XXI Seminário do CELLIP

Universidade Estadual do Paraná
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá

Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná

Anais do XXI Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná

ISSN 2175-2540

23, 24 e 25 de outubro de 2013

Realização:

Local:

Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
Rua Comendador Corrêa Júnior, 117 – Centro

Teatro Municipal "Profa. Raquel Costa Pereira"
Rua XV de Novembro, s/n – Centro Histórico – Paranaguá- PR

Apoio:

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SECRETARIA DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná

parábola

editoracontexto

editora unesp
fundação

Pontes EDITORES

Direitos autorais e responsabilidades

Todo o material e conteúdo contidos neste CD são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

UNESPAR
Reitor
Antonio Carlos Aleixo

Vice-Reitor
Antonio Rodrigues Varela Neto

FAFIPAR
Diretor
Prof. Esp. Mauro Stival

Vice-Diretor
Prof. Dr. Sydnei Roberto Kempa

UFPR
Reitor
Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

Vice-reitor
Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

Diretor do Setor Litoral
Valdo José Cavallet

Diretor Administrativo
Renato Bochicchio

Diretor Pedagógico
Douglas Ortiz Hamermüller

IFPR
Reitor
Jesué Graciliano da Silva

Diretor Geral do Campus Paranaguá
Prof. Roberto Teixeira Alves

Diretoria do CELLIP 2013 -2015

Presidente

Moacir Dalla Palma

1ª Vice-Presidente

Elisiani Vitória Tiepolo

2ª Vice-Presidente

Hellen Christina Gonçalves

1ª Secretária

Alessandra da Silva Quadros Zamboni

2ª Secretária

Juliana Regina Pretto

1ª Tesoureira

Jacqueline Costa Sanches Vignoli

2ª Tesoureira

Íria Marjori Schubalski Reisdorfer

Comissão Organizadora

Captação de Recursos
Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Íria Marjori Schubalski Reisdorfer

Confecção de Material e Editoração Eletrônica
Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Confecção do Caderno de Resumos e Anais
Rhuan Felipe Scomação da Silva
Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Comissão Científica
Hellen Christina Gonçalves

Cultura
Cátia Toledo Mendonça
Elisiani Vitória Tiepolo

Coordenação de Monitores
Íria Marjori Schubalski Reisdorfer
Hellen Christina Gonçalves

Divulgação, Editoras e Lançamento de Livros, Exposições e Eventos Culturais
Elisiani Vitória Tiepolo
Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Beatriz Ávila Vasconcelos
Lucíula Maria Marques Baddini
Antônio João Galvão de Souza
Hellen Christina Gonçalves

Site e Divulgação Eletrônica
Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Ensalamento
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Equipamentos
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Inscrições e Credenciamentos
Íria Marjori Schubalski Reisdorfer
Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Rhuan Felipe Scomação da Silva
Cristiane Pagoto
Daniela Zimmermann Machado
Hellen Christina Gonçalves

Logística e Informática
Cátia Toledo Mendonça
Íria Marjori Schubalski Reisdorfer
Daniela Zimmermann Machado

Manutenção
Daniela Zimmermann Machado

Médico-Hospitalar
Hellen Christina Gonçalves

Transporte, Alimentação e Hospedagem
Cátia Toledo Mendonça
Cristian Pagoto
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Registros do Evento
Elisiani Vitória Tiepolo
Daniela Zimmermann Machado

Apresentação

Esta edição de CD reúne os artigos completos referentes às comunicações apresentadas no evento, em forma de comunicações individuais e coordenadas.

O Seminário do CELLIP é um evento bianual que recebe inúmeros participantes, provenientes do Paraná e de vários outros estados brasileiros. O crescente número de comunicações apresentadas no seminário evidencia a importância do evento e o interesse despertado em âmbito nacional.

Nesta edição, o CELLIP foi realizado pela primeira vez no litoral do Estado do Paraná, e inova por seu formato interinstitucional, congregando em sua organização três instituições sediadas no litoral do Estado: UNESPAR-FAFIPAR, UFPR - setor Litoral e IFPR Paranaguá.

A Comissão Organizadora agradece a participação e a colaboração de todos os envolvidos, Reitorias e Direções, setores administrativos, professores das três instituições, funcionários e monitores, que abraçaram essa empreitada e não mediram esforços para a sua concretização.

A todos, o nosso agradecimento.

Moacir Dalla Palma
Presidente

Elisiani Vitória Tiepolo
1ª Vice-Presidente

Hellen Christina Gonçalves
2ª Vice-Presidente

Alessandra da Silva Quadros Zamboni
1ª Secretária

Juliana Regina Pretto
2ª Secretária

Jacqueline Costa Sanches Vignoli
1ª Tesoureira

Íria Marjori Schubalski Reisdorfer
2ª Tesoureira

01 – ANÁLISE DO DISCURSO 22

O PRECONCEITO RACIAL E HOMOFÓBICO IMPLÍCITO NO DISCURSO DOS AGENTES EDUCACIONAIS I E II 23

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA LEI N. 11.161/2005: BREVES APONTAMENTOS 33

ARQUÉTIPOS FEMININOS: MÃE-ESPOSA, MULHER E OBJETO DO EROTISMO EM PROPAGANDAS 50

DISCURSO RELIGIOSO: LUGAR E IDEOLOGIA 62

O COMPLEXO DE VIRA-LATAS E O EFEITO DE CONTRADIÇÃO NO DISCURSO RODRIGUEANO 74

PROCESSO(S) REPRESENTATIVO(S)/IDENTIFICATIVO(S) DE PROFESSORES(AS): UMA ANÁLISE SÓCIO-DISCURSIVA 84

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A IMAGEM DE SI E A IMAGEM CONSTRUÍDA PELA REVISTA VEJA 94

SOBRE O (DES)PLANEJAMENTO FAMILIAR: TECENDO DISCURSOS, ENTRECRUZANDO MEMÓRIAS 105

ETHOS NA PROPAGANDA POLÍTICA: ESTEREÓTIPO E ESPERANÇA 119

ANÁLISE DE DISCURSO: VÍDEO COM PROPAGANDA DO BOTICÁRIO/2011 133

DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 146

UM TAPINHA NÃO DÓI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ACERCA DA INTERVENÇÃO DO PÚBLICO NO ESPAÇO PRIVADO 163

02 – ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO 176

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: O PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO 177

O (NÃO) DOMÍNIO DOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUINTO ANO 190

O PROCESSAMENTO INTERLINGUÍSTICO NA SEMÂNTICA DA LÍNGUA INGLESA 203

03 – AQUISIÇÃO DE LÍNGUA(S) 219

O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS ALUNOS 220

CRENÇAS DE APRENDIZES DE INGLÊS SOBRE A DICOTOMIA: 230

PRONÚNCIA NATIVA E PRONÚNCIA INTELIGÍVEL 230

ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELOS ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE 245

IDIOMA NA DOSE CERTA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA TRABALHADORES DA INDÚSTRIA 260

IDIOMATISMOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2 270

AQUISIÇÃO DA HABILIDADE ORAL EM SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DE PRÁTICAS REFLETIDAS A PARTIR DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA..... 279

LÍNGUA ESTRANGEIRA E O SISTEMA INTERMEDIÁRIO DA LINGUAGEM 295

UMA REFLEXÃO ACERCA DA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA 305

CRIANÇAS OUVINTES BILINGUES FILHAS DE MÃE SURDA E A ALTERNÂNCIA DAS LÍNGUAS: LIBRAS E PORTUGUÊS 319

05 – FONÉTICA E FONOLOGIA 335

A EFICIÊNCIA DO DISFARCE NA VOZ: UMA ANÁLISE DA FREQUÊNCIA FUNDAMENTAL 336

A VARIAÇÃO DA INTENSIDADE E DA QUALIDADE VOCAL COMO ESTRATÉGIA DE DISFARCE DE VOZ 348

ASPECTOS FONÉTICOS NO DOSVOX ENQUANTO APLICATIVO TIPO TEXTO-FALA 358

LATERAIS DIANTE DE VOGAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO, UM ESTUDO ACÚSTICO-ARTICULATÓRIO 373

A ABORDAGEM DA PRONÚNCIA DE INGLÊS EM UMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO 384

CRENÇAS SOBRE PRONÚNCIA: O QUE ALUNOS INICIANTES DE LETRAS PENSAM SOBRE FALAR INGLÊS “CORRETAMENTE” 395

INTELIGIBILIDADE DE PALAVRAS TERMINADAS COM MORFEMA ED NO CONTEXTO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA 426

06 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S) 443

A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: PERCURSO HITÓRICO DO PROJETO “CIDADANIA E LINGUAGEM: TRILHAS PARA O TEXTO”, ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS 444

"CHARLANDO CON-TEXTOS": POR UMA PRÁTICA INTERTEXTUAL DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA 461

FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PIBID 475

PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS PELO VIÉS DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA: RESULTADOS EM EVIDÊNCIA 484

REVISÃO E REESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL 499

A ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO NA EJA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO NEOLEITOR 515

CRENÇAS E IDENTIDADE(S) DE APRENDIZES DE LÍNGUA ALEMÃ: UM ESTUDO ACERCA DE ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS 524

O ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM POSICIONAMENTO IDENTITÁRIO HÍBRIDO? 538

O FATOR MOTIVACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA PARA O PROFESSOR EM FORMAÇÃO 553

07 – GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS 562

GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: A MULTIMODALIDADE VERBO-MUSICAL VIA ENUNCIADOS CONCRETOS DA CANÇÃO TROPICALISTA 563

A PONTUAÇÃO EM UM GÊNERO DISCURSIVO 577

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA 596

08 – HISTÓRIA, CRÍTICA E TEORIA LITERÁRIA 606

A DICÇÃO LITERÁRIA: MOBILIDADES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS 607

AS CINZAS SOBRE O NORTE: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA 622

O DISCURSO DE MEMÓRIAS NO ROLIÚDE, DE HOMERO FONSECA 633

O ESPAÇO FICCIONAL EM AUTHOR, AUTHOR, DE DAVID LODGE 647

O SURREALISMO NO BRASIL: UMA ESTRADA SINUOSA 662

O SUSSURRO TEÓRICO DO AUTOR IRÔNICO 674

A OPERAÇÃO REFLEXIVA DA POESIA SENTIMENTAL DE SCHILLER 685

ALEGORIAS DO GOLPE DE 64: A FICÇÃO DE JOSÉ J. VEIGA 695

OS TAMBORES DE SÃO LUÍS: ROMANCE HISTÓRICO 705

09-LEITURA 713

A METACOGNIÇÃO E A CONSCIÊNCIA NA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA 714

FORMAÇÃO DE LEITORES, ATRAVESSANDO AS FRONTEIRAS PARA O ENSINO SUPERIOR 729

LEITURA COMO RECURSO DE AVALIAÇÃO 745

LEITURA: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS 762

OS JOVENS E A LEITURA NO BRASIL: OS LIVROS ATRAEM OS JOVENS? 773

10–LETRAMENTO, NOVOS E MULILETRAMENTOS 785

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DA EJA: NECESSIDADE DE NOVAS PERSPECTIVAS 786

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 799

OS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM BLOGS 806

11 – LETRAS CLÁSSICAS 817

UMA VOZ PARA TERSITES: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO HERÓI NA ILÍADA DE HOMERO 818

13 – LINGUAGEM, IDENTIDADE E CULTURA 834

DISCUTINDO AS IDENTIDADES EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DE ENSINO 835

INTRODUÇÃO À TEORIA DA MESTIÇAGEM VISTA POR ÉDOUARD GLISSANT . 849

LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS 861

O DESNUDAMENTO SOCIAL EM ANA KARENINA, DE LEON TOLSTOI 876

UM OLHAR SOBRE OS ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS PRESENTES NO FILME VOLVER DE PEDRO ALMODÓVAR 888

SUJEITO-PROFESSOR/SUJEITO-APRENDIZ: A DESCONSTRUÇÃO DO “ERRO” NA LÍNGUA MATERNA 904

O FUNK CARIOCA EM UMA LINGUAGEM CULTURAL E ESCRACHADA 918

O INGLÊS DO BRASIL NA COPA DE 2014: SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO? 931

14 – LINGUAGEM, MÍDIA E TECNOLOGIA 942

MÍDIA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 943

QUEBRA DE EXPECTATIVA E PARÓDIA NO CURTA-METRAGEM LES CRAYONS 950

A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: REPENSANDO A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MOTIVANDO OS ALUNOS 961

LETRAMENTO DIGITAL E REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS 969

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: A MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 979

O ESTADO DA ARTE SOBRE A LEITURA/ESCRITA NO CIBERESPAÇO 995

PROPOSTAS PARA OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO SITE DIA A DIA EDUCAÇÃO..... 1007

A LINGUAGEM DOS BLOGS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTOS DE IDEOLOGIA E PODER 1019

O /R/ EM CODA SILÁBICA EM QUATRO LOCALIDADES CATARINENSES 1036

15 – LINGUÍSTICA HISTÓRICA..... 1052

A GRAMATICALIZAÇÃO DA PERÍFRASE CONJUNCIONAL SENDO QUE 1053

16 – LINGUÍSTICA INDÍGENA..... 1068

ORAÇÕES COORDENADAS DA LÍNGUA KAINGANG 1069

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA E MORFOSSINTÁTICA DOS VERBOS NA LÍNGUA KAINGANG..... 1085

17 – LINGUÍSTICA TEXTUAL..... 1099

PROGRESSÃO TEXTUAL EM RESENHAS ACADÊMICAS: FUNÇÕES DO TEXTO FONTE..... 1100

O CONTATO LINGUÍSTICO: UM ASPECTO ARGUMENTATIVO EM A CIDADE E AS SERRAS DE EÇA DE QUEIRÓS 1110

A POLIFONIA NO GÊNERO REPORTAGEM 1121

REESCRITA E TEXTUALIDADE: EM FOCO, O DESENVOLVIMENTO DO PARÁGRAFO EM TEXTO PRODUZIDO POR ALUNO DO ENSINO MÉDIO..... 1134

AS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS NA CONSTRUÇÃO DAS MACROPROPOSIÇÕES TEXTUAIS..... 1146

A SUBJETIVIDADE E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA: UM ESTUDO A PARTIR DA REFERENCIAÇÃO 1161

18 – LITERATURA AFRICANA/AFRO BRASILEIRA..... 1175

A INCORPORAÇÃO DE MARCAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS EM PONCIÁ VICÊNCIO E MAR MORTO.... 1176

EMBATE ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM THE BLACK BIRD, DE NGUGI WA THIONG'O 1191

20 – LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX 1206

AMERICANA E UNIVERSAL: ESTRATÉGIAS MERCADOLÓGICAS DE DUAS LIVRARIAS GAÚCHAS NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O XX 1207

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS E O PENTATEUCO 1218

OS BASTIDORES DA ESCRITA EM MACHADO DE ASSIS 1227

FEBRE ESPIRITUAL DO POETA: O ELOGIO DA FÉ INTELIGÍVEL 1237

JOSÉ DE ALENCAR E A FORMAÇÃO DO ROMANCE BRASILEIRO 1252

A PERSONALIDADE DUAL DE AURÉLIA EM SENHORA DE JOSÉ DE ALENCAR 1267

21 – LITERATURA BRASILEIRA: PRÉ MODERNISMO E MODERNISMO 1276

RONDA DA MEIA-NOITE: SORDIDEZ EM SÃO PAULO 1277

SERTÃO E SELVA - A GEOPÓETICA DE EUCLIDES DA CUNHA 1293

22 – LITERATURA COMPARADA 1303

A ÁRVORE COMO DESTINO PÓS-MORTE NAS OBRAS DIVINA COMÉDIA, DE DANTE ALIGHIERI E ENEIDA, DE VIRGÍLIO 1304

A MORTE NA LÍRICA: CONFLUÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS ENTRE POEMAS ASTECAS E POEMAS DE ÁLVARES DE AZEVEDO 1318

A POESIA VISUAL EM GILBERTO MENDONÇA TELES E ANA HATHERLY 1336

A POÉTICA DO DESCOBRIMENTO AO REVÉS NAS PERSPECTIVAS DE CRÓNICA DEL DESCUBRIMIENTO (1980) E O CONQUISTADOR (2007) 1351

AS BERENICES DE POE, UMA ANÁLISE DO CONTO ORIGINAL E DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA PARA TELEVISÃO 1364

AS REPRESENTAÇÕES DA MORTE: DOIS INSÓLITOS POEMAS DE EMILY DICKINSON E HELENA KOLODY 1377

DANÇANDO A CIRANDA DE PEDRA, DE LYGIA FAGUNDES TELLES 1390

DONZELAS ROMÂNTICAS, OUTRAS NEM TANTO: IRONIA ROMÂNTICA E AUTOTEORIZAÇÃO EM ALMEIDA GARRET E GLAUCO MATTOSO 1404

MACHADO DE ASSIS: UM MESTRE NA PERIFERIA DO CAPITALISMO? 1419

O CINEMA DO FALSÁRIO: UM ESTUDO SOBRE SEM FÔLEGO, DE PAUL AUSTER, E F FOR FAKE, DE ORSON WELLES 1432

O EFEITO DAS LÁGRIMAS COMO FATOR DE MUDANÇA DO GÊNERO MASCULINO - UM ESTUDO DE ALGUNS CONTOS DE MIA COUTO 1447

WORMHOLES – VIAGEM NO TEMPO: A MÁQUINA DO MUNDO, DE DRUMMOND E CANTIGA DE RECORDAR, DE HELENA KOLODY 1459

AUTOTEORIZAÇÃO EM MACHADO DE ASSIS E DALTON TREVISAN: UMA REFLEXÃO SOBRE O FAZER LITERÁRIO..... 1469

23 – LITERATURA CONTEMPORÂNEA 1484

A IMAGEM DO ANJO NA POESIA DE LÍLIA SILVA 1485

A LITERATURA FEMININA E SUA CONSOLIDAÇÃO 1496

A VIOLÊNCIA SEXUAL COMO ATENUANTE DA REPRESSÃO DOS INSTINTOS NO CONTO "CARTA" DE LUIZ VILELA 1521

AGOSTO: A RETRATAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA E NA FICÇÃO 1531

FAMÍLIA EM TRANSFORMAÇÃO: A ABORDAGEM DE ALGUNS CRONISTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 60 1543

HOMOSSEXUALIDADE NOS CONTOS BRASILEIROS DA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE SOBRE CAIO FERNANDO ABREU E JOÃO GILBERTO NOLL 1557

O ESTUDO DO CORPO E A INTERTEXTUALIDADE COM A BÍBLIA EM DE CÓCORAS, DE SILVIANO SANTIAGO 1575

O PRIVADO E O PÚBLICO NO CENÁRIO URBANO: UMA ANÁLISE DO REALITY ROMANCE O ANÔNIMO CÉLEBRE, DE IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO..... 1587

PARTICULARIDADES DO ROMANCE LÍRICO EM PAIXÃO SEGUNDO G.H..... 1598

A ESCOLHA DE MEDEIA: DESCONSTRUÇÃO DA TRAGÉDIA 1611

DE EURÍPIDES POR DENISE STOKLOS 1611

ESCADA ZERO: A INFLUÊNCIA DO TEATRO DO ABSURDO NA PEÇA DE GONÇALO TAVARES..... 1626

LAVOURA ARCAICA: O DISCURSO AGÔNICO DO NARRADOR, FRAGMENTAÇÃO E LIRISMO 1640

MEDO DE SADE: A TEATRALIDADE EM BERNARDO CARVALHO..... 1652

TEATRO E POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE BRASIL, VERSÃO BRASILEIRA, DE ODUVALDO VIANNA FILHO, NO BRASIL DOS ANOS 1960 1669

UM LAR FORA DE CASA – A LITERATURA DE IMIGRAÇÃO NA ALEMANHA .. 1680

A RECORRÊNCIA TEMÁTICA NA DRAMATURGIA DE NELSON RODRIGUES ... 1693

A VELHICE DE UMA NARCISISTA EM AS HORAS NUAS DE LYGIA FAGUNDES TELLES 1709
O NARRADOR DIALÉTICO..... 1725
24 – LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA..... 1740
DIÁLOGOS SOBRE O CANIBALISMO NA LITERATURA 1741
FÁÑEZ MINAYA: LA ÉPICA CASTELLANA..... 1757
26 – LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA 1769
AS DORES DE PECOLA: RACISMO, INCESTO E A BUSCA PELA BELEZA EM THE BLUEST EYE 1770
DO VERMELHO AO ROSA: UM ESTUDO SOBRE A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE SHERLOCK HOLMES 1783
O JOGO DE ESPELHOS ENTRE CHARLES BUKOWSKI E HENRY CHINASKI 1798
CRUELDADE, (DES) AMOR E VINGANÇA EM AMADA (BELOVED) 1808
FRAGMENTOS DO INENARRÁVEL: TRAUMA E MEMÓRIA EM THE FARMING OF BONES..... 1823
27 – LITERATURA E ENSINO 1831
A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ROMANCE NO ENSINO DE LITERATURA . 1832
A POETICIDADE DO POEMA E DA IMAGEM EM MORTE E VIDA SEVERINA 1841
AS VOZES NO TEXTO: A INTERTEXTUALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO 1848
CÍRCULO DE LEITURAS FUXICANDO LIVROS, DE PONTAL DO PARANÁ: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 1859
ESTUDO DE TEXTOS POÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1970 1864
POESIA NOS LIVROS DE 2º GRAU - ANOS 70 E 80..... 1877
ALEX DELARGE FOR TEENAGERS: TEACHING ENGLISH AND ETHICS THROUGH LITERATURE..... 1893
POESIA NA ESCOLA – A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS 1909
28 – LITERATURA INFANTO-JUVENIL..... 1918
A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM SAPATO DE SALTO: UMA ANÁLISE DO LIVRO DE LYGIA BOJUNGA NUNES..... 1919
LITERATURA JUVENIL E MOTIVADORES IDEOLÓGICOS: LEGITIMAÇÃO, ESCOLHA DAS OBRAS E MERCADO EDITORIAL 1929

A CASA DA MADRINHA: UM ROMANCE DE FORMAÇÃO. 1941
29 – LITERATURA PORTUGUESA 1954
ALEGORIA E CARNAVALIZAÇÃO EM "AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE" 1955
AUTOTEORIZAÇÃO EM FANNY OWEN, DE AGUSTINA BESSA-LUÍS 1969
CAMILO CASTELO BRANCO: O NARRADOR COMO MAESTRO 1980
A IRONIA ROMÂNTICA EM CAMILO E GARRETT 1992
"NO MOINHO": A PIEDADE DE EÇA 2005
O MOSTRENGO MÍTICO DE FERNANDO PESSOA COMO REPRESENTADOR CONDICIONAL DA NAÇÃO PORTUGUESA 2015
COMPLEXO DE ÉDIPO: JESUS E ÉDIPO REI, DESCOBREM O MANTO DA BUSCA PELA IDENTIDADE 2024
ENTRE A PROSA E A REFLEXÃO: IRONIA ROMÂNTICA EM VIAGENS NA MINHA TERRA E O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS 2034
O ESPELHO SOCIAL EM O PRIMO BASÍLIO, DE EÇA DE QUEIROZ: JULIANA E O CARÁTER DETURPADO 2048
30–MORFOLOGIA 2058
MAIS SOBRE FLEXÃO E DERIVAÇÃO 2059
O ACRÉSCIMO DE –EN A ADJETIVOS DA LÍNGUA INGLESA PARA A FORMAÇÃO DE VERBOS 2071
PROJETO DE EXTENSÃO DISQUE-GRAMÁTICA: USOS EM CONTEXTOS REAIS 2083
31 – ORALIDADE E INTERAÇÃO 2096
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VISTA COMO INDÍCIO DO MODO HETEROGÊNEO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA 2097
AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EXPRESSÃO E INTERAÇÃO ORAL EM E/LE 2112
A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO NA INTERAÇÃO FALADA: A PRESENÇA DA METAENUNCIAÇÃO 2126
A ORALIDADE E OS MARCADORES DISCURSIVOS NO APLICATIVO ONLINE "WHATSAPP" 2141
32 – PORTUGUÊS COMO L2/LE 2157
CRENÇAS DE AVALIADORES INICIANTES E EXPERIENTES DO EXAME ORAL DO CELPE-BRAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA 2158

33 – PRODUÇÃO DE TEXTO 2174

LINGUAGERANDO: EXPERIÊNCIAS COM LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS CARTAS 2175

EXPRESSÕES FORMULAICAS COMO INDÍCIOS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA 2182

34 – SEMÂNTICA 2198

A LINGUAGEM DA LOUCURA É A LOUCURA DA LINGUAGEM EM MAURÍCIO DE SOUSA 2199

A NATUREZA PLURIDIMENSIONAL DA VELHICE: A ARGUMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA NA IMAGEM DA MULHER DE MEIA-IDADE 2207

PERSPECTIVA E TEMPO EM DADOS DA HISTÓRIA 2224

PROPOSTA DE UMA CLASSIFICAÇÃO VERBAL QUE LEVE EM CONTA CRITÉRIOS COGNITIVOS 2239

PUBLICIDADE MARGINAL: A PERSUASÃO ÀS MARGENS DO MERCADO 2254

TODO, MESMO, CADA: UM PRINCÍPIO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE 2272

A LINGUAGEM DA LOUCURA É A LOUCURA DA LINGUAGEM EM MAURÍCIO DE SOUSA 2284

BIBLIOGRAFIA 2292

ANÁLISE DO OPERADOR ARGUMENTATIVO MAS NAS PROPAGANDAS DE O BOTICÁRIO 2293

O USO DOS ADVÉRBIOS NA LETRA DE MÚSICA “DEPOIS” INTERPRETADA POR MARISA MONTE 2308

SOBRE A SEMÂNTICA DO “MESMO” 2322

35 – SEMIÓTICA 2337

SEMIÓTICA VISUAL E TENSÃO NARRATIVA NO ROMANCE GRÁFICO CACHALOTE 2338

“ÀS TRÊS DA MANHÃ”: A SOLIDÃO HABITA UM CONTO 2350

LEITURA DA TELENOVELA AVENIDA BRASIL: O NÚCLEO DO LIXÃO 2360

O “SELF REFLEXIVO” COMO MODELO DE ORGANIZAÇÃO 2371

PARA A NARRATIVA FÍLMICA. 2371

TEXTO ESCRITO E TEXTO IMAGEM: UM ESTUDO DE DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO EM SALA DE AULA 2386

POÉTICA, VOZ E PERFORMANCE: UM ESTUDO DAS PAIXÕES NO FADO PORTUGUÊS 2399

36 – SINTAXE 2411

RELATIVAS LIVRES E INTERROGATIVAS INDIRETAS: UMA DISTINÇÃO RELEVANTE? 2412

37 - SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA 2423

A INFLUÊNCIA DO TEMPO VERBAL NA ANÁLISE DA VARIAÇÃO 2424

NÓS/ A GENTE 2424

A PRESIDENTE OU A PRESIDENTA? DISCUSSÕES DE INTERNAUTAS SOBRE O CONCEITO DE "CERTO E ERRADO" 2436

A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2451

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO EM SALA DE AULA: O ALUNO ESTÁ PREPARADO PARA ISSO? 2466

COMEÇAR E ACABAR: ASPECTUALIZADORES EM PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO 2481

EM BUSCA DO PORTUGUÊS PARANAENSE: ESTUDOS DOS MANUSCRITOS DE ANTONINA 2498

O OLHAR SOBRE O OUTRO: AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS FALANTES DE CURITIBA E LONDRINA 2525

O POMERANO OFICIAL, UM SOCIOLETO SANTA-MARIENSE? 2539

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DIFERENÇAS ENTRE A FALA DE HOMENS E MULHERES 2549

INDIGENISMOS EM ESTUDO: O QUE PODEM ACRESCENTAR OS DADOS DO PROJETO ALIB ÀS OBRAS LEXICOGRÁFICAS 2566

VOCABULÁRIO DO CORPO HUMANO: UM ESTUDO DE DESIGNAÇÕES PARA "VESGO" 2581

APRESENTAÇÃO PARCIAL DO LÉXICO CURIUVENSE - UM ESTUDO DIALETOLÓGICO 2595

O RURAL NO LÉXICO NORTISTA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ALIB 2607

O USO DO OBRIGADO(A) NA FALA DAS INFORMANTES DE ALGUMAS CAPITAIS DO NORDESTE DO BRASIL 2621

TRABALHANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA BRASILEIRA RURAL ATRAVÉS DA PERSONAGEM CHICO BENTO 2629

38 – TRADUÇÃO 2646

CONTRAPONTOS SOBRE TRADUÇÃO: DO MÉTODO A PRÁTICA..... 2647

O PRONOME DE CORTESIA NO ESPANHOL ARGENTINO E PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANALISE A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA MAFALDA 2657

39–LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA 2671

A LINGUÍSTICA DE CORPUS NO AUXILIO ÀS PROFISSÕES LIBERAIS 2672

A INFLUÊNCIA DA HIDRONÍMIA NA TOPONÍMIA URBANA DE CAMPO GRANDE/MS: RESGATANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA CAPITAL SUL-MATO-GROSSENSE 2686

UMA ANÁLISE DAS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS ACTANCIAIS E FUNCIONAIS SOB A PERSPECTIVA DE UMA SEMÂNTICA DE EVENTOS..... 2700

MOTIVAÇÃO RELIGIOSA NA TOPONÍMIA SUL-MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DE DESIGNATIVOS DE ACIDENTES HUMANOS 2715

01 - ANÁLISE DO DISCURSO

O PRECONCEITO RACIAL E HOMOFÓBICO IMPLÍCITO NO DISCURSO DOS AGENTES EDUCACIONAIS I E II

Pablo Ferreira BIGLIA (PG – UEPG)[1]
Silionara Aparecida MADUREIRA (PG – UEPG)[2]

RESUMO: Este artigo buscou analisar o preconceito presente no discurso de Agentes Educacionais I e II, através de uma oficina, proposta pela Secretaria de Estado da Educação, intermediada pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Foram trabalhadas questões de racismo e homofobia presentes no ambiente escolar. Buscou-se compreender o entendimento que estes possuíam acerca dos assuntos e, a partir dos depoimentos, se trabalhou questões históricas, sociais e de diversidade, a fim de estimular a troca de conhecimentos empíricos. Utilizando-se destes preconceitos implícitos nos dizeres de cada participante, fez-se uma análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2008 *apud* RAMALHO e RESENDE, 2011), cujo objetivo principal foi interpretar como o preconceito se origina e se dissemina, especialmente dentro da escola, contexto principal destes educadores. Focalizam-se, em geral, os conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais como, por exemplo, o discurso do espaço escolar. A ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder (SILVA, 2000). Concluiu-se que existe a necessidade de uma formação continuada, em específico para esses profissionais, com o objetivo de contribuir para a erradicação do preconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica. Agentes educacionais. Preconceito. Escola.

Introdução

A Análise Crítica do Discurso ou Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como forma de prática social. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011), a ADC desenvolveu modelos para

[1] Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: biglia@gmail.com

[2] Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: silionarahmadureira@gmail.com

o estudo situado do funcionamento da linguagem dentro da sociedade, advindo daí a centralidade do conceito de "discurso", o qual é ao mesmo tempo ligado aos estudos da linguagem e a diversos avanços das ciências sociais.

Neste trabalho procuraremos abordar as questões de racismo e homofobia,formas de preconceitos presentes dentro dos muros das escolas, os quais, de alguma maneira, se originam de ideologias, transformando estas formas de discriminação em discursos carregados de ideologias, os quais são, de alguma forma, disseminados por estes indivíduos, aqui representados pelos agentes educacionais I e II.

Ainda, através da ADC, será possível compreender de que forma estes discursos se originam e, ainda, quais ideologias estão presentes por trás deles, a fim de buscar entendimento acerca da propagação do preconceito.

A oficina

Proposta pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, a oficina "Vista Minha Pele", organizada e ministrada pelos mestrandos Pablo Ferreira Biglia e Silionara Aparecida Madureira, buscou trabalhar as questões de racismo[3] (e, também, a homofobia[4], que aqui, neste momento, não será inserida para análise), ambas presente no ambiente escolar. O nome da oficina se originou de um vídeo[5], dirigido por Joel Zito Araújo, cuja intenção principal é abrir a discussão para questões de racismo e discriminação. O trabalho aconteceu no dia 05 de junho de 2013 e envolveu cerca de 80 agentes educacionais I e II, funções estas que

[3] Tendência a considerar como inferiores pessoas e grupos humanos com características físicas e culturais diferentes daquelas do grupo ao qual se pertence. Na teorização pós-estruturalista, utilizada nos Estudos Culturais, o racismo é concebido como o resultado de um processo linguístico e discursivo de construção da diferença (SILVA, 2000, p. 95).

[4] Aversão aos homossexuais. "Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo "comum, "compreensível", "corriqueiro". Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano (LOURO, 2013, p. 59).

[5] Disponível em <http://youtu.be/LWBodKwuHCM >

representam os zeladores, merendeiros e secretários de escola, todos de alguma forma envolvidos com alunos e alunas dos colégios estaduais da cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná.

Dividida em dois momentos, a oficina iniciou com a motivação através de um vídeo que explicitou questões de racismo no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, dentro de uma sala de aula. A partir daí, buscou-se aprimorar as discussões acerca do tema, promovendo um debate entre os presentes, com a intenção de compreender melhor o entendimento que cada um possuía em relação ao assunto.

O segundo momento abriu a discussão para a homofobia presente no contexto escolar. A motivação deu-se, também, através de um vídeo que mostrou um casamento entre duas pessoas do mesmo sexo. Na sequência, abriu-se o debate com a promoção de três perguntas, as quais serviram de provocação, a fim de estimular a fala dos agentes educacionais, bem como obter uma prévia do conhecimento que cada um detém em relação à temática.

A oficina foi ministrada em dois períodos; no período da manhã as questões foram trabalhadas com uma turma de quarenta profissionais e, no período da tarde, outros quarenta agentes foram designados a participar do momento. Desde o início foi deixado claro que a oficina não tinha a intenção de educar ou modificar as opiniões de cada um, mas sim de abrir um leque de conhecimento, para que cada um dos presentes pudesse, a partir de novas informações, determinar quais seriam suas ações e reações dentro do âmbito escolar quando o assunto do racismo e da homofobia se fizesse presente.

O discurso

A princípio, não era possível determinar de que forma seria a aceitação destes educadores ao se trabalhar temas considerados tão polêmicos. Embora todos tenham consciência dos problemas gerados pela homofobia e, também, pelo racismo, todas estas questões ainda estão muito camufladas, principalmente dentro dos espaços escolares. Se o papel da escola é promover a disseminação do conhecimento e fazer com que este seja

compartilhado, por que não usar o mesmo ambiente escolar para difundir os conhecimentos sobre a sexualidade humana, a etnia e, de uma vez por todas, desconstruir o tabu sobre a temática, transformando jovens e adultos em cidadãos mais conscientes e esclarecidos?

Ao adentrar as questões de racismo, abordando algumas questões históricas dos negros, foi possível estimular a troca de conhecimentos, a fim de compreender quais eram as visões e concepções de negro, raça, etnia e racismo que estes profissionais tinham. As principais falas dos agentes se resumiam em "não tenho preconceito" ou, ainda, em "não tenho nenhum tipo de preconceito, tenho muitos amigos e vizinhos negros". A partir destes discursos, os ministrantes deram início ao debate, buscando encontrar a fonte principal do conhecimento que cada um dos falantes possuía do assunto, entrelaçando questões sócio-econômicas e ideológicas.

Para Ramalho e Resende (2011, p. 11), "uma vez que em ADC as análises discursivas precisam articular análises linguísticas do texto e explanações de caráter social, então os conceitos de 'discurso', 'hegemonia' e 'ideologia' adquirem relevo". Ou seja, para haver a Análise de Discurso Crítica (ADC), é preciso analisar as práticas sociais a ela associada. Neste caso, o objeto principal de análise encontra-se dentro do âmbito escolar, no discurso dos agentes educacionais I e II.

A linguagem, como uma prática social, é um recurso capaz de ser utilizado tanto para determinar e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas. Nesta situação, especificamente, os discursos racistas existem e, de alguma forma, acabam por criar a sensação de superioridade dos brancos perante aos negros, uma vez que estes fogem do padrão estabelecido previamente pela sociedade, o que denominamos aqui como etnocentrismo, que é uma "tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores" (SILVA, 2000, p. 57).

Selecionando algumas das falas racistas mais comuns, encontramos:

- "Durante muitos anos eu tive uma vizinha negra e eu nunca tive preconceito, como minha mãe costumava dizer, ela era uma preta de alma branca" (cursista nº 1);

- "Na escola sempre fui amiga daquela criança preta que ninguém queria brincar, eu tinha muito dó dela, mas minha mãe não deixava eu levar ela para dentro de casa" (cursista nº 2);
- "Quando eu fiz concurso público, não fiz pela cota de negro, eu queria era passar na raça mesmo. Estudei e consegui passar, sem precisar usar a cota e provei que sou capaz" (cursista nº 3);
- Meu avô sempre dizia que devemos ser amigos de todo mundo, até mesmo dos pretinhos, pois eles são pessoas que têm um coração bom e podem sempre nos ajudar quando a gente precisar (cursista nº 4).

Já entre as falas homofóbicas, figuram:

- "Eu não tenho nenhum tipo de preconceito, mas não acho certo, pois o homossexual está indo contra Deus, contra os princípios da Bíblia" (cursista nº 5);
- "Se eu tivesse um filho viado, com certeza eu iria procurar levá-lo a um psiquiatra, acho que buscar tratamento é melhor do que expulsar de casa" (cursista nº 6);
- "Eu acho uma pouca vergonha, Deus criou o homem para ficar com mulher e a mulher para ficar com o homem. Essa coisa de homem com homem e mulher com mulher não é normal, não está na criação do Senhor e eu não aceito, não quero alguém assim freqüentando a minha casa" (cursista nº 7);
- Homem com homem e mulher com mulher não fazem filhos, então não está certo (cursista nº 8).

Nas palavras de Fairclough (2003), citado por Ramalho e Resende (2011, p. 15),

> "nas práticas sociais, a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem".

Sendo assim, ao analisarmos os discursos das cursistas nº 1, 2, 3 e 4, podemos compreender que a forma como cada uma delas enxerga o negro está ligada aos mais diversos fatores, como crenças, valores, atitudes, histórias, etc., questões que, de alguma forma ou de outra, estão ligadas diretamente aos fatores ideológicos que cada uma carrega em si. Por outro lado, quando o assunto principal são as questões de sexualidade, de relações homoafetivas, os discursos principais das cursistas nº 5, 6, 7 e 8 são fundamentados em questões religiosas, por ideologias que advêm da Igreja, como fator principal de discriminação, utilizando de aparatos presentes no livro "Bíblia", o qual pode variar de religião para religião.

Antes de dar continuidade aos relatos, é necessário compreender um pouco mais sobre a ideologia, que

> no sentido mais comum da teorização educacional crítica de orientação neomarxista, designa ideias falsas ou distorcidas por sua ligação com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista. Quando considerada do ponto de vista dos efeitos sobre a consciência, trata-se da concepção da "ideologia como falsa consciência". A teorização crítica neomarxista adotou, em geral, esta concepção, que coincide com a definição dada pelo filósofo francês Louis Althusser, na primeira parte de seu ensaio "A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado", tendo exercido menos influência a definição mais complexa dada pelo mesmo autor na segunda parte deste ensaio: "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência". Por pressupor um confronto com um conhecimento supostamente verdadeiro, o conceito tem sido crescentemente descolado, na teorização educacional pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, pelo conceito de discurso, menos comprometido com pressupostos realistas (SILVA, 2000, p. 69-70).

Dessa forma, cada ser humano possui uma carga considerável de questões ideológicas, as quais são construídas de acordo com suas experiências pessoais. Para que a ideologia seja, de fato, disseminada, é preciso do auxílio de alguns canais (de mão dupla), o que chamamos aqui de "aparelhos ideológicos do Estado", que na análise de Louis Althusser, são aqueles que

atuam através da ideologia e do convencimento, como a escola, a família, a Igreja e os meios de comunicação (mídia).

O foco desta pesquisa é o ambiente escolar, o que está caracterizado como um aparelho ideológico do Estado. Consequentemente, por se tratar de um local repleto de culturas, raças, etnias e diversidades das mais amplas, resulta-se um local híbrido, no qual se destacam ambigüidades, impurezas, de caráter instável, que propicia, ainda, uma imensa troca de conhecimentos empíricos por parte dos envolvidos.

Contudo, o discurso das cursistas analisado aqui, assim como o de todas as outras pessoas, tem suas particularidades e em seu contexto histórico, político e cultural lançam mão de discursos, gêneros e estilos específicos, em dadas situações de cunho social. E, como consequência, revelam modos particulares de ver e entender o mundo, as pessoas, as relações sociais e as lutas de poder (RAMALHO E RESENDE, 2011). No entanto, os modos particulares são construtos que partem de um pressuposto coletivo, ou seja, o senso comum que é construído através da disseminação de alguns discursos ideológicos acaba se tornando verdade no particular do indivíduo.

Ao disseminar o preconceito através do discurso, muitas vezes, estes indivíduos não têm conhecimento de que estão, de fato, agindo de maneira preconceituosa, discriminatória. Isso porque essa representação particular, na visão delas, é como se fosse a mais correta, a mais justa, a mais aceitável, o que se torna, dessa maneira, uma das mais poderosas armas de poder. Wodak (2004), mencionado por Ramalho e Resende (2011), afirma que investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada pelo discurso é como a motivação da ADC se define.

> Como ciência crítica, a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder (RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 23)

Isto caracteriza o poder como hegemonia que, na concepção de Silva (2000), significa simplesmente "predomínio político" e, na teoria educacional crítica, é utilizado a partir do conceito desenvolvido pelo italiano Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como um processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, tal domínio depende da construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum.

Aqui, especificamente, no caso das falas das cursistas, podemos afirmar que existe poder de uma etnia sobre a outra, afirmando que a hegemonia da raça branca, bem como a heterossexualidade, imperam mais do que qualquer coisa. No entanto, para a ADC, o poder é temporário, com um equilíbrio instável, ou seja, passível de mudança e superação.

Dessa forma, Ramalho e Resende confirmam que "para grupos particulares se manterem temporariamente em posição hegemônica, é necessário estabelecer e sustentar liderança moral, política e intelectual na vida social (2011, p. 24). Aqui entramos na questão do senso comum, que acabou se tornando regra no discurso de algumas pessoas.

Portanto, Ramalho e Resende revelam que

> o conceito de poder como hegemonia, conquistado mais pelo consenso que pelo uso da força, reforça a relevância das ideologias, veiculadas pelo discurso. Parte das lutas hegemônicas é a luta pela instauração, sustentação, universalização de discursos particulares (2011, p. 25).

Considerações finais

Certamente ainda existe muito trabalho a ser feito, com a finalidade de questionar, provocar e mapear as origens do racismo e da homofobia, os quais se propagam através do discurso, carregado de ideologia. Este último, por sua vez, já é inerentemente negativo, pois é através da ideologia que se assegura, temporariamente, a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo, como se fosse legítima e unicamente correta

(RAMALHO E RESENDE, 2011), nesse caso, o considerado correto seria a raça branca e, também, como forma "normal" de sexualidade, a heterossexualidade.

Para que possa haver, de fato, a superação dessas relações assimétricas de poder e, ainda, para a libertação daqueles que se encontram em desvantagem — aqui, o negro e o homossexual — será necessária o desvelamento de ideologias, pois esta segue contribuindo para a sustentação de desigualdades.

Uma vez desconstruídas estas ideologias, através de estudos, através da disseminação efetiva do conhecimento e das razões reais e científicas pelas quais as coisas acontecem, será possível, talvez, a igualdade de raças e etnias, tanto quanto a desconstrução do conceito de "heteronormatividade", como sendo a única forma possível de sexualidade. Enquanto não houver, efetivamente, um processo de (auto) conhecimento e, também, de compreensão acerca das ideologias disseminadas, a ideologia hegemônica continuará ganhando espaço.

Em específico, para os profissionais da educação aqui analisados, far-se-á, necessariamente, a participação em formações continuadas, a fim de não apenas contribuir para o bom andamento das atividades escolares, mas também para uma formação continuada de si mesmos, com a intenção de concretizar a busca pela igualdade, a quebra da luta hegemônica e, ainda, a universalização de uma prática social calcada nas boas relações, independente de credo, raça, gênero, etnia, sexualidade, ou qualquer outra particularidade que possa servir como forma de discriminação.

Um bom começo, para a desconstrução de questões sobre sexualidade, são os estudos da Pedagogia *Queer*, que, nas palavras de Silva (2000, p. 89-90) está fundamentalmente relacionada à chamada "teoria *queer*", ou seja, um movimento político e teórico ligado aos estudos gays e lésbicos, que busca, especialmente, "ampliar a crítica feminista da identidade de gênero e sexual hegemônica (masculina e heterossexual), radicalizando a ideia de que a identidade é sempre instável e precária".

Referências:

LOURO, G. L. Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

RAMALHO, V; RESENDE, V. Análise de Discurso (para) a Crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVA, T. T. Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA LEI N. 11.161/2005: BREVES APONTAMENTOS

Anna Luíza Leme Calgaro da FONSECA (PG/UEM)[6]
Universidade Estadual de Maringá
Dulce Elena Coelho BARROS (UEM)[7]
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: O artigo abordará a lei ordinária nº. 11.161/2005, a qual institui o idioma espanhol como disciplina obrigatória a ser ofertada pelas escolas públicas e privadas de ensino médio. A legislação, que traz em seu bojo o ensino dessa língua estrangeira revela-se atravessada por relações de poder passíveis de serem acessadas por meio de uma concepção de linguagem como parte do convívio social e dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Ponto de vista que se coaduna com os preceitos da Análise Crítica do Discurso (ACD) que, entre outros fatores, busca retratar, em meio às suas discussões teóricas e método de acesso aos discursos hegemônicos, a necessidade de equilíbrio entre forma e função nos estudos relacionados ao funcionamento social da linguagem. A hipótese norteadora deste trabalho é a de que não se pode reduzir a linguagem a seu papel de ferramenta social, tampouco reduzi-la ao caráter formal, pois, conforme preconiza Marcuschi (2005), *língua não é forma nem função, e sim atividade significante e constitutiva.* A busca desse equilíbrio é justamente uma das contribuições da ACD, eis que se nos apresenta como uma abordagem social e linguisticamente orientada (Fairclough, 2001). É justamente sob esse viés que focalizaremos a imposição normativa trazida pela lei.
Palavras – chave: Análise crítica do discurso; lei; ensino de língua espanhola.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996). Portanto, permitir ao aluno conhecer outra língua se configura como um

[6] Programa de Pós Graduação em Letras. Aluna não regular. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. al.leme@hotmail.com
[7] Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. decbarros@uem.br

exercício pleno da democracia, e a escola, enquanto espaço legítimo para sua realização, não pode eximir-se disso.

A questão da democratização do conhecimento, nesse ínterim, tem feito parte dos constantes debates sobre os rumos da educação brasileira, em meio ao desafiador contexto do século XXI que, entre outros fatores, determina valores, comportamentos e práticas sociais.

Para Lisboa (2009), desde a década de 1990 o ensino de língua espanhola tem apresentado um considerável crescimento em território brasileiro. Esse crescimento pode ser reconhecido na ordem direta do crescimento da procura pelo curso de língua espanhola nos estabelecimentos de ensino. Isso se deve, em parte, ao aumento das atividades comerciais entre o Brasil e países latino-americanos, que têm como principal idioma a língua espanhola, bem como à vinda de empresas estrangeiras para o território brasileiro.

Nesse cenário comercial de impacto educacional, as discussões sobre a inserção obrigatória da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, por determinação da lei 11.161/2005, nos têm chamado a atenção. Nosso interesse, neste artigo, é lançar luz sobre aspectos discursivos que atravessam o texto jurídico em foco, discutindo o seu impacto sobre a rede de ensino público do país.

Há de se considerar que a implantação da Língua Espanhola no currículo do ensino médio é instrumento imprescindível de democratização do ensino de idiomas na rede pública e, sobretudo, de inclusão, porque possibilita ao estudante entrar em contato com o universo de informações e conhecimentos que, diariamente, são inseridos na cultura brasileira, por meio da língua espanhola.

De acordo com Jaeger (2009), a língua espanhola pode ser considerada um fator que integra os povos vizinhos que vivem no continente latino-americano, como foi apontado em projetos de lei dos anos de 1958 até 2005. No entanto, as propostas de integração através do idioma são muito diversas, sendo preciso considerar que todas elas buscam, de alguma forma, unir os povos e estabelecer uma união latino-americana.

Nesse sentido, ao possibilitar o aprendizado da língua espanhola, falada nos países vizinhos do território brasileiro, a lei 11.161/2005 se nos apresenta enquanto proposta de

construção de um processo comunicativo mais efetivo entre as diferentes nações do continente latino-americano, em cujo bojo estaria a "vontade" dos legisladores de verem concretizada a aproximação dos diferentes povos.

Conforme defende Lodares (2004, *apud* Jaeger, 2009), no que concerne aos aspectos econômicos, a inclusão brasileira na comunidade linguística hispânica pode proporcionar a inclusão de mais de 170 milhões de consumidores potenciais de bens e serviços relacionados ao idioma espanhol.

Nesse passo, a assimilação ou aprendizagem da língua espanhola pelos estudantes brasileiros serviria não apenas para suprir as necessidades comunicativas das nações envolvidas, posto que essa prática incide sobre estruturas econômico-comerciais. Nesse sentido, a iniciativa, oficializada em lei, configuraria, por si só, conforme o texto de lei nos faz crer, a abertura de um leque maior de oportunidades aos eventuais alunos brasileiros proficientes em língua espanhola.

Ao concebermos as práticas linguístico-discursivas como parte do convívio social, que estão, dialeticamente, interconectadas a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003), é possível asseverar que a produção do texto de lei em foco não se constrói alheio às relações de força e poder que se estabelecem entre sujeitos por meio da linguagem, conforme apregoam os estudos em Análise Crítica do Discurso (ACD).

É importante destacar que através da Análise Crítica do Discurso (ACD) é possível que se construa a compreensão de uma abordagem social e linguisticamente orientada (FAIRCLOUGH, 2001 a). Sob este foco, é importante considerar, que não basta a transmissão das noções gramaticais da língua ao se buscar o aprendizado de um idioma, é imprescindível que se desenvolvam habilidades linguísticas, que se tenha a capacidade de compreender diálogos, interpretar textos, ou seja, a assimilação de um idioma implica na possibilidade de utilizá-lo como instrumento de ação comunicativa.

A imposição normativa caracterizadora dos textos de lei serve de testemunho de que é preciso ler/consumir essa modalidade textual pensando nos efeitos ideológicos causados. Vejamos que a lei 11.161/2005 omite a problemática que afeta o sistema educacional

brasileiro, qual seja, o da falta de professores habilitados para se dedicar ao ensino da Língua Espanhola.

Posto que não se pode reduzir a linguagem ao seu papel de ferramenta social, tampouco reduzi-la ao caráter formal, pois "língua não é forma nem função, e sim atividade significante e constitutiva" (MARCUSCHI, 2005, p. 3), é necessário que nos debrucemos sobre o texto de lei aqui analisado encarando-o como resultado de práticas sociais situadas e não como peça linguística com fim em si mesmo.

Este estudo se pauta, sobretudo, nas considerações teóricas trazidas por Carmen Rosa Caldas-Coulthard na obra "*Da análise do discurso à análise crítica do discurso"*, a qual contempla, de forma ímpar, os pressupostos teórico-metodológicos de Norman Fairclough que atravessam a corrente de estudos intitulada Análise Crítica do Discurso.

Breves comentários sobre a análise crítica do discurso

A Análise Crítica do Discurso é um campo de estudos que se preocupa em examinar o texto como algo que reflete o social. Conforme nos faz saber Caldas-Coulthard (2008), em relação ao nível textual, os/as analistas críticos do discurso fazem a descrição das formas lingüísticas. No que concerne ao nível discursivo e da prática social, buscam interpretar os textos buscando entender os aspectos textuais relativamente aos seus enquadramentos sociais e ideológicos.

Em suma, a Análise Crítica do Discurso volta-se para os aspectos sociais do texto, que, muitas vezes, se nos apresentam pautados em normas/convenções previamente estabelecidas que, em condições propícias, passam a valer como verdade incontestável.

Magalhães (2005) nos lembra que em termos de filiação disciplinar, pode-se afirmar que a ACD confere continuidade aos estudos convencionalmente referidos como Linguística Crítica, desenvolvidos na década de 1970, especialmente na Universidade de East Anglia.

Segundo Colares (2012), a ACD apresenta uma conceituação do sujeito não como aquele que age com certa autonomia, mas como sujeito construído através de processos discursivos carregados de ideologia, dentro do contexto social em que age. É nesse sentido que a ACD se volta para o discurso como forma de manifestação e/ou controle do poder e para o discurso como forma de construção da realidade social.

Para o britânico Norman Fairclough (2001), o discurso é uma prática ideológica e também política que pode contribuir para que se estabeleça, mantenha e transforme relações de poder, bem como entidades coletivas nas quais se constroem essas relações interpessoais.

Fairclough (2001) ainda explica que para que se possa analisar o discurso como prática da sociedade, como reflexo da política e das ideologias correntes, é necessário empreender uma análise tridimensional. O modelo sugerido por esse estudioso se volta para: a) a análise textual, que procura observar questões estruturais, como a coesão, gramática e também o vocabulário; b) a análise discursiva, que volta seu foco para a produção, distribuição e consumo textual, bem como para as circunstâncias da prática discursiva; c) a análise social, voltada para a verificação da matriz social do discurso, suas ordens e efeitos ideológicos e também políticos. A abordagem metodológica da ACD, segundo Fairclough, apresenta, portanto, três dimensões: a descrição do texto, a interpretação da interação e a explicação de como as duas primeiras dimensões estão inseridas na ação social.

Até os anos de 1960, o foco dos estudiosos estava dirigido à gramática em geral; no início do século XX, Saussure, um expoente da Linguística, reagiu frente às correntes ortodoxas, aludindo que o objeto da descrição linguística era a língua e não o discurso ou fala. Uma língua, segundo o estudioso, era um sistema de signos, uma espécie de entidade a qual os sociólogos chamariam de "fato social". Fatos sociais, de acordo com Durkheim (1895) 1966, seriam ideias (representações) na mente coletiva de uma sociedade.

Hodge e Kress (1988), conforme afirma Caldas-Coulthard (2007:16), propõem que aquilo que Saussure excluiu do objeto da linguística, neste momento, precisa ser retomado para que possamos entender a relação entre a linguagem e os significados sociais. Assim,

acreditam esses estudiosos que Saussure privilegiou a questão social sobre a individual, contudo, sob um viés abstrato, não encontrado na observação da ordem social concreta.

Caldas-Coulthard (2007) faz igualmente menção a outra corrente, encabeçada por Voloshinov, que se contrapunha à corrente saussuriana de estudos das questões de linguagem e passa a defender a ideia que "a forma dos signos é condicionada pela organização social das pessoas envolvidas e pelas condições de suas interações" (VOLOSHINOV, 1973, p. 21). Todas essas vertentes contribuíram para que a análise do discurso alcançasse a interdisciplinaridade, ante suas ligações com a Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outras ciências.

Conforme destaca Caldas-Coulthard (2007), para Fairclough (1992) as abordagens críticas descrevem as práticas discursivas e tentam mostrar como o discurso é condicionado por ideologias e pelas relações de poder. A ACD volta-se, portanto, para "os efeitos construtivos que o Discurso tem sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e credos, os quais não são aparentes para os participantes discursivos" (Caldas-Coulthard , 2007, p. 28).

Outras abordagens críticas podem ser encontradas em Fowler et al. (1979, 1991), Pêcheux (1982), e na pesquisa sobre linguagem e gênero social (CAMERON, 1985, 1990, COATES; CAMERON, 1988).

Caldas-Coulthard (2008) nos faz, também, lembrar das contribuições recebidas de teóricos como Foucault, Bourdieu, Althusser e Habermas para a consolidação dos estudos em Análise Crítica do Discurso.

Estudar o discurso equivale, portanto, a voltarmo-nos para algo muito particular. Algo que se encontra em relação direta com grupos sociais que, pelas práticas lingüísticas, determinam as práticas discursivas recorrentes, a quais, por sua vez, passam a determinar comportamentos e identidades sociais.

De acordo com Kress (1985) *apud* Caldas-Coulthard (2008, p.7):

> Discursos definem e limitam o que é ou não é possível se dizer (e por extensão, o que é ou não é possível se fazer) em relação a instituições particulares [...] Um discurso nos dá uma série de possibilidades sobre uma área de atuação, organiza e dá estrutura à maneira pela qual falamos sobre um tópico, uma coisa, um processo... Assim, ele nos proporciona descrições, regras, permissões e proibições das ações sociais e individuais.

Para Fairclough (2001), mesmo que o discurso procure estabelecer posições às quais os intérpretes precisariam se adaptar, esses intérpretes são mais do que sujeitos do discurso, são sujeitos sociais, que carregam suas diversas experiências sociais, construídas em momentos únicos de suas vidas. Assim, se os processos interpretativos disponíveis não são divididos de forma igual, os pontos distintos alteram a forma como os discursos podem ser interpretados, mostrando um discurso mais ou menos forte e explícito.

Ainda segundo Fairclough (2001), os discursos podem contribuir para a construção das estruturas sociais, haja vista que os mesmos possibilitam a construção não apenas das relações sociais, mas das próprias instituições.

Análise crítica do discurso da lei n. 11.161/2005

Para o consultor da Câmara Legislativa (DF), Leo Van Holthe: Interpretar o direito significa extrair o significado de um determinado texto legal. Antigamente, a interpretação era tida como uma atividade meramente declaratória, cabendo ao intérprete apenas desvendar o único sentido possível de uma norma (correspondente à vontade da lei ou do legislador).

Entende-se atualmente que o intérprete, partindo de sua pré-compreensão (seus valores, ideologias, preconceitos, etc.), pode agregar novos sentidos à lei, através da manipulação da linguagem (definindo, por exemplo, o que se deva entender por “relevante”, “urgente”, “interesse social”, etc.) e da escolha dos valores, que, sob a sua perspectiva, inspiraram a elaboração do texto legal.

De acordo com Caldas-Coulthard (2008), é preciso compreender que o analista do discurso está envolto em enredos sociodiscursivos, como as relações de poder e dominação,

que orientam nossas relações interpessoais. Neste estudo, lançamos mão de um gênero textual em particular, a saber, a lei 11.161/2005, buscando compreender as convenções que podem conduzir ou determinar a sua produção. Nosso interesse se volta igualmente para os modos pelos quais as práticas discursivas são negociadas e modificadas.

Essa relação fundamental entre o texto, as práticas discursivas que o atravessam e a realidade a partir da qual ele é escrito, lido ou falado, é imprescindível para que se possa compreender a verdadeira complexidade das práticas lingüísticas.

Inserido em um ambiente democrático, é fundamental que se conheçam os caminhos tomados pelo intérprete (quais princípios e métodos adotou), para se aferir um patamar de racionalidade de sua decisão, bem como se os seus valores estão afinados com os preceitos da Carta da República (HOTHE, 2010).

Desse modo, lembrando que o Brasil em seus aspectos geográficos, está circundado por países cuja a língua oficial é o espanhol, este idioma ganhou destaque de tal forma que foi editada a lei em foco. Neste estudo, verifica-se a necessária interpretação da lei 11.161/2005, sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, aos 5 de agosto de 2005, com publicação no DOU dia 8 de agosto daquele ano.

Segundo Junger (2005) *apud* Souza (2010), muitos pontos de contato podem ser percebidos entre o espanhol e o português. Os fatores de aproximação entre os dois idiomas são considerados propícios ao despertar de um maior interesse pelo idioma espanhol por parte dos alunos brasileiros.

Com o foco na familiaridade que se tem com a língua espanhola, bem como através do embasamento na temática dos vizinhos, que têm como língua materna o espanhol, se construiu a lei 11.161, defendendo a importância do aprendizado do espanhol nas escolas brasileiras, buscando uma aproximação das nações que dividem o continente sul americano.

Para que fosse possível uma análise mais abrangente acerca desta lei, didaticamente, iniciamos a análise da textualidade da lei 11.161, partindo de seus artigos e parágrafos. Inicialmente, é importante mencionar que o presente estudo fomenta uma análise

interpretativa a fim de estabelecer possíveis modos de entendimento da lei. Nosso estudo estará sistematizado, a fim de uma melhor compreensão, em 3 (três) blocos.

O primeiro bloco consiste na análise dos artigos 1° e 7°, o segundo será compreendido dos artigos 2°, 3° e 4°, e, finalmente, o último se volta para a análise do artigo 5°. A escolha desta forma de expor o trabalho, além de didática, reúne os artigos que estão relacionados entre si.

Primeiro bloco de análise - artigos 1º e 7º da lei 11.161/2005

Nos artigos citados abaixo, é possível observar que, após a promulgação da lei 11.161, o governo brasileiro estipulou um prazo de cinco anos para que as escolas pudessem se adequar e realizar a implantação. Considerando que é obrigatório que a escola ofereça o ensino de língua espanhola, contudo, ao aluno, é facultativa a sua participação nessas aulas.

> Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
> § 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.
> § 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.
> Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

O caput do artigo 1º traz em seu contexto a temática central da lei, implicando seu caráter imperativo: as instituições brasileiras de ensino médio “devem” ofertar a disciplina “língua espanhola”, no entanto, cabe ao aluno ponderar sobre a necessidade ou não de cursar a disciplina, posto que, para ele, a matrícula na disciplina é facultativa. Esse modo de constituição da lei subestima, a nosso ver, não apenas valor pedagógico da disciplina, mas o seu alcance social e a sua contribuição nos setores de natureza econômica.

De acordo com Souza (2010), já havia se tentado, através da Lei de Diretrizes e Bases, incluir a língua espanhola no currículo escolar brasileiro, mas não basta incluir no currículo escolar, pois a predominância da língua inglesa ainda irá prevalecer:

> A princípio, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) pressupõe uma melhoria importante com respeito ao incluir uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, no Ensino Fundamental e Médio. Na prática, do ensino Fundamental essa inclusão muda pouco ou quase nada, já que continua a predominar a língua inglesa, mas, no Ensino Médio, há possibilidades de uma segunda língua estrangeira optativa, que oferece um importante campo de crescimento da língua espanhola (SOUZA, 2010, p. 03).

O modo a ser instituído vem em contrapartida no parágrafo primeiro: "no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei", em seguida a incisão de onde e como seguem o raciocínio do legislador do seguinte modo: "nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries".

Assim, o legislador impôs determinadas regras para a conclusão da lei, deixando em abstrato ou no vácuo a sua real efetivação. Essa questão de prazo deixou diversos estados da Federação com uma interpretação a seu critério. Alguns estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul regulamentaram a presente lei, nos anos de 2006 e 2007, eis que segundo tais interpretações até o ano de 2010 deveria o idioma espanhol estar sendo lecionado no ensino médio. Embora nessa linha interpretativa, outros estados, por exemplo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, interpretaram a "lei do espanhol" como sendo o prazo de 5 (cinco) anos, a partir de sua implementação.

Desse modo, verifica-se a possibilidade de inúmeras interpretações de um texto legal, podendo, inclusive, servir às variadas argumentações, como teses que sustentam manobras, dentre elas aquelas que se voltam para os interesses político-administrativos.

Segundo bloco de análise - artigos 2º, 3º e 4º

> Art. 2° A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
> Art. 3° Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
> Art. 4° A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Analisando o discurso dos fragmentos destacados acima, surge uma indeterminação que configura as possibilidades a serem utilizadas por essa rede privada, conforme deixam claros os termos – "diferentes estratégias" –, deixando, desse modo, aberto um vão que tudo admitiria – *"desde ... até ..."*. Essa indeterminação, de acordo com a análise crítica do discurso, aponta para a legitimação da prática do ensino de língua espanhola nas escolas de rede particular, possibilitando mais escolhas para que essas ofereçam a disciplina em seu currículo.

Ademais, do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, acreditamos que esse fragmento da lei funciona no sentido de explicitar uma disjunção entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres – nessa textualidade legal denominados, aparentemente, como "Centros de Ensino de Língua Estrangeira" ou "Centro de Estudos de Língua Moderna".

Os discursos que atravessam os artigos 3° e 4° da lei no 11.161/2005, ao preverem a implantação de "Centros de Ensino de Língua Estrangeira" nos sistemas públicos de ensino (artigo 3°) e a matrícula dos alunos "em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna" na rede privada (artigo 4), materializam, no texto de lei, essa disjunção. Nesse sentido, configuram o poder de legitimar uma prática que se vincula ao processo de "desoficialização" do ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar.

Segundo a lei, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a

grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de modo geral.

Nesse sentido, existem algumas expressões que destacamos, tais como "redes públicas", "horário regular", "Centros de Ensino de Língua Estrangeira", "rede privada".

Em relação à expressão "horário regular de aula dos alunos", embora aparentemente pueril e simples de análise, foi objeto de longas discussões. O principal objetivo neste aresto resta em como possibilitar o fornecimento desta disciplina estrangeira na grade curricular. Como a lei faculta ao aluno cursar tal disciplina, assim, somente os alunos interessados estariam sujeitos ao horário. Como visto em outro momento, a tendência e a possibilidade interpretativa pode ser, uma vez mais, diferente em cada estado.

No estado do Mato Grosso, a expressão "horário regular" é compreendida como aquele período em que o aluno está matriculado. Já para o estado de Minas Gerais, esse horário será em contra turno que o aluno estiver matriculado, ou no 6º horário do turno diurno (RODRIGUES, 2010).

A textualidade legal permite, justamente, as duas interpretações supra mencionadas, sem estabelecer com precisão qual está correta ou errada.

Ainda, quando a lei lança em seu contexto, a problemática do ensino e público e privado deixa claro a existência de diferenças entre as duas modalidades, sendo que cada rede poderá instituir ao seu modo a implantação do ensino do espanhol.

Em verdade, trata de uma maneira de confirmar que o ensino de língua estrangeira, na escola não é muito bom. Uma confissão, portanto.

A respeito dessa dicotomia foi elaborado Parecer pelo CNE/CEB: "A Lei nº 11.161/2005 introduz dois termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua Estrangeira e Centros de Estudo de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro mandado implantar-se nos "*sistemas públicos de ensino"* (outro termo verdadeiramente esdrúxulo à legislação, normas e terceirizações no Brasil); e o segundo para ser eventualmente acessados pelo aluno da rede escolar privada.

Isso posto, aponta-se a oportunidade de registrar nossa curiosidade sobre a origem destes termos e de sua concepção, ou melhor, da recepção pelos leitores do país deste tipo de instituição no âmbito da "educação escolar" e da Educação Básica dos brasileiros. E, sobretudo, podemos aproveitar esta oportunidade para consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

O discurso do parecer pode ser enfocado de modo irônico, ao dizer: "registrar nossa curiosidade", o que redunda em expressar a incoerência, entre executores da lei e dos próprios legisladores, que criam normas que sofrem interpretações múltiplas.

Terceiro bloco de análise – artigos 5º e 6º

> Art. 5° Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.
> Art. 6° A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Nessa derradeira etapa do trabalho, verifica-se que a lei estabelece quem regulamentará as "normas necessárias à execução desta Lei", elegendo os "Conselhos Estaduais de Educação" para tal finalidade.

Vislumbra-se também que cada Conselho seguirá "as condições e peculiaridades de cada unidade federada". Os Conselhos Estaduais seguem o Conselho Nacional de Educação que mencionado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.304/96, art. 8º, §1º1), sendo competente para matérias relativas à educação.

Os Conselhos Estaduais estão ligados à realidade de cada unidade autônoma da federação (estado membro). Gonzales (2008), em sua dissertação de mestrado, traça um pequeno percurso dos lugares em que o espanhol foi ganhando ou perdendo na educação

nacional. A autora trata a lei 11.161 como um "acontecimento discursivo" que rompe com "[...] a memória de não-especificação das línguas estrangeiras que vimos observando a legislação, pois surge para delimitar o lugar de uma língua: a espanhola".

Trata-se, portanto, ao menos no âmbito nacional, de um fato novo e polêmico, um acontecimento que, segundo Gonzales (2008), desata efeitos (como a redação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, em 2006), efeitos esses que afetam antigas rotinas de ensino de línguas nas escolas, como línguas fundamentalmente veiculares.

O que salta aos olhos no contexto deste estudo é justamente a ideologia implicada no texto legal. Ao exigir de forma coercitiva a implantação da língua espanhola na escola, o legislador acaba por menosprezar a pertinência do ensino-aprendizagem desse idioma nas escolas brasileiras. O texto nega, por assim dizer, a necessidade urgente da população do território nacional, também país integrante do Mercosul, adquirir fluência e domínio da língua espanhola. Somadas a isso, aparecem no texto de lei ambiguidades interpretativas que tanto comprometem a efetiva aplicação da lei nas instituições de ensino.

Considerações Finais

Para a consecução da aprendizagem de línguas, é necessário mais do que o conhecimento linguístico. Sabe-se que estudar um idioma não se limita apenas à pura análise das relações entre os signos, através da fonologia, morfologia e sintaxe, ou as relações dos signos com a concepção de realidade que representam, através da semântica. Assim, para que se considere a presença do ensino de um determinado idioma na grade escolar, é fundamental que se exija, também, o preparo da estrutura educacional para que possa ser oferecido um ensino de qualidade, e não apenas uma disciplina inclusa na grade curricular.

Além disso, é necessário compreender a análise das relações entre os signos e seus usuários e o contexto envolvido, fator pretendido pela Pragmática. Portanto, não basta a implementação de um novo idioma por meio de uma lei, é preciso que esteja de acordo com a

realidade do país, sendo importante por parte de todos, inclusive dos legisladores, o domínio discursivo e interpretativo de cada verbete da lei.

A lei por sua vez desconsidera uma série de necessidades e acaba fragmentando o contexto social, dando ênfase à questão da necessidade de aprendizagem da língua, mas também impondo o ensino, de uma nova língua sem considerar a realidade social, e destacar os obstáculos a serem superados para que a língua seja ensinada de maneira adequada.

No entanto, é possível compreender que a lei também tem a sua importância e é preciso que seja valorizada pelos educadores, pois ela garante que nas escolas públicas e privadas se tenha outra opção de língua estrangeira, que vá além da língua inglesa. Com a intenção, também, de proporcionar um laço comunicativo mais efetivo com os países vizinhos, que têm como língua materna a língua espanhola.

Nesse sentido, é possível concluir que a implantação da referida lei precisa ser analisada de várias formas, com a análise de seus pontos positivos e também observação dos negativos. Questões que envolvam a educação e o aprendizado, de uma forma geral, precisam ser discutidas com afinco, para que possa se construir melhorias e para que o aprendizado possa ocorrer da melhor maneira possível.

Destacando, também, que os pontos ambíguos no conteúdo da lei, que geraram várias interpretações precisam ser revistos e esclarecidos, para que a sociedade ter seus direitos garantidos, e para a melhor realização do processo de ensino-aprendizagem.

Referências:

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.161/05, de 05 de agosto de 2005.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais:** língua estrangeira/ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Scliar-Cabral (org.). **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CAMERON, D. **Feminism and linguistic theory**. London: Macmillan, 1985.
COLARES, V. **Análise Crítica do Discurso Jurídico**: o caso da vasectomia. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-do-discurso-jur%C3%ADdico-o-caso-da-vasectomia> Acesso em: 08 de janeiro de 2012.

DURKHEIM, É. ***The rules of sociological method.***. London: Collier-Macmillan, (1895) 1966.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GONZALES, N. M. Tese do Programa de Pós (Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) (ano – e está fora de ordem, pois começa com G) http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php

HODGE. R.; KRESS, G. ***Social semiotics***. Cambrige: Polity Press, 1988.

HOLTHE, L. V. **Direito Constitucional**. Editora Juspodivm, 5ª ed. 2010.

JAEGER, D. **Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística**: reflexões em torno da aprovação da Lei 11.161/05. Revista Espaço Acadêmico, n° 97, junho de 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index> Acesso em: 02 de janeiro de 2013.

KRESS, G. ***Linguistic processes in socio-cultural practice***. Vitoria, Australia: Deakin University Press, 1985.

KRESS, G.; HODGE, R.I.V. ***Language as ideology***. London: Routledge, 1979.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. Disponível em: <http://espea.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/1227> Acesso em: 29 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PÊCHEUX, M. ***Language, semantics and ideology:*** *stating the obvious*. London: Macmillan, 1982.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro/Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues; orientadora Maria Teresa Celada. São Paulo, 2010.

SOUZA, T. Q. **A inclusão da língua espanhola na educação brasileira.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf> Acesso em: 02 de janeiro de 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona (1996). Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/pdfs/declaracao.pdf> Acesso em: 02 de janeiro de 2013.

VOLOSHINOV, V. I. **Marxismo e a Filosofia da linguagem**. New York: Seminar Press, 1973.

ARQUÉTIPOS FEMININOS: MÃE-ESPOSA, MULHER E OBJETO DO EROTISMO EM PROPAGANDAS[8]

DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA
PG (UNINTER) 9

RESUMO: Este trabalho pretende fazer uma análise sobre a realidade feminina na época de veiculação das propagandas que datam de 1960 à atualidade, buscando traços que retratem o contexto em que estão inseridas. A relação familiar e o erotismo serão os focos de análise, a mulher como mãe, como esposa, a busca pelo tempo para ser mulher, o poder de atração sobre os homens e a erotização na contemporaneidade são os temas das propagandas escolhidas. Tais comerciais foram escolhidos para demonstrar a realidade da época em que houve a vinculação de cada um, cada propaganda será analisada de acordo com o contexto de produção, levando em consideração conceitos de sobre ideologia, enunciação, poder da mídia, estereótipo da mulher na sociedade entre tantos outros temas que forem pertinentes à análise dos comerciais, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2006) e outros autores que discutem esta temática, como Guareschi (1994) e Brait (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Propaganda. Erotismo. Arquétipos.

Introdução

> "Nascer mulher é vir ao mundo dentro de um espaço definido e confinado, à guarda do homem...
> Os homens agem, as mulheres aparecem. Os homens olham para as mulheres. As mulheres vêem-se a serem vistas" (Berger, 1977: 50 e 57).

A popularização da televisão como meio de comunicação de massa no século XX, trouxe consigo a propaganda televisiva, que dotada de inúmeros recursos, não existentes antes, tornou-se uma das maiores ferramentas para a publicidade.

[8] Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – turma 3 – UNIPAN – União Pan-Americana de Ensino / UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo.

[9] Aluna do curso de Pós-graduação lato-senso em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa do Centro Universitário Uninter.

Ao longo dos anos a qualidade das propagandas foi melhorando graças à tecnologia, mas o conteúdo também foi modificado com o passar do tempo, acompanhando as mudanças que ocorreram na sociedade.

Conforme Telles (2006, p.669) "a revolução da mulher foi a mais importante revolução do século XX", assim, dentre as inúmeras transformações ocorridas na sociedade selecionou-se para o estudo deste artigo as que ocorreram no perfil feminino das propagandas televisivas, são arquétipos que mudaram durante o século XX, quando as mulheres conquistaram direitos, entraram no mercado de trabalho e tiveram essas mudanças refletidas em toda sua vida, de mãe, esposa e mulher. Sendo assim, far-se-á busca e análise de propagandas que apresentem diversos perfis femininos antes retratados como mães e esposas e que posteriormente se tornaram arquétipo mulher – que busca a praticidade e a beleza e se tornou objeto de erotismo.

Não há como analisar as mudanças ocorridas nos perfis femininos retratados nos comerciais sem que sejam levados em consideração as transformações ocorridas na tecnologia publicitária que auxiliou cada vez mais os anúncios, já que diversos recursos surgiram e possibilitaram às empresas criar anúncios cada vez mais criativos, que prendessem a atenção do consumidor e o convencesse a comprar determinado produto.

> Os comerciais possuem uma riqueza discursiva, dada por seus inúmeros recursos visuais e auditivos como texto, música, brilhos, cores etc., que, ao serem analisados podem fornecer indicadores importantes para a compreensão do que circula no imaginário social em relação ao tema abordado. (SANTOS E JABLONSKI, 2002, p. 17).

A afirmação de Santos e Jablonski vai ao encontro do conceito de Bakhtin sobre comunicação verbal que será visto posteriormente. Os recursos não verbais descritos quando se fazem presentes nos comerciais completam os enunciados de forma que a enunciação proposta proporciona a retratação da realidade, são cores, sons e outros recursos que são

escolhidos de maneira que os comerciais sejam mais persuasivos prendendo a atenção do consumidor.

O primeiro comercial selecionado, "Camisas no varal", datado de 1963, é a campanha "Omo dá brilho à brancura" de uma marca de sabão em pó, em que a mulher é mãe e esposa "a dona de casa caprichosa" como é definida a mulher do comercial sabe qual melhor produto a ser utilizado.

Com as mudanças ocorridas na sociedade em relação ao papel feminino os comerciais passaram a mostrar uma nova mulher, pois como cita Santos e Jablonski (2002, p. 79) "a televisão, como simples meio ou instrumento técnico, não é neutra, mas basicamente reflete os valores da sociedade que a utiliza".

Para retratar essa nova faceta no mundo feminino escolheu-se o comercial: "Veja perfumes da natureza", com a campanha "mande a neura da limpeza para bem longe", que mostra a mulher-mulher que se preocupa com a casa, mas busca a praticidade tendo tempo para cuidar de si e daquilo que lhe dá prazer. E o último comercial a ser analisado é da propaganda da cerveja Skol, com o slogan "a cerveja que desce redondo", em que D. Carminha, a secretária de um médico mostra os seios "pelo bem da ciência" marcando o perfil feminino da mulher como objeto do erotismo.

Materiais e métodos

Para a elaboração deste artigo foi realizado um levantamento de propagandas brasileiras encenadas por mulheres, após esta pesquisa foi possível identificar um perfil comum das personagens em determinadas épocas, a partir da identificação destes perfis foram selecionadas três propagandas que correspondessem às diferentes mulheres retratadas: a mulher mãe-esposa, a mulher-mulher e a mulher objeto do erotismo.

Definidas as propagandas de cada perfil, buscou-se identificar o contexto social da época, foram consideradas o papel da mulher da sociedade em questão e os recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis para a elaboração dos comerciais.

Para análise de tais arquétipos foram realizadas leituras de diferentes autores que tratam sobre a análise do discurso, a sexualidade, a publicidade e outras leituras que foram se tornando relevantes para a construção dos argumentos e sentido do texto.

Reunidos os conceitos e propagandas, passou-se para a produção que teve embasamento teórico nos autores citados no texto, com intuito de estabelecer a relação de cada comercial com o discurso praticado na época de sua vinculação na mídia.

Resultados

Em 1950 quando a televisão chega às casas brasileiras, poucos tinham acesso a seu conteúdo, mas era algo novo em que várias pessoas podiam compartilhar das mesmas imagens ao mesmo tempo, com o passar dos anos ela ganhou um espaço e hoje faz parte da grande maioria das casas. Com o advento do novo aparelho de comunicação surgiram os novos comerciais que se utilizavam dos melhores recursos para prender a atenção do público e convencê-lo sobre a utilização do produto, de acordo com Guareschi (1994, p. 150) "um terço da nossa comunicação é dedicado a anúncios publicitários".

A partir das mudanças ocorridas na sociedade o foco do comercial muda a cada época, em 1963, época de vinculação da primeira propaganda deste estudo tem-se o comercial feito por mulheres para o público feminino, dando dicas do que é melhor para a família da mulher que é mãe e esposa, já na contemporaneidade, surgem os comerciais também feitos por mulheres para o público feminino, mas que busca a praticidade em prol do tempo de ser mulher, como na propaganda do produto de limpeza Veja. Ainda, na atualidade, surgem os comerciais protagonizados por mulheres, direcionados ao público masculino as quais são associadas ao produto mostrado e retratam o arquétipo de mulher objeto do erotismo, presente no comercial de cerveja.

Na análise a partir do contexto de produção, não há como desvincular os conceitos de enunciado, enunciação e ideologia, uma vez que, o enunciado é a forma de expressão da língua que reflete a fala em determinada época. O conjunto de enunciados, denominado

enunciação, é de suma importância para a análise, visto que para Bakhtin (2006), ela é de natureza social estando ligada à sociedade, adquirindo sentido se considerada dentro de um contexto que retrata a situação em que tal enunciação foi feita. Ao associá-la ao momento de produção, chega-se à ideologia, que segundo Guareschi (1994, p. 19) é o conjunto de ideias, comportamento e atitudes e maneiras de pensar de determinada época ou fração da sociedade. Conforme Bakhtin (2006, p. 114), "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata".

Com base na definição de tais conceitos serão analisados os comerciais individualmente buscando as características pertinentes do contexto de produção de cada arquétipo feminino.

O arquétipo mãe-esposa

O comercial "Camisas no varal" da marca Omo de sabão em pó foi produzido em 1963, em preto-e-branco, com duração de trinta e cinco segundos. Neste comercial, a personagem esposa e mãe canta "Omo dá brilho à brancura" enquanto estende roupas no varal e o marido assobia melodia da canção, logo após, surge a voz de um coro de meninas que brincam de roda e continuam a canção "Omo dá brilho à brancura", então surge a fala do narrador enquanto a dona de casa passa as roupas lavadas "as donas de casa caprichosas sabem disso". Depois, uma voz feminina descreve os benefícios do produto, enquanto a personagem continua a desempenhar suas obrigações colocando a filha para dormir abraçada a uma boneca concretizando a ideia de que em sua vida adulta também será mãe e esposa.

O contexto de produção do comercial em questão nos mostra que cada detalhe encenado corresponde a uma fração do que era a sociedade patriarcal da época em que as mulheres tinham zelar pela organização do lar e educação dos filhos. Durante a propaganda, o narrador masculino representa a voz do marido ao dizer "as donas de casa caprichosas sabem disso", pois no contexto em questão é o homem que toma decisões e dita ordens e para a

mulher não basta ser uma "dona-de-casa", ela deve ser "caprichosa", pois a sociedade cobra que sua função na família seja exercida da melhor maneira. Outro ponto que demonstra essa divisão de funções entre homens e mulheres, é a educação dos filhos, pois no comercial a mãe é responsável por colocar a filha na cama, nesta cena vê-se que a enunciação vai além do que ali está exposto. Segundo Dias *apud* Brait (2005), visto que "a enunciação é o processo relativo à localização do enunciado em relação ao momento, ao lugar e às personagens envolvidos no processo". A cena nos mostra uma boneca que dorme com a criança, representando o futuro da menina: ser mãe, cuidar da família, é uma educação predestinada a todas as mulheres da época em questão, conforme cita Guareschi (1994, p. 112), "dentro do processo de socialização primária, o menino já é educado diferentemente, para ser o 'chefe', para decidir, tomar iniciativa. A menina vai cuidar das coisas de casa, vai 'servir' ao marido, cuidar das crianças" (grifo do autor).

A diferença no papel desempenhado entre homens e mulheres também é vista na divisão do locutor do comercial, a voz que fala sobre a obrigação de ser uma dona-de-casa caprichosa é masculina, enquanto a que fala sobre os benefícios do produto que busca convencer o consumidor é uma voz feminina, visto que apenas uma mulher saberia falar sobre um produto de limpeza, pois ao homem cabe somente o papel de mandar, ser o chefe da casa.

O arquétipo mulher-mulher

O comercial "Veja perfumes da natureza", foi produzido em 2009 pela Bossa Nova Films e tem duração de trinta segundos. O comercial tem início com uma mulher se perfumando indo em direção ao espelho, ao se olhar, ela vê a personagem "Neura da limpeza" no lugar da sua imagem, que a questiona: "se perfumando 'pra' ficar cheirosa o dia todo, né? E a casa, 'tá' limpa e perfumada?" Então, a mulher-mulher, que continua a se perfumar, diz: "sai de mim Neura, eu uso o novo Veja perfumes da natureza, o único que perfuma o dia todo, agora o Veja perfumes da natureza mantém o cheirinho de limpeza por muito mais tempo que os outros. Sai, desaparece Neura." Assim, encerra-se a fala da personagem e entra a voz do

locutor, enquanto a imagem na neura de dentro do espelho se quebra: “mande a neura da limpeza para bem longe, com o novo Veja perfumes da natureza, o único que perfuma o dia todo”. Já no fim do comercial aparece a mulher chegando em casa acompanhada por um homem, então, inspira o ar e expressa felicidade.

O comercial descrito apresenta uma nova mulher que busca aquilo que lhe dá prazer, satisfação, é uma faceta que retrata a contemporaneidade, nele podem ser vistas marcas que demonstram o novo perfil feminino, são atos que comunicam tanto quanto a fala dos personagens, é o que Bakhtin (2006) denomina de comunicação verbal

> A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 2006, p.126).

No século XXI, a mulher participa ativamente da sociedade, vota, trabalha, é independente, assim, vê-se a personagem do comercial mostrando uma determinação que antes não existia para as mulheres, é uma aparência forte que retrata alguém que tem seu espaço na sociedade e não está subordinada a uma visão patriarcal, é a mulher prática buscando aquilo que lhe proporciona prazer.

A comunicação verbal neste comercial deve ser analisada, pois é reflexo do contexto de produção no qual a propaganda está inserida, a mulher do comercial tem imponência no olhar, a roupa tem tons fortes e vibrantes, como a personalidade, enquanto a “Neura” com sua obsessão por limpeza aparece abraçada a um rodo e a um pano de chão e em preto-e-branco, mostrando o quanto é desbotada a vida da mulher que se preocupa apenas com o lar, como acontecia em épocas como a do primeiro comercial.

Embora a comunicação verbal do presente comercial retrate o contexto de produção, é necessário que se faça análise também da fala que é um ato social, conforme afirmação de Bakhtin (2006, p. 15), "por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais".

Quando o comercial mostra-nos uma personagem que era apenas mãe e esposa e passa ser mulher, vê-se que continua sendo responsabilidade do sexo feminino a preocupação com o lar, porém, nesse novo contexto de produção o critério de escolha do produto deixa de ser o melhor para a família e passa ser o que proporciona a praticidade tendo como consequência o tempo livre para ser mulher.

Para Bakhtin (2006, p. 16) "a ideologia é um reflexo das estruturas sociais" nessa nova estrutura social há outra característica importante que diferencia os arquétipos já citados, pois além dos gestos demonstrarem que o produto que visa a praticidade é o mais importante, a fala reafirma este conceito, e a voz masculina já não aparece – como no primeiro comercial – para demonstrar qual o papel feminino, mas sim, para ratificar a importância de preocupar-se consigo e demonstrar os benefícios do produto, o que antes era uma função desempenhada apenas por mulheres.

O arquétipo mulher objeto do erotismo

O comercial da cerveja Skol, datado de 2001, que trata a mulher como objeto do erotismo tem início em um consultório médico, em que o paciente procura o oftalmologista por que vê tudo quadrado, então o médico mostra um círculo e pergunta: "que forma geométrica o senhor vê aqui?" o paciente responde: "um quadrado", mostra uma bola e questiona: "e agora?" o paciente: "um quadrado", com essas respostas o oftalmologista resolve mudar o exame e chama a secretária a D. Carminha, então o médico fala: "D. Carminha, por favor, mostre os seios, é pelo bem da ciência", ao tirar a blusa o médico questiona ao paciente: "o que o senhor está vendo?" - "dois quadrados" – responde o rapaz.

Então, paciente toma uma Skol oferecida pelo médico, refaz o teste e começa a ver tudo redondo, e insinua um pedido para que D. Carminha mostre os seios novamente, quando em sua única fala do comercial ela diz ao médico: "não, ah não, ele já 'tá' curado", o comercial encerra-se em um bar em que o rapaz "doente" conta a outro como é o corpo da secretária quando ela chega e pedem: "vai D. Carminha pelo bem da ciência".

Toda a evolução na história da mulher no Brasil, não culminou apenas na independência feminina no âmbito familiar, mas sua posição enquanto a sexualidade, ela tem o poder de sedução e a liberdade de poder desejar. Porém, essa nova forma que expõe o poder de sedução feminino, levou a um arquétipo muito distante dos que antes eram vinculados, de mãe e esposa e mulher independente. Nesse comercial ela é objeto do erotismo, em uma propaganda que tem como público alvo os homens.

A personagem D. Carminha, está inserida em um contexto de produção onde o sexo não é mais um grande tabu da sociedade, é um momento em que falar de sexo é mais que natural, é necessário conforme afirma Foucault (1999, p. 75), vivemos todos, há muitos anos, no reino do príncipe Mangoggul: presa de uma imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos a inventar todos os anéis que possam forçar sua discrição.

Os vários anéis que cita Foucault nos remetem à informação de que não é apenas o ato sexual que buscamos falar, mas aos corpos, a história. Partindo desse conceito pode-se entender que o enunciado do comercial nos leva a crer que D. Carminha, com o físico comum às propagandas de cerveja – lindas mulheres, com belos corpos, com roupas que delineiam as curvas femininas – ela é tão "gostosa" como o produto anunciado, e por isso também é um objeto de consumo, essa é a enunciação que marca a ideologia do comercial, a mulher é um objeto e se comporta como tal. Pois, quando o médico pede para a personagem que tire a blusa, embora ela tenha uma leve expressão facial de desagrado, ela atende ao pedido, sem questioná-lo, agindo de tal forma por que é pelo bem da ciência.

Embora a época de vinculação do comercial, tenha mulheres na sociedade com total liberdade de expressão, D. Carminha só tem uma fala já no fim da propaganda, enfatizando o

perfil de objeto, que não se manifesta, é uma nova vertente que condiz de certa forma ao comercial de 1963, em que a mulher não tinha o direito de se expressar e impor suas vontades.

A comunicação verbal que nos ajuda na compreensão da enunciação nos faz atentar aos fatos além das falas, a roupa da personagem é vermelha e segundo Oliveira "a cor vermelha estimula a vitalidade. Também acelera o sistema nervoso do homem, pois aumenta a pressão sanguínea, aquecendo o corpo", o corpo que é destacado por um decote que evidencia os seios de D. Carminha, o que se tornou uma espécie de paradigma para as atrizes de comercial em que a mulher é objeto do erotismo: os seios devem estar sempre à mostra, pois mesmo que algo dê errado, seios bonitos podem reverter a situação.

A entrada da personagem feminina no comercial já se inicia com a incitação a sensualidade, surge uma música de fundo que dá ritmo ao "micro *striptease*" que é feito pela secretária de modo sensual, despertando o desejo do rapaz e do público masculino.

Embora o contexto de produção coloque a sexualidade como algo natural, marcas do domínio masculino também são fortes, pois não há em momento algum uma indisposição de D. Carminha em ter que mostrar os seios a um paciente, mais uma vez surgem traços do domínio masculino, mas que agora não busca uma mulher que cuide de sua casa e família e em que ele possa mandar, e sim, a mulher que seja um padrão de beleza e que ele associe o uso do produto a companhia da personagem lhe dando um *status* social, perante todos e dominação sobre esta mulher que é objeto do erotismo.

Considerações finais

Chegar à enunciação proposta em cada comercial analisado não seria possível se não fossem analisados os aspectos em que foram baseados. O contexto de produção, citado por Bakhtin, é a base para o entendimento, pois, é a partir dele que se pôde associar os arquétipos femininos à época de vinculação dos comerciais.

A mudança na sociedade refletiu um universo feminino de maneira que novos estereótipos foram surgindo no perfil das mulheres, e como dito anteriormente a propaganda busca retratar uma fração daquilo que está a sua volta.

Durante todas essas mudanças de arquétipos o meio publicitário também evoluiu, o que proporcionou uma melhora na qualidade dos comerciais, como visto na segunda propaganda analisada, em que o reflexo gerado pelo espelho é de outra pessoa. Mas, não se pode esquecer, que o advento da televisão em cores deu a oportunidade de se escolher cores que também retratassem perfis dos personagens e chamassem atenção para determinada situação ou pessoa.

Ao compararmos os três comerciais percebe-se que embora pertençam a épocas distintas e retratarem diferentes estereótipos todos tem em comum o fato de venderem um produto que é uma "parte" do seu arquétipo, a esposa e mãe persuade ao uso do sabão em pó, pois a sociedade diz que "a dona de casa caprichosa" sabe o que é melhor. O arquétipo mulher também vende a praticidade que está associada ao produto de limpeza, é a praticidade da mulher moderna. A mulher objeto do erotismo vende a cerveja que segundo a enunciação do comercial é tão gostosa quanto ela, mostrando o apelo a sexualidade arraigada na contemporaneidade.

A partir dos conceitos aqui citados, principalmente os que tratam sobre a relação entre realidade do contexto produção, com os arquétipos femininos esposa-mãe, mulher e objeto do erotismo, pôde-se ver que a mensagem publicitária é reflexo das mudanças ocorridas, mas que por sua vez, ela também faz parte do contexto de produção que daquilo que vincula na mídia, pois insere tecnologias que surgem a cada período acompanhando a evolução histórica da sociedade e de novos arquétipos.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMISAS NO VARAL, 1963.Vídeo (35 segundos), son. p&b.. Disponível em: <http://www.unilever.com.br/aboutus/historia_das_marcas/Omo/omo_comercialdetv_1963.aspx?W=320&H=286> Acesso em 30 jul. 2010.

DIAS, L. F. **Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin.** In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.
FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1994.
OLIVEIRA, V. **O tom do sucesso da publicidade**. Claro, São Paulo, mai. 2006. Disponível em <http://www.eca.usp.br/claro/2006/05a/publicidade.html> Acesso em: 27 ago. 2010.
SANTOS, L. S; JABLONSKI, B. **Sexo na propaganda da TV***:* imagens dos padrões sexuais da cultura brasileira. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=3931@1> Acesso em 08 jul. 2010.
SKOL, A CERVEJA QUE DESCE REDONDO. São Paulo, 2001. Vídeo (30 segundos); son, color. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AiP9QoCJdrk> Acesso em 10 jul. 2010.
TELLES, L. F. **Mulher, mulheres**. In: PRIORI, M. D. *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
VEJA PERFUMES DA NATUREZA. Produção de Bossa Nova Films. São Paulo, 2009. Vídeo (30 segundos), son, color. Disponível em <http://www.vejamaissuavida.com.br/nossaMarca/historiaVeja.php> Acesso em 10 jul. 2010.

DISCURSO RELIGIOSO: LUGAR E IDEOLOGIA

Guida Fernanda Proença BITTENCOURT (PG- UFPR)[10]

RESUMO: No julgamento da Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), que tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF) sob o n. 54, discutiu-se a descriminalização da antecipação terapêutica do parto em caso de fetos anencéfalos. Em abril de 2012, no julgamento histórico, por 8 votos a 2, houve a descriminalização. O ministro Marco Aurélio Melo, em seu voto de relatoria, discutiu longamente a laicidade do Estado e a infiltração do Discurso Religioso nas searas estatais, afastando os argumentos de motivação religiosa de análise. Ao fim, pela independência das coisas do Estado, entendeu pela liberação da antecipação terapêutica do parto, excluindo de tal conduta qualquer apenamento. A partir dessa materialidade linguística – o voto do ministro relator -, com o aparato teórico da Análise do Discurso de linha francesa, propomos neste estudo uma discussão dos lugares dos discursos em questão e as eventuais infiltrações e nós entre discursos, trazendo ao debate as formações ideológicas a que se vinculam.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Discurso Religioso e Jurídico. Laicidade. Aborto.

Introdução

Na primeira parte desse estudo, situaremos o acontecimento da materialidade discursiva em debate, construindo o cenário das condições de produção, por ser esta inscrição histórica imprescindível para a aplicação das bases teóricas da Análise do Discurso de vertente francesa.

Depois, passaremos diretamente ao discurso. Vale ressaltar que nossa opção metodológica faz a distinção entre discurso e Discurso: para o primeiro, grafado com minúsculas, reservamos a materialização, o texto – como interface do Discurso com o mundo. Assim, o segundo, grafado com a inicial em maiúscula, refere-se ao Discurso enquanto ente abstrato, regulado por formações ideológicas e discursivas específicas, e constrito por elas.

[10] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos. Bolsista Capes-Reuni. Universidade Federal do Paraná, *campus* Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: guidabittencourt@gmail.com.

Nesse estudo, estarão presentes, especialmente, o Discurso Religioso, o Discurso Jurídico e uma especialidade do Discurso Jurídico – o Discurso do STF.

Arriscamos uma proposta: esses tais Discursos, pensando numa metáfora bastante corrente para linguístas, diria respeito à competência, ao passo que o discurso seria a manifestação de um desempenho, menos vinculado, pois, à regulação de um Discurso específico, e mais perto da ideia de um discurso subjetivo (com todas as ressalvas possíveis a esse termo, especialmente no quadro teórico da AD, cujo pressuposto é um sujeito [parcialmente] assujeitado).

Isso dito, trabalharemos, na sequencia com o discurso proferido pelo Ministro Relator da ADPF, como *corpus* de análise, não nos propondo, contudo, esgotar uma análise, mas apresentar uma análise possível, orientada por nossos interesses dados *a priori*.

A proposta visa olhar para o discurso, para a materialidade linguageira, em busca das marcas das formações ideológicas e discursivas a que ele se filia, travando a partir disso, algumas discussões e reflexões. Nas considerações finais, traremos os resultados da nossa análise, limitada em virtude do espaço, mas que acena para um terreno rico em possibilidades analíticas.

Condições de produção – a inscrição histórica do discurso

O objeto de nossa análise é o voto do Ministro Relator Marco Aurélio Melo, proferido na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 54, que tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF), cujo julgamento se deu em 2012.

Não nos importa, para esse estudo, discutir o que seja uma ADPF e qual sua natureza jurídica, ritos e procedimentos. Importa saber que em toda a dinâmica judicial, o órgão do Estado, o Estado-juiz apenas se manifesta quando "provocado". Usamos as aspas para o termo por se tratar de jargão técnico que dá conta de que o judiciário apenas responde a estímulo, mas não tem competência de propor uma discussão sobre determinado tema. Dessa informação, então, conclui-se, como de fato ocorreu, que alguém (podendo ser uma pessoa ou

um grupo) houve por bem provocar o judiciário para que se manifestasse acerca de dado tema.

O tema em questão era o modo como se deveria encarar uma gestação de feto anencéfalo e a possível interrupção dessa gestão infrutífera com vistas ao alcance da lei penal que criminaliza o aborto. Desejava-se com a propositura da ação, e chamamos o proponente da ação de autor, tratar a interrupção desse tipo de gestação não como aborto, de modo a excluir a punibilidade. Com o discurso final, declarando-se a procedência da ação, haveria um "fazer-no-mundo", um resultado de interferência na realidade, a partir do discurso.

Citamos trecho do voto objeto de nossa análise que bem explica o estado de coisas:

> Dessa maneira, mostra-se inteiramente despropositado veicular que o Supremo examinará, neste caso, a descriminalização do aborto, especialmente porque, consoante se observará, existe distinção entre aborto e antecipação terapêutica do parto (MELLO, 2012, pág. 32).

Sendo uma demanda que não diz respeito a um interesse particular de uma pessoa única, mas que daria uma interpretação declarada do alcance da lei penal, é admitido que pessoas ou grupos se unam ao autor para defender seus pontos de vista – conforme ou contra os interesses do autor, são os chamados *amicus curiae*. Nesse caso particularmente, por envolver uma polêmica ligada a um dos dogmas da Igreja Católica – o aborto – esta entidade também participou das fases de discussão, manifestando-se pela manutenção da criminalização da interrupção da gestação em quaisquer casos. Outras entidades religiosas também se manifestaram no mesmo sentido. Vale dizer que o autor da demanda pela descriminalização foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Saúde.

A ação foi proposta em 2004 e tramitou por 8 anos de amplas discussões até o julgamento, em que participaram 11 ministros da Corte (casa cheia, portanto), e resultou procedente com 8 votos favoráveis. Isso significa que a partir desse julgamento histórico, qualquer gestante após o diagnóstico de anencefalia do feto está autorizada a proceder à interrupção da gestação, caso assim o deseje. A lei, então, não obriga a interrupção da gestão, mas autoriza o procedimento médico sem implicações penais como as do aborto: ou seja,

pode a gestante procurar um médico da rede pública ou privada e dentro da legalidade e protegida pelo Estado, com todo o acompanhamento médico necessário, interromper a gestação.

Quanto às condições de produção, necessário ainda que chamemos à atenção para o fato de que tal discurso foi proferido no seio de uma instituição – o Poder Judiciário – observando-se todas as regras de existência e legitimidade do órgão. Trata-se da corte suprema no Brasil, cujos membros são escolhidos pelo Presidente da República a partir de listas de sugestões enviadas por diversas outras instituições, listas essas elaboradas a partir do requisito de lei para a ocupação do cargo: notório saber jurídico e reputação ilibada. Os ministráveis são sabatinados pelo Congresso para assumir a função, até o limite da aposentadoria compulsória aos 70 anos.

Os ritos e procedimentos adotados no STF são todos previamente escritos em leis ou regimentos que se ocupam prioritariamente da regularidade formas, ou seja, da estrita legalidade dos atos. São, em geral, atos cercados de formalidades e com aspecto muito peculiar – desde as vestimentas (em flagrante encenação ritual) admitidas no Tribunal, como o linguajar bastante formal e recheado de jargões técnicos e vícios típicos do Discurso Jurídico.

As formalidades do campo jurídico, que se expressam não apenas nas encenações ritualísticas, mas também – e arriscaríamos dizer – especialmente na linguagem, é também um viés do exercício de poder.

Aí temos algo que nos chama a tenção nesse estudo: como no ritual litúrgico religioso, os presentes devem receber o juiz em pé, sentar-se assim que liberados pela autoridade máxima. Como no ritual religioso, a linguagem é um instrumento do poder simbólico: só quem está autorizado e legitimado para proferir a fórmula *condeno* capaz de produzir efeitos no mundo e, portanto, com uma existência de eficácia performativa é o juiz de direito presidente do processo, assim como o padre (ou pastor, ou qualquer autoridade religiosa) quando declara *marido e mulher* em uma celebração de casamento, conferindo *oficialmente* as bênçãos (ou os castigos) de Deus.

O proferimento do juiz é fala e é ação ou como quer Austin, uma fala-ação[11], porque o enunciado performativo é *função*, realiza coisas no mundo (AUSTIN, 1958, p. 111): "como resultado de uma série de palavras ditas, no tempo apropriado, em circunstâncias apropriadas, e pela pessoa apropriada", acaba por *fazer* coisas e não penas por *significar* coisas (BAZERMAN, 2005, p. 25). E quem *faz* a coisa no mundo não é efetivamente o sujeito do discurso, mas a instituição que o outorga tal *poder-dever*. Quem faz, portanto, é o judiciário, cuja voz é emprestada pelo sujeito do discurso, como se fosse um porta-voz de uma instituição que tem *vontades*[12].

Finalmente, atentemos para o fato de que recentemente temos visto a intensa publicização dos atos do STF, com transmissões diretas do Plenário e cobertura massiva da imprensa, o que ocorreu já neste julgamento em 2012. Disso decorre uma maior participação das pessoas nos atos de Estado, uma mobilização que se dá pelo acesso ao que acontece.

Materialidade discursiva – o discurso

Trata-se de voto proferido pelo ministro relator da demanda, cuja atribuição é relatar aos demais ministros qual é o pleito do autor e como ele, após a análise dos autos, entende ser o melhor posicionamento. O voto é, em geral, produzido com tempo, por escrito, e lido no plenário aos demais ministros. Estes, ao ouvir o relator podem simplesmente "acompanhar o relator", proferindo essa fórmula, ou, em voto apartado, fazer suas considerações e justificar seu voto (ainda que seja no mesmo sentido daquele do relator).

Após apregoado o julgamento da ADPF 54 passou o relator a ler o seu voto. A opção do sujeito de discurso foi abrir seu voto com uma citação, à qual reproduzimos integralmente:

> Padre Antônio Vieira disse-nos: *"E como o tempo não tem, nem pode ter consistência alguma, e todas as coisas desde o seu princípio*

[11] Ocorre que os constativos, ao declarar, podem também importar em uma *função* alheia à sujeição de valor de verdade. Austin faz uma longa discussão a respeito dos constativos e sua sujeição às condições de felicidade e valoração de verdade, de tal maneira que esses referidos pontos não são eficientes para diferenciar os constativos dos performativos. Para mais cf. Austin (1998).

[12] O que se diz, por exemplo, da *vontade da lei*, em matéria de hermenêutica legal.

> *nasceram juntas com o tempo, por isso nem ele, nem elas podem parar um momento, mas com perpétuo moto, e resolução insuperável passar, e ir passando sempre"* – Sermão da Primeira Dominga do Advento.
>
> A questão posta nesta ação de descumprimento de preceito fundamental revela-se uma das mais importantes analisadas pelo Tribunal. (MELLO, 2012, pág. 31, itálicos e formatações do original).

Como longamente apresentado, trata-se de um discurso proferido no seio do Discurso jurídico-judicial. Contudo, a citação de abertura do voto é um excerto de um sermão do Padre Antonio Vieira. Não há nenhum comentário posterior, nenhuma justificativa, nenhum gancho trazido pelo conteúdo do texto citado que seja de imediato recuperado pelo sujeito do discurso. Após o texto do Pe. Vieira, imediatamente alerta do sujeito para o fato de que se trata de julgamento dos mais importantes. Podemos supor que pela introdução de um texto oriundo de um sermão, a orientação do seu discurso seja no sentido simpático aos religiosos e, portanto, desfavorável à antecipação/interrupção da gestação[13] em quaisquer casos.

Tal situação não se confirma no texto: ao final o Ministro dá provimento ao pedido, autorizando a interrupção de fetos com diagnóstico de anencefalia. Sendo assim, na resignificação do início do voto, podemos atribuir à citação de um Discurso Religioso por dois vieses de produção de sentido, que não são mutuamente excludentes: 1) um efeito de sentido possível é clamar pela dimensão filosófica que o texto dos sermões de Vieira ganhou com o tempo, e assim, evocar uma instância outra – nem a religiosa, nem a jurídica-judicial, mas a instância da filosofia para orientar os trabalhos que se iniciavam. Produziria, então, um efeito de sentido que indicaria ao interactante que não se trata nem do puramente religioso e nem do puramente jurídico. Mas que a luz do raciocínio se daria pela via da filosofia; 2) outro efeito de sentido que nos ocorre é criar um elo de ligação com o oponente, nas bases propostas por Aristóteles (e recuperadas por Perelman) nos estudos da Retórica, como um

[13] Observe-se que ao longo do presente estudo reervamos o vocábulo aborto apenas para aquelas situações em que o crime de aborto, efetivamente, se dá. Ou seja, reservamos no conteúdo semântico do vocábulo a dimensão penal. Referimo-nos a interrupção da gestação em outras situações como antecipação ou interrupção, seguindo a orientação do texto em análise.

meio de estabelecer um estado de espírito tal no "oponente" que este esteja apto a ouvir. Com essa possibilidade apontada em 2), seria como uma estratégia de construção de um *pathos* colaborativo por parte do auditório, já que parte de algo (o discurso religiosos) comum a ambos os interactantes (pensando em interactantes opostos como favoráveis x contrários à descriminalização).

E, de fato, o sujeito do discurso parece bastante preocupado com a questão religiosa em debate, conforme vemos no seguinte trecho:

> Senhor Presidente, na verdade, a questão posta sob julgamento é única: saber se a tipificação penal da interrupção da gravidez de feto anencéfalo coaduna-se com a Constituição, notadamente com os preceitos que garantem o Estado laico, a dignidade da pessoa humana, o direito à vida e a proteção da autonomia, da liberdade, da privacidade e da saúde. Para mim, Senhor Presidente, a resposta é desenganadamente negativa. Comecemos pelo Estado laico (MELLO, 2012, pág. 33/4).

Percebe-se que o primeiro argumento a ser atacado é aquele que diz respeito à ligação de Estado e religiosidade. E então o sujeito de discurso prossegue nos seguintes termos, citamos: "1. A República Federativa do Brasil como Estado laico – 'Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus', Evangelho de São Marcos, capítulo XII, versículos 13 a 17" (MELO, 2012, pág. 34). Novamente recorre o sujeito do discurso de um texto mais afeito ao universo religioso. Um texto que pertence, do ponto de vista das restrições da formação discursiva (FD) ao Discurso Religioso.

A AD empresta de Foucault (2010) a noção de formação discursiva (FD[14]) que aparece, como um sistema de formação com regulamentação restritiva das possibilidades

[14] A ideia de formação discursiva, proposta por Foucault (2010), é ainda polêmica e controversa, mas contraditoriamente e talvez por isso mesmo, basilar para a Análise do Discurso, já que permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia, de modo que oferece ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades – regras e coerções - no funcionamento dos discursos. (ORLANDI, 2001, p. 43).

virtuais de existência de um dado enunciado em dadas condições. Foucault (2010, pág. 132) especializa, ou, reparte os grupos de discurso em conjuntos conforme estes se apõem na mesma FD, afirmando que se trata de um "conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" e exemplifica: "é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico" (FOUCAULT, 2010, pág. 122) e do discurso jurídico.

Isso nos interessa na medida em que:

> A AD tenta fornecer um conjunto de fatores a partir dos quais o número de leituras possíveis se restringe: o pertencimento de um enunciado (ou palavra) a uma FD limita as interpretações possíveis do enunciado (e da palavra); o pertencimento de um enunciado (ou de uma palavra) a um gênero e não a outro configura-se, por usa vez como um limite para sua interpretação (POSSENTI, 2009, pág. 13).

O discurso jurídico apresenta uma mesma escolha temática, tipo de enunciação, conceitos evocados, relações próprias entre objetos, de tal forma que nele se verifica uma regularidade de formação, o que nos faz afirmar - por convenção - que está aposto sobre uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010, pág. 43). É uma espécie de especialização dos discursos, de repartição em feixes pelo critério das regras de formação. Uma lei que dita o aparecimento e o lugar de um objeto de discurso (FOUCAULT, 2010, pág. 50).

Daí porque especialmente significativo o aparecimento de duas citações que remetem a uma FD diversa daquela que seria a mais óbvia. Até essa altura do discurso objeto de análise, vemos apenas uma menção a texto legal (mera citação de artigo do Código Penal que versa sobre o crime de aborto), ao passo que temos duas oriundas do Discurso Religioso.

O discurso segue por um caminho cronológico acerca da história do Brasil quanto à laicidade. Afirma o sujeito que, após um primeiro momento em que religião católica era a religião oficial no Brasil, para, perto de 1827 tornar-se um país de Estado religioso "relativamente tolerante. Relativamente porque, embora estendesse os efeitos civis a atos religiosos em geral e permitisse a realização de cultos não católicos, limitava-os ao âmbito doméstico e aos templos, proibindo qualquer manifestação não católica exterior" (MELLO,

2012, pág. 36). A partir de 1821, conforme lemos no voto, passa o Brasil a ser um Estado laico a partir de sua própria constituição (no sentido de constituir-se pela via da Constituição Federativa). Tal fato é assim exposto:

> A laicidade, que não se confunde com laicismo [inserção de nota de rodapé com o conteúdo transcrito ao final desta citação], foi finalmente alçada a princípio constitucional (...). [Conteúdo de nota de rodapé do original: MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. *Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva*. Coimbra Editora, 1996. p. 306 e 307. Laicidade significa uma atitude de neutralidade do Estado, ao passo que laicismo designa uma atitude hostil do Estado para com a religião.] (MELLO, 2012, pág. 37).

Após seguir na mesma linha de explicar a natureza laicidade do Estado, e seguindo seu caminho cronológico, o sujeito do discurso menciona a Constituição Federal de 88 para lembrar que em sua fase preambular quando da efetiva instituição (no sentido de instituir) do Estado, a Carta Magna o faz citando expressamente a expressão "sob a proteção de Deus", e em tom professoral traz argumentos da doutrina[15] para dizer que não se trata de parte inútil ou sem significação, nem meramente ornatória. Então o efeito de sentido de tal anotação diz respeito a, de alguma maneira, valorizar - ainda que do ponto de vista político, como ele mesmo aponta – a inscrição do nome de Deus no documento legal, como com função de resumir e proclamar "o pensamento primordial e os institutos dos que a arquitetaram" (MELLO, 2012, pág. 40).

Ao que parece, até este ponto do discurso o relator está sempre numa posição de valorizar o discurso religioso, de fazer ver sua presença marcante desde sempre nas entranhas do Estado, e toda a manifestação que faz, é com um olhar complacente e simpático, nunca, até este ponto, houve qualquer ranço de reprovabilidade da infiltração desse discurso numa ordem outra que não a sua, numa ordem puramente jurídica ou legal(ista). Entendemos que

[15] Nome dado às obras técnicas e teóricas de Direito.

novamente tal estratégia[16] é da natureza da estratégia *pathemica*, porque reconhece um auditório cujo discurso se apõe sob a formação discursiva da religião.

No entanto, passa a apresentar ressalvas. A primeira delas é dizer que tal inscrição não é norma jurídica "até porque não se teria a pretensão de criar obrigações para a divindade invocada" (MELLO, 2012, pág. 40). E completa adiante: "Deuses e césares têm espaços apartados. O Estado não é religioso, tampouco é ateu. O Estado é simplesmente neutro" (MELLO, 2012, pág. 40). Na mesma esteira de raciocínio, aponta para o fato de que nas cédulas de moeda corrente, consta a expressão "Deus seja louvado", o que, aparentemente, seria algo oposto a um estado neutro, vez que, primeiramente, pressupõe a existência de um Deus, e mais grave, de um só Deus e em consequência, coaduna-se com as religiões que professam essa fé. O que, diz ele, não parece nada neutro, já que desconsidera a existência de outras vertentes religiosas.

Toda a construção do discurso prepara para o que se dá no seguinte trecho:

> Se, de um lado, a Constituição, ao consagrar a laicidade, impede que o Estado intervenha em assuntos religiosos, seja como árbitro, seja como censor, seja como defensor, de outro, a garantia do Estado laico obsta que dogmas da fé determinem o conteúdo de atos estatais. Vale dizer: concepções morais religiosas, quer unânimes, quer majoritárias, quer minoritárias, não podem guiar as decisões estatais, devendo ficar circunscritas à esfera privada. A crença religiosa e espiritual – ou a ausência dela, o ateísmo – serve precipuamente para ditar a conduta e a vida privada do indivíduo que a possui ou não a possui. Paixões religiosas de toda ordem hão de ser colocadas à parte na condução do Estado (MELLO, 2012, pág. 44).

Análise de corpus – formação discursiva e formação ideológica.

[16] Usamos o termo estratégia já em outro momento, mas cumpre esclarecer que não se trata daquela estratégia retórica intencional e racional como da Retórica Clássica, mas de uma estratégia de um sujeito (parcialmente) assujeitado, do sujeito da AD, que é atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, ainda não o saiba.

Ora, é justamente a noção de FD, que determina o que pode e deve ser dito dentro de uma Formação Ideológica (FI), a partir de um lugar dado em um espaço sócio-histórico determinado (cf. Foucault e Pêcheux). Então, que tipo de efeito de sentidos são produzidos com a inserção e o entrecruzamento das citações oriundas das FD's religiosas em demanda que versa sobre o *aborto?* E mais, porque o sujeito do discurso opta por percorrer a historicidade toda da vinculação Estado e Religião, para ao fim, negar a interferência dessa Instituição em matéria de Estado?

Em que pese o trabalho tenha percorrido apenas cerca de um terço do texto, por conta da limitação de espaço, julgamos que os efeitos de sentido – além dos pontuais já trazidos no corpo desse estudo – dizem respeito à certa respeitabilidade que o sujeito do discurso tributa à Instituição Religiosa. É que se ocupa longa e calmamente de demonstrar inequivocamente que, neste caso, seria uma questão puramente de Estado, embora, em sua demonstração, reste claro que em outras situações, não é assim – necessariamente.

Dar voz e a vez às explicações dos motivos pelos quais a Igreja não pode opinar, é, por certo, tributar-lhe importância que não se coaduna – conforme amplamente demonstrado no voto – com as finalidades de Estado. É, em dada medida, conferir legitimidade e importância à Igreja.

Dar voz e vez ao percurso da Igreja ao lado do Estado, em parcerias e conflitos, é desvelar uma história coberta por esquecimentos, porque o interdiscurso tem caráter de lembrança, mas também de esquecimento.

Do ponto de vista ideológico, poderíamos supor que se trata de uma sutil e ligeira disputa de espaços legítimos, ao que o Estado – e o sujeito do discurso na qualidade de representante do Estado-juiz é legitimado para os efeitos dessa fala-ação, para a produção dos efeitos da perlocucionariedade, - declara-se vencedor. Mas é também reconhecer a Igreja como aparato ideológico de Estado, assim como o Estado pelo Judiciário o é.

Esperamos que o presente estudo tenha contribuído para uma reflexão e provocado o interesse no leitor para dar sequencia ao que aqui iniciamos, vez que tangenciamos vários

aspectos caros à AD, sem contudo poder apresentar nada mais do que perguntas e possibilidades.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, JL. Performativo – Constativo. In: OTTONI, P. *Visão Performativa da Linguagem.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, p. 111-144.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Traduzido por Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MELLO, Marco Aurélio. *Voto, ADPF 54*. Disponível no endereço eletrônico e para download em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf54.pdf.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1987.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STF. *Informativo STF 661*. 9 a 13 de abril de 2012. Disponível no endereço eletrônico e para download em: http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo661.htm

O COMPLEXO DE VIRA-LATAS E O EFEITO DE CONTRADIÇÃO NO DISCURSO RODRIGUEANO

João Thiago Monezi Paulino da SILVA
(PPGEL-UEL)[17]

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar, com base no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, o efeito de contradição (PÊCHEUX, 1977) no enunciado "Complexo de vira-latas", produzido pelo discurso rodrigueano e que designa o título da crônica evidenciada na década de 1950. Para isso, o trabalho mobiliza a ironia e a paráfrase como recursos discursivos, a fim de configurar os sentidos nos discursos de construção identitária brasileira. Dessa forma, o que se percebe é a maneira como o sujeito evidencia, na crônica, uma crítica ao próprio comportamento do povo brasileiro em relação à formação da cultura brasileira, bem como aos aspectos de brasilidade. De um lado, verifica-se, pelo efeito de contradição, uma subversão quanto às condições de comportamento servil do Brasil(eiro) em relação ao outro. De outro, o discurso rodrigueano legitima a representação do "ser" vira-latas como uma necessidade de construção da identidade brasileira, instituindo o futebol como elemento de singularidade (WOODWARD, 2000) do povo brasileiro.

Palavras-chave: Complexo de vira-latas. Efeito de contradição. Ironia. Identidade.

Introdução

Há muito se fala que o Brasil é o país do futebol. Em diferentes situações, a vida do brasileiro é comparada a uma partida de futebol. Expressões do tipo "pisar na bola", "pendurar as chuteiras", "bater um bolão", "tirar o time de campo", dentre outras, representam as metáforas do futebol no dia a dia do brasileiro. Nesse cenário futebolístico, podemos referenciar Nelson Rodrigues como um dos responsáveis pela (re)produção de diferentes enunciados que compõem a cena enunciativa configurante da identidade brasileira no bojo do futebol brasileiro.

Nesse sentido, o trabalho pretende evidenciar, pelas relações de contradição (PÊUCHEX, 1977), o direito e o avesso do discurso rodrigueano a partir da análise do enunciado "Complexo de vira-latas", formulado na crônica com o mesmo título. Vale ressaltar que os efeitos de contradição constituem espaços de resistência, reproduzindo o

[17] Mestrando do Programa de Pós Graduação Em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – PR. http://www.uel.br/cch/ppgel/

discurso estereotipado do outro sobre o Brasil(eiro). A identidade, assim, é construída simbolicamente pela relação existente no espaço discursivo da crônica.

O trabalho objetiva, de modo específico, com que maneira a crônica rodrigueana se relaciona discursivamente com a sociedade. Os gestos de leitura das manifestações sociais da década de 50 são processos de intervenção que podem, sistematicamente, contribuir para tal análise discursiva.

Para dar conta desse objetivo, o artigo baseia-se em concepções teóricas da Análise do Discurso acerca do efeito de contradição discursiva (PÊCHEUX, 1977), bem como a questão da identidade (WOODWARD, 2000) e os pressupostos sobre Ironia e paráfrase (MAINGUENEAU, 1997).

O complexo de vira-latas

A crônica "O complexo de vira-latas" apresenta a problemática da derrota da seleção brasileira na Copa do Mundo 1950 como a representante simbólica do pessimismo instalado entre os torcedores brasileiros. O que se percebe é a maneira como o sujeito evidencia, na cena enunciativa, o questionamento acerca da identidade brasileira, asseverando, pelo efeito de contradição discursiva (PÊCHEUX, 1977), uma crítica ao próprio comportamento do povo brasileiro em relação à formação da cultura e dos aspectos de brasilidade, silenciados, na crônica, pelo discurso do outro.

De forma irônica, Nelson Rodrigues (1993, p. 30) considera que o brasileiro "adora ignorar as próprias virtudes e exaltar as próprias deficiências, numa inversão do chamado ufanismo". Essa ironia, presente já no enunciado "complexo de vira-latas", designa um discurso de subversão para com as condições de comportamento servil do povo brasileiro em relação ao outro. Por um lado, há um posicionamento do sujeito na questão do fracasso do torcedor diante daquilo que não consegue atingir, ênfase no discurso de inferioridade nacional. De outro lado, o enunciado legitima o discurso rodrigueano, evidenciando a competência da seleção brasileira, ao mesmo tempo em que subverte o discurso da imprensa esportiva e do Governo pelo não incentivo ao esporte nacional, que projeta e representa o país mundialmente, em jogos internacionais.

No segmento discursivo, a seguir, o sujeito produz um questionamento que desloca o sentido quanto ao comportamento do brasileiro em relação à seleção brasileira. Vejamos:

> (1) E, aqui, eu pergunto: — não será esta atitude negativa o disfarce de um otimismo inconfesso e envergonhado?
> Eis a verdade, amigos: — desde 50 que o nosso futebol tem pudor de acreditar em si mesmo. A derrota frente aos uruguaios, na última batalha, ainda faz sofrer, na cara e na alma, qualquer brasileiro.

Destaca-se, no segmento apresentado, a recorrência à derrota da seleção brasileira em 1950 como ponto de contradição no discurso rodrigueano. A remissão ao disfarce instaurado pelo enunciado inicial do segmento (1) pode ser lida como o interrogatório do próprio torcedor (brasileiro) diante do impasse na consolidação dos elementos de brasilidade como fatores de constituição da identidade nacional. A derrota de 1950 simbolizava a não projeção do Brasil face o resto do mundo. A identidade brasileira, em construção pelos discursos de brasilidade, a partir de então, serviu para caracterizar o país como fracassado.

A colocação da negação no início do questionamento pode remeter a uma análise polifônica (MAINGUENEAU, 1997), em que é preciso distinguir duas proposições: uma proposição primeira e uma proposição segunda, que nega a primeira. A expressão enunciativa "— não será esta atitude negativa o disfarce de um otimismo inconfesso e envergonhado?", numa primeira proposição afirmativa, põe em cena um discurso que sustenta um ponto de vista segundo o qual o torcedor disfarça, pelo comportamento de atitude negativa para com o futebol brasileiro, um otimismo na vitória da seleção brasileira na Copa de 1958. Esse discurso aponta para o efeito do pré-construído instituído pelos discursos nacionalistas, bem como os discursos de valorização da cultura brasileira e da miscigenação racial, como elementos de diferenciação do brasileiro. A negação permite rejeitar a suposição de que o brasileiro aceitou pacificamente as condições da derrota e da projeção da cultura brasileira e construção da identidade nacional.

Constata-se, assim, que o trajeto temático sobre a questão da identidade está marcado por discursos contraditórios. O avesso no discurso rodrigueano constrói-se pelos

posicionamentos do ser brasileiro em relação ao modo como o sujeito é percebido nos deslocamentos de sentido entre esses discursos.

As ocorrências temáticas, no segmento (1), como em toda a crônica, dão conta de revelar um embate entre os discursos de superioridade e inferioridade instalados pelos posicionamentos sócio-históricos do sujeito, representado pela conduta do torcedor brasileiro diante da derrota de sua seleção. Pelo futebol, o Brasil proporcionaria ao brasileiro uma questão mais democrática, justa, proporcionando-lhe o escape da condição de inferiorizado cultural e socialmente, da condição de "vira-latas", para ser respeitado entre as grandes potências do mundo. O processo de construção da identidade brasileira legitimar-se-ia por discursos de enaltecimento do futebol brasileiro.

No entanto, o sentimento brasileiro em relação à seleção nacional era de desconfiança. Os discursos emergidos entre os anos de 1950 e 1957 representam formações discursivas em torno da derrota. Isso proporcionou o complexo de inferioridade que incidiu no povo brasileiro.

> (2) E, hoje, se negamos o escrete de 58, não tenhamos dúvida: — é ainda a frustração de 50 que funciona. Gostaríamos talvez de acreditar na seleção. Mas o que nos trava é o seguinte: — o pânico de uma nova e irremediável desilusão.

O sujeito, no segmento (2), se inclui em um discurso que procura representar uma voz nacional, um desejo da população em não acreditar na seleção brasileira, ainda que, para a Copa de 1958, o time brasileiro mantivesse bons jogadores. Essa inclusão do sujeito está condicionada ao efeito do pronome "nós", empregado na declinação do verbo "negar" na 1ª pessoa do plural. O discurso instaurado nega, pelo princípio dialético, uma afirmação positiva construída anteriormente, um pré-construído, de um posicionamento do sujeito quando afetado por diferentes formações discursivas.

A afirmação positiva, por sua vez, liga-se à esperança de, pela vitória da seleção brasileira na Copa do mundo de 1950, configurar uma identidade nacional brasileira por

aquilo que o país poderia oferecer simbolicamente, o diferente: um futebol campeão por ter, em sua formação, a miscigenação de raças, assim como a malemolência e o gingado, características culturais do povo brasileiro. Para Orlandi (1990), o brasileiro se cria pela instauração de um espaço de diferença, de separação. Salienta-se, assim, os elementos de brasilidade como fatores pré-estabelecidos para essa diferença simbólica.

Se, para Indursky (1997), o funcionamento da negação se estabelece nas fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos, nessa crônica, há um posicionamento do discurso-outro na esfera enunciativa. O discurso anteriormente instaurado, o de confiança do povo brasileiro na seleção de 1950, contrapõe-se ao discurso novo, o de acreditar na renovação da seleção e, por conseguinte, no Brasil.

O processo de identidade brasileira, pelo discurso-outro, é colocado num confronto entre o discurso velho e o discurso novo. O outro, nessa crônica, configura-se na memória discursiva do dito no interior de práticas discursivas condicionadoras da existência histórica do enunciado. O dito posto pela negação dá conta de instaurar a derrota como fator de existência histórica do enunciado nas práticas discursivas.

Com isso, pela marca da negação no discurso do sujeito, há transformação do enunciado, antes, positivo, agora, negativo, permitindo um dizer, outrora bloqueado na formação discursiva, que ora seja dito. Relacionando com as condições de produção, podemos constatar os discursos instaurados pela imprensa e pelo Estado entre os anos antecedentes a 1958. O povo brasileiro foi condicionado a aceitar uma posição inferior no futebol. Essa condição produziu discursos na sociedade que levaram o brasileiro a aceitar, ainda que pela oposição de discursos de elevação da cultura brasileira[18], sua inferioridade no esporte e, com efeito, em outras áreas.

Na expressão enunciativa “Gostaríamos talvez...”. ainda no segmento (2), constata-se um dito atravessado por um metadiscurso, o qual estabelece uma mudança de frequência do discurso, gerando instabilidade no dizer. Esse processo evidencia que uma “formação

[18] Podemos citar os estudos de Gilberto Freyre, na década de 1950, sobre formação da cultura brasileira.

discursiva define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso". (MAINGUENEAU, 1997)

O advérbio "talvez" marca uma dúvida do sujeito em relação ao dito, produzindo deslocamento de sentido do discurso produzido, explicitando um estatuto do sujeito em contraposição à formação discursiva instaurada pelas condições de produção historicamente determinadas pela representação da derrota em 1950. Por intermédio do metadiscurso dito pelo advérbio, o sujeito exprime a luta contrária pela própria formação discursiva que o domina, tomando distância, construindo outras fronteiras em seu discurso.

Podemos relacionar esse posicionamento do sujeito como uma fronteira-limite entre formações discursivas. O sujeito, apesar do domínio de uma formação discursiva outra, negocia no interior dessa FD. A colocação do verbo na 1ª pessoa do plural em "Gostaríamos" inclui o sujeito numa dispersão de discursos que procuram sair da margem do campo discursivo. Nesse caso, relacionamos com os discursos de classes minoritárias socialmente, isto é, pela construção do metadiscurso na crônica, verificamos o choque entre discursos de formações ideológicas antagônicas. Ao mesmo tempo em que o sujeito é controlado pelo discurso-outro dominante, o qual estabelece uma sustentação de inferioridade do povo brasileiro quanto ao futebol e, por consequência, a não credibilidade dos elementos de brasilidade constituintes da identidade nacional, ele, pelo deslizamento de sentido no enunciado, representa uma formação discursiva dominada, mas que luta para se estabelecer no centro do campo discursivo.

Cabe ressaltar que esse jogo discursivo perpassa toda a materialidade linguística da crônica. O sujeito constrói seu discurso se opondo ao modo como se configura o discurso do outro. Esse processo de não aceitação desencadeia um posicionamento antagônico do sujeito. Ele é afetado pelo sentimento patriótico às vésperas da Copa do Mundo. Mas, também, esse posicionamento designa certa instabilidade no fio discursivo, de modo a produzirem-se questionamentos sobre o caráter e credibilidade da seleção brasileira. Vejamos o segmento discursivo a seguir:

> (3) Mas vejamos: — o escrete brasileiro tem, realmente, possibilidades concretas? Eu poderia responder, simplesmente, "não". Mas eis a verdade: — eu acredito no brasileiro, e pior do que isso: — sou de um patriotismo inatual e agressivo, digno de um granadeiro bigodudo.

A colocação da conjunção "mas" em dois momentos no fio discursivo instaura a mudança de posicionamento do sujeito e a instabilidade do discurso que ele pretende construir pelos implícitos designados pela conjunção designa. A primeira aparição de "mas" cumpre uma função de refutação do dito anterior, de forma a silenciar o discurso-outro. No jogo discursivo que se estende na crônica, a refutação é uma brecha da formação discursiva dominada com função de gerar incerteza quanto ao discurso do outro. O questionamento que se faz refere-se às possibilidades de mudança instauradas pelo sujeito para com a situação da seleção brasileira e do torcedor. O "mas" de refutação recusa a legitimidade daquilo que foi instaurado anteriormente. (MAINGUENEAU, 1997)

O segundo "mas" tem força argumentativa. Ele liga dois atos distintos no fio discursivo. O enunciado que segue o "mas" é apresentado como argumento mais forte. O sentimento de patriotismo e a crença no brasileiro[19] devem-se valer sobre o enunciado anterior. O discurso rodrigueano pretende instaurar as diferenças simbólicas (WOODWARD, 2000) da cultura brasileira como as fortalecedoras do brasileiro, dando-lhe uma identificação própria. As representações produzidas incluem as práticas de significação posicionando o sujeito do discurso rodrigueano, dando sentido à experiência de ser brasileiro.

A colocação do segundo "mas" implica também numa tomada de posição frente ao discurso do outro. Há uma crítica ao modo de o povo brasileiro ser visto e condicionado pelo discurso-outro. Podemos estabelecer o avesso no discurso rodrigueano, cuja relação está na forma como o brasileiro concebe e aceita a imposição de outras culturas. Da mesma forma em

[19] Podemos relacionar o brasileiro com os elementos de brasilidade, como o futebol, o samba, o carnaval e a feijoada, elementos da cultura que diferenciam o Brasil dos demais, assim como a concepção da palavra "brasileiro", aquele que nasceu no Brasil, que não pertence a outras nações.

que o "mas" indica inquietude do comportamento do torcedor brasileiro, opondo-se ao discurso anterior, faz uma crítica e aceita a posição na qual ele foi constituído.

Esse efeito de contradição no discurso rodrigueano liga-se aos sistemas de representação que constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar. A questão levantada pelo discurso rodrigueano é "Quem sou eu?", na posição de quem creditou as vantagens de ser brasileiro na Copa do Mundo de 1950 e na expectativa do Brasil se despontar entre as grandes nações. A crítica instaurada no discurso rodrigueano, ao "complexo de vira-latas", justifica-se dessa forma. Vejamos o segmento discursivo 4:

> (4) Por "complexo de vira-latas" entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. Dizer que nós nos julgamos "os maiores" é uma cínica inverdade.

Nessa definição do "complexo de vira-latas", instaurado pelo sujeito, o processo enunciativo põe em jogo marcas simbólicas da construção do ser brasileiro. Em todo o texto, há uma desconstrução do discurso do outro como forma de negociação do sujeito em afirmar uma condição do Brasil(eiro) face a outros países.

No momento em que o sujeito projeta na cena enunciativa a percepção que se tem do brasileiro, inferiorizado pelo discurso do outro, há um posicionamento do discurso rodrigueano construindo uma crítica ao seu estado de inferioridade. O brasileiro, na construção do discurso rodrigueano, afetado por uma formação discursiva dominante condicionada ao modo como o estrangeiro produz um olhar sobre o Brasil, ignora as próprias virtudes e exalta as próprias deficiências, "numa inversão do chamado ufanismo". (RODRIGUES, 1993, p. 30)

A afirmação de inversão ufanista no discurso rodrigueano ressignifica e constrói um novo olhar sobre a própria condição do brasileiro. Da mesma forma que o sujeito instala no segmento (4), assim como em toda a crônica, características subdesenvolvidas do Brasil, categorizando o fracasso brasileiro em diferentes setores sociais, e isso se identifica por um

trajeto temático de outros enunciados marcados pelas sucessivas derrotas da seleção brasileira, podemos estabelecer um lado avesso desse discurso.

O sujeito, pelo dito na definição do "complexo de vira-latas", emerge um discurso irônico quanto ao brasileiro ser um vira-latas. O sujeito faz uma crítica à condição sócio-histórica do povo brasileiro, mas, ao mesmo tempo, aceita essa condição. O discurso rodrigueano evidencia, assim, um confronto de culturas e identidades entre o Brasil e o estrangeiro, promovendo ao brasileiro a aceitação da condição de inferioridade, visto que, para o sujeito, pela construção dos discursos identitários constituídos ao longo da história do Brasil, desde o período de colonização, o brasileiro constitui-se como um povo diferente pela falta de condições apropriadas de desenvolvimento da nação.

Para o sujeito, a alusão que se faz do estado do brasileiro a um complexo de vira-latas configura-se na emergência de um discurso de insatisfação com as condições sócio-econômicas brasileiras da década de 1950. O futebol, dessa maneira, é visto como uma válvula de escape para o desânimo do povo. Com isso, abre-se uma falha no discurso dominador do outro, dando brecha para que se estabeleça, no fio discursivo, um lugar de tomada de posição brasileiro quanto à configuração da identidade nacional.

No segmento discursivo (5), a seguir, instaura-se, no final da crônica, a cenografia da peça teatral de Hamlet[20] pela qual o sujeito dá conta de posicionamentos divergentes no discurso-avesso rodrigueano, em que é afetado constantemente por formações discursivas acerca do ser brasileiro, com olhar do brasileiro em relação ao estrangeiro, e com olhar do estrangeiro para com o brasileiro.

(5) Insisto: — para o escrete, ser ou não ser vira-latas, eis a questão.

[20] Tragédia de Willian Shakespeare, produzida entre os anos de 1599 e 1601. O questionamento feito pelo personagem principal está relacionado a um fundo filosófico cujo tema é a vingança da morte do pai. Isso propõe uma reflexão sobre o período de transição do homem e as dúvidas que esse processo gera. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet. Data de acesso: 04/06/2013

O dito do segmento (5) parafraseia o jogo discursivo posto anteriormente no fio discursivo da crônica, entre constituir-se como brasileiro, aceitando o complexo de vira-latas, ou opondo-se ao discurso dominador do outro, instituindo o futebol como elemento de singularidade do povo brasileiro, capaz de diferenciá-lo dos demais povos. Essa diferenciação entre povos, para Woodward (2000), produz identidade.

Conclusão

Sendo assim, a crônica "Complexo de vira-latas" mostra-se como um jogo de representações simbólicas cujos enunciados categorizam discursos opostos. Em torno do enunciado "complexo de vira-latas", uma estratégia discursiva sobre o futebol como elemento questionador e condicional do brasileiro se estabelece. De um posicionamento a outro, o sujeito do discurso rodrigueano legitima, com marcações de ironia e paráfrase, a representação do ser vira-latas como sua necessária conjunção com o desejo de configurar uma identidade brasileira pelo futebol.

Referências

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 3ª Edição, 1997.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista** – discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

PÊCHEUX, M. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Trad. Maria do Rosário V. Gregolin, mimeo, 2000.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**: crônicas de futebol; seleção e notas Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: (Org.) SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p. 07-72).

PROCESSO(S) REPRESENTATIVO(S)/IDENTIFICATIVO(S) DE PROFESSORES(AS): UMA ANÁLISE SÓCIO-DISCURSIVA

Marta Gresechen Paiter Luzia de SOUZA (PG-UEL)[2122]

Resumo: Neste estudo, objetivo analisar modos de representação/identificação dos(as) agentes/atores/atrizes sociais 'alunos(as)', categoria analítica sócio-discursiva proveniente da ADC (Análise de Discurso Crítica) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2004; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999; 2004; van LEEUWEN, 2008; WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008; van DIJK, 2010), por considerar 'representações' formas de dizer o mundo social e, por meio desse dizer, entendo ser possível ter acesso a experiências vivenciadas. Tendo em vista esse pressuposto teórico-prático, investigo uma rede de práticas denominada PIBID (Inglês) ou Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Para isso, parto da (inter)ação – os 17 Grupos de Estudos (GE) realizados na/pela iniciativa - que apresentam dinâmica própria, para analisar o(s) processo(s) representativo(s)/identificativo(s), que, também, em última instância, são formas de ação, já que definem possibilidades de ressignificação de posições sociais e, dialeticamente, relacionam-se às possibilidades de desenvolvimento da(s) cultura(s) socioeducacional(s). Esse programa governamental era composto por professores(as) em diferentes níveis de formação acadêmica, a saber, 1 professora-formadora, 1 professora-colaboradora, 1 professora-pesquisadora e 9 professores(as)-novatos(as). Essa análise social por meio da linguagem evidenciou processo(s) representativo(s)/identificativo(s) de 'alunos(as)' voltados para aspectos, tais como, a 'negação' e a 'coisificação'.

Palavras-chave: Representação/Identificação. Processos sócio-discursivos. Formação de professores(as).

Introdução

Neste estudo, meu interesse específico está em analisar modos de representação de agentes/atores/atrizes sociais - categoria analítica sócio-discursiva proveniente da ADC - pois considero 'representações' formas de dizer o mundo social e, por meio desse dizer, torna-se

[21] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Londrina/Paraná – Brasil. E-mail: martagresechen@hotmail.com

[22] Este trabalho é parte de minha dissertação de mestrado intitulada: Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores/as de língua inglesa.

possível ter acesso a experiências vivenciadas. Neste caso, trata-se dos momentos vivenciados por um grupo de professores(as) de língua inglesa, do qual fui participante, que será mencionado como: PIBID-LEM (Inglês) ou Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Letras Estrangeiras Modernas.

Enfatizo que parto da (inter)ação – os próprios GE (Grupo de Estudos) - os quais apresentam dinâmica própria, para analisar as representações, que, também, em última instância, são formas de ação, já que definem possibilidades de ressignificação de posições sociais e, dialeticamente, relacionam-se às possibilidades de desenvolvimento da cultura socioeducacional e '(re)organização' "dos modos de discurso a ela associados", que podem, por sua vez, possibilitar "o desenvolvimento de novas formas de pensamento" no âmbito da Formação de Professores(as) (MOLL, 1996, p. 4).

A relevância deste estudo está em poder trazer discussões/reflexões a respeito de uma prática de Formação *Colaborativa* Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa, desenvolvida por meio de um programa governamental em processo de fortalecimento de institucionalização – *"Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência" – PIBID.* Dessa forma, a justificativa desta pesquisa está no fato de serem ainda recentes as produções que apresentam tal programa como parte de uma complexa conjuntura que ativa e/ou inibe certas possibilidades de ações.

Os pressupostos teórico-filosófico-metodológicos norteadores deste estudo baseiam-se na teoria Sócio-Histórico-Cultural (SHC) (VYGOTSKY, 1930a; 1930b/1978; 1934/1962; 1974; 1989/1991), em uma perspectiva dialógica e enunciativa da lingua(gem), fundamentada nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997, 2006) e nos conceitos que fundamentam a concepção pedagógica do pensador e educador Paulo Freire (1967, 1987).

Compartilho da ideia de que podemos/devemos analisar a atividade mental/psíquica por meio da palavra, do signo, que consiste em uma 'unidade material', cuja função é a própria *significação*. Para tanto, é necessário compreender que "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto [...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" (BAKHTIN, 2006, p. 107-108). Nesse sentido, com base no

entendimento de que no processo de compreensão do signo, ou seja, ao ser-lhe atribuído sentido(s), ele "torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*", justifico minha escolha por analisar processo(s) de sentido(s) ou processo(s) sócio-discursivo(s).

No que se refere ao meu papel de pesquisadora, informo que estive diretamente envolvida nas ações teórico-práticas[23], concretizadas no/pelo PIBID-LEM (Inglês), como *aluna-professora*. Portanto, sou uma *participante-pesquisadora* neste estudo, o que entendo ser um aspecto relevante para o(s) processo(s) de produção(s) de sentido(s) acerca das práticas sócio-discursivas vivenciadas no/pelo grupo, já que elas compõem minha experiência de vida pessoal/profissional.

Deste modo, enxergo no eu de pesquisadora uma participante, o que define uma relação 'eu(pesquisadora)-outro(sujeitos da pesquisa)' equivalente a um 'nós', isto é, somos, ao mesmo tempo, participantes e sujeitos dessa pesquisa. Simultaneamente, acredito, tal como estabelece a *hermenêutica crítica*, que minhas "interpretações jamais deixarão de ser lingüisticamente (sic) problemáticas, nunca serão representações diretas" (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 291).

Assim, considero que é meu papel construir "pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra" (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288), no intuito de que as reflexões teórico-práticas dessa minha/nossa (incluo os demais participantes) experiência possam levar à produção de conhecimento(s), "que seja cultural e estrutural, avaliado pelo seu grau de situacionalidade e sua habilidade de gerar práxis ou ação" (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 166).

Processo(s) representativo(s)/identificativo(s) de professores(as)

No dia 04 de maio de 2010, ocorreu a primeira reunião dos Grupos de Estudos (GE), em uma das salas do Laboratório de Línguas (IRCH), da Universidade Estadual de Londrina

[23] Quando menciono 'ação teórico-prática' quero destacar seu sentido intrínseco à natureza da atividade social/humana, bem como, o entendimento da 'indissociabilidade entre teoria e prática'(LEONTIEV, 1978).

(UEL). Estavam presentes todos os participantes do projeto, a saber, Anastácia, Giovani, Sarah, Pricila, Daniela, Edgar, Karina, Marta, Tânia, Laís, Felipe e Milena.

Neste GE, Karina apresentou-se, a convite de Daniela, abordando temas referentes à sua formação profissional e acadêmica, além de trazer elementos de seu atual contexto de ensino, pretendido ser o contexto de intervenção da iniciativa do grupo em questão. Ao tratar da escola pública, de sua característica estrutural peculiar, Karina fala *sobre* 'alunos(as)', um tema importante neste recorte:

Excerto 1 - GE 01 - [04 de maio de 2010]
T10 – Karina: (...) **o colégio Heráclito de Éfeso** [contexto de intervenção do grupo]... vocês [alunos(as) professores(as)] vão ver que é uma escola diferente... porque **não tem ensino fundamental**... é só ensino médio... técnico e pós-médio... (...) então... **são adolescentes**... as turmas deste ano estão bem lotadas... em média de 40 alunos por sala... é::: **não são alunos diFÍceis de lidar**... **eles são tranQUIlos né? mas são adolescentes**... T11 - Daniela: **o que significa isso que ela está falando? "são adolescentes"?**... T12 - Felipe: **aborrecentes?**... T13 - Karina: **é**::: [risos] **são alunos da rede pública**... o que quer dizer isso? tem diferença para quem trabalha no particular... não sei se alguém aqui já trabalha... já dá aula... mas é diferente dar aula lá na rede pública e numa escola de línguas por exemplo... quando eu comecei... quando eu passei... eu levei um **baque**... porque eu achava... assim... que eu podia fazer a mesma coisa que eu fazia na escola de línguas... eu podia fazer no estado... por que não? daí... a primeira vez que eu entrei foi um **choque**... (...) --- T17- Karina: (...) ...**marreto eles aí no primeiro... no segundo... eles** [alunos(as)] **já estão bem maciozinhos... e no terceiro ela só... finaliza**...

Quadro 1 - Excerto 1 – GE 1 – [04 de maio de 2010]

Ao referir-se aos alunos, Karina, inicialmente, os define por meio de uma *negação aparente* (van DIJK, 2010, p. 142) seguida de *mas* (explícito), "**não são alunos diFÍceis de lidar... eles são tranQUIlos né?** mas são adolescentes", o que alude às afirmações, apresentadas com um toque de eufemismo, de que os/as alunos(as) são difíceis de lidar assim como os adolescentes também o são. Em seguida, Daniela tenta explorar o pressuposto do que

significa 'ser um adolescente' "**o que significa isso que ela está falando?** "**são adolescentes**"?". Nesse momento, um dos *professores-novatos*, Felipe, participa da conversa e faz menção à palavra "**abor**recentes**"**, a qual remete ao processo mental 'aborrecer'. Karina, então, confirma tal conhecimento, aparentemente, compartilhado pelo grupo e direciona sua fala a outra caracterização do(a)(s) aluno(a)(s): "**são alunos da rede pública"**. O uso do verbo 'ser' indica um *processo relacional* (HALLIDAY, 1994), a partir do qual se estabelece uma relação entre duas entidades, as quais, nesses casos específicos, consistem no 'portador' e no 'atributo' a ele associado. No quadro que segue, apresento as qualidades atribuídas a(o)(s) aluno(a)(s), no excerto 1, nomeadas como 'diFÍceis', 'adolescentes', e 'aborrecentes', bem como a circunstância **'de lidar'** e o circunstancial atributivo **'da escola pública'**:

Excerto 1 (T10)	**(não)**	**São**	**alunos**	**diFÍceis**	**de lidar**
TRANSITIVIDADE	X	*processo relacional intensivo atributivo*	portador	atributo	Circunstância
Excerto 1 (T10)	**(mas)**	**São**		**adolescentes**	
TRANSITIVIDADE	X	*processo relacional intensivo atributivo*		atributo	
Excerto 1 (T12)		**São**		**aborrecentes**	
TRANSITIVIDADE		*processo relacional intensivo atributivo*		atributo	
Excerto 1 (T13)		**São**	**alunos**		**da rede pública**
TRANSITIVIDADE		*processo relacional intensivo atributivo*	portador		circunstancial atributivo

Quadro 2 – Processos relacionais intensivos atributivos do excerto 1

O elemento circunstancial atributivo **'da escola pública'** é em seguida explicado por Karina por meio da (re)contextualização de sua experiência na escola pública. Os termos '**baque**' e '**choque**', mencionados para tratar do momento em que passou a fazer parte do contexto em questão, remetem a uma conceitualização metafórica dessa experiência. As denominações **'baque'** e **'choque'** relacionam-se entre si em termos de guerra, assim como **'marretar' e 'finalizar',** mencionadas por Karina, em momento posterior, em referência direta a(o)(s) aluno(a)s: "***marreto* eles aí no primeiro... no segundo... eles** [alunos(as)] **já estão bem *maciozinhos* e no terceiro ela** [professora de inglês] **só... *finaliza*". Os sentidos metafóricos da estruturação desses termos definem uma relação entre eles orientada para uma significação que envolve conceitos de luta, golpe, impacto, no que se refere ao encontro entre Karina (*professora*) e a escola (*alunos(as)*).

O processo material realizado pela ação de '**marretar'** é seguido pela circunstância '**no primeiro'**, referente ao primeiro ano do ensino médio. Há menção explícita da *meta*[24], ou seja, do(s) participante(s) a quem a ação se dirige. Portanto, tal processo *de ação* é caracterizado como 'ação dirigida', em que "um agente[25] age em direção a um *objetivo*" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 224, grifo nosso).

Halliday e Mathiessen, ao tratarem, especificamente, do elemento *participantes*, afirmam que "a meta é influenciada, de alguma forma, pela participação no Processo"[26] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 167). Neste caso, pela meta consistir em um 'grupo específico de representantes' de alguém/algo que existe, o processo gera mudança(s). Essa mudança parece ser manifestada, no segmento de texto subsequente, pelo conector '**já**', o qual aponta para um sentido de mudança e, simultaneamente, para a consolidação de um estado. Nesse segmento, os(as) alunos(as), na realização do processo relacional intensivo atributivo,

[24] Halliday e Matthiessen (2004, p. 180-181) mencionam que o termo paciente é também utlizado no mesmo sentido de meta/objetivo.

[25] Os termos 'agente(s)' e 'ator(s)/atriz(s)' são utilizados, indistintamente, nesta pesquisa.

[26] "The Goal is impacted in some way by its participation in the Process".

são caracterizados como portadores do atributo/estado de ser '**maciozinhos**', resultado de um processo anterior não espontâneo. Tal atributo é, duplamente, intensificado pelo uso do advérbio de intensidade '**bem'** e do sufixo diminutivo '**– inho**', que se apresenta como um recurso com valor semântico de intensidade.

Os elementos circunstanciais '**no primeiro**', '**no segundo**' **e no terceiro**', além de localizarem o(s) processo(s) no tempo, expressam uma noção de sequência - (processo material - processo relacional - processo material), cujo procedimento final é construído pelo processo material '**finalizar**', precedido pela conjunção '**só**', cuja função argumentativa é sinalizar uma restrição a um sentido que se quer dar ênfase – à/ao ação/papel da atriz/agente '**ela**'.

Nesse momento, embora a *meta* não esteja materializada no discurso, ela pode ser, claramente, compreendida, tendo como base o conceito de *meta* como "aquele(a)/aquilo para o(a) qual o processo é estendido"[27] e o co(texto) imediato conforme (WODAK; KRZYŻANOWSKI, 2008) da fala em questão. '**Finalizar**' alguém relaciona-se, experiencialmente, ao conceito de nocaute (*knockout*), utilizado, por exemplo, como critério de vitória/derrota e término de luta em esportes de combate por provocar estado de inconsciência[28].

Fundamentada em Lakoff e Johnson (1980), entendo que a inconsciência pode ser interpretada como uma metáfora orientacional, cuja orientação espacial está voltada '*para baixo'*, o que, nessa circunstância, consiste no efeito próprio do ato de nocautear/derrubar/finalizar (processo material).

O processo material anterior, '**marretar**', também parte de uma experiência física/cultural, em que o ator/agente social realiza um movimento '*de cima para baixo*'. Essas ações podem se ligar à noção de que a *meta*, que é posicionada abaixo, está submetida ao

[27] "[…] one to which the process is extended" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 181).

[28] De acordo com a Confederação Brasileira de MMA (Mixed Martial Arts), conforme consta no artigo 29º do regulamento aplicado às competições internacionais de MMA, "a victory by knockout is declared when a competitor temporarily loses consciousness as a result of an authorized punch, kick, or throw from the opponent" (FEDERATION INTERNATIONALE DES LUTTES ASSOCIEES, 2012, p. 16).

controle e à força realizados pelo ator/agente social, o qual mantém o controle e, portanto, encontra-se posicionado acima.

Além disso, os autores acima citados, estabelecem uma relação conceitual espacial, que acredito ter conexão com minha/nossa experiência física e cultural, entre os sentidos de bom e ruim, sendo este associado ao que está "embaixo" e aquele ao que está 'em cima'.

Os processos materiais acima descritos podem ser apreciados de forma que a *meta* seja compreendida como em um processo de *coisificação*.

Reflexões finais

Este estudo buscou investigar um grupo de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa, desenvolvido por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), por meio de uma análise sócio-discursiva dos processo(s) representativo(s)/identificativo(s) acerca de 'alunos(as)'.

No excerto analisado, 'alunos(as)' são, particularmente, caracterizados em termos semânticos negativos, por meio de uma relação entre duas entidades – 'X é igual Y' (Representação), que acontece de forma a se expressar um alto grau de comprometimento com o que se diz (Identificação) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27).

Define-se uma relação de 'separação' entre eu (professora)-eles (alunos(as)), em que ambos os agentes sociais são postos em lados antagônicos, por meio de significações que orientam para o que denomino 'metáfora de guerra'.

Outros sentidos metafóricos elucidados estão aliados a processos de 'coisificação', que constituem as denominadas: 'metáfora da carne' e 'metáfora de recipientes' (contâiners). Nessas circunstâncias, alunos(as) são apassivados e impessoalizados.

Há momentos discursivos substanciais de representação de alunos(as) pela 'negação', os quais se concretizam explícita e implicitamente. Em muitos desses casos, a negação está aliada à modalidade categórica, o que expressa um alto grau de comprometimento de Karina com os conteúdos proposicionais explicitados. E, devo acrescentar, a não manifestação dos

demais participantes pode estar associada a um sentido de aquiescência em relação às representações construídas.

Referências

BAKHTIN, M.M *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

FEDERATION INTERNATIONALE DES LUTTES ASSOCIEES. *International regulations governing amateur mixed martial arts*. 2012. Disponível em: <http://www.confederacaomma.com.br/media/files/regras/regras-mma-amador-ingles.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing experience through meaning: a language- based approach to cognition*. London: Cassell Academic, 1999.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LAKOFF, G.; JOHNSON. M. *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação*: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WODAK, R; KRZYŻANOWSKI, M. *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A IMAGEM DE SI E A IMAGEM CONSTRUÍDA PELA REVISTA VEJA

Eliana Alves GRECO (Universidade Estadual de Maringá)[29]

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a construção do sujeito professor, verificando a imagem do professor revelada pelo seu próprio discurso e a imagem construída por discursos veiculados pela revista *Veja*. A pesquisa, situada no âmbito da Análise do Discurso conhecido como de linha francesa, possui como eixo do dispositivo teórico-analítico a noção de sujeito, discurso e de formação discursiva, a partir dos estudos de Michel Pêcheux. Para analisar a imagem construída pela *Veja*, escolhemos o artigo de opinião "Salário de professor", de Claudio de Moura Castro. E, para analisar a construção do sujeito professor por meio de seu discurso, o *corpus* se constitui por respostas a questionário fornecidas por professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas estaduais de Maringá. O estudo evidencia que os discursos produzidos pela *Veja* determinam a imagem do professor de forma negativa e desvalorizada, completamente diferente da imagem revelada nos discursos que emergiram dos questionários.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. Professor.

Introdução

O sujeito professor é marcado por seus traços sociais, ideológicos e históricos, que, durante seus discursos, materialmente manifestados, revelam sua identidade. Entretanto, normalmente a mídia dá voz a pessoas que não são professores para falarem sobre os professores e sobre o ensino. Nesse sentido, o professor tem a sua voz apagada, silenciada, não podendo colocar-se como sujeito de seu discurso.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a imagem do professor construída por discursos veiculados pela revista *Veja* e a imagem revelada pelo seu próprio discurso.

A pesquisa tem como aporte teórico a Análise do Discurso conhecida como de linha francesa, detendo-se principalmente nas noções de sujeito, discurso, formação discursiva e interdiscurso.

[29] Departamento de Língua Portuguesa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, Brasil. *E-mail*: elianagreco@gmail.com.

Para analisar a imagem construída pela *Veja*, o *corpus* é constituído pelo artigo de opinião "Salário de professor", de Claudio de Moura Castro, publicado em 13 de fevereiro de 2008. Embora o artigo seja assinado, a revista, por veicular o texto, acaba assumindo esse discurso.

Para analisar a construção do sujeito professor por meio de seu discurso, o *corpus* se constitui por respostas a questionário fornecidas por professores de Língua Portuguesa que atuam em diferentes escolas estaduais de Maringá.

Quanto à estrutura do trabalho, apresentaremos, inicialmente, os conceitos teóricos da Análise do Discurso que orientarão a análise. Em seguida, realizaremos a análise, que se subdividará em duas etapas: primeiramente, analisaremos a imagem do professor construída pela revista semanal *Veja* e, num segundo momento, a imagem do sujeito professor, por meio das respostas ao questionário.

Pressupostos teóricos da Análise do Discurso

A Análise do Discurso tem como objeto de estudo o discurso, concebido como efeito de sentido entre os interlocutores. De acordo com Orlandi (2002, p. 22), "o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto." Todo discurso é produzido por um sujeito, em determinado contexto histórico, social e ideológico.

O discurso do sujeito é situado em relação aos discursos do outro. Esse outro não inclui somente o interlocutor, mas também a voz de outros discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso. Dessa forma, a linguagem é produzida por um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro (BRANDÃO, 1996).

Entretanto, até se chegar à questão de que a identidade do sujeito é construída na interação com o outro, vários conceitos foram se delineando no correr do tempo. A concepção de sujeito na Análise do Discurso vem sofrendo mudanças desde a sua constituição. De sujeito assujeitado e interpelado pela ideologia, construído na primeira fase da AD, chegamos

aos desdobramentos mais recentes: um sujeito heterogêneo, marcado por traços sociais, históricos e ideológicos e que se constitui na sua interação com o outro.

Todo discurso é produzido por um sujeito e, ao mesmo tempo, constrói sentidos que representam as posições sociais, históricas e ideológicas desse sujeito. E, provavelmente, a maior contradição do sujeito seja o fato de produzir o discurso e simultaneamente ser constituído por esse discurso.

Na produção de discursos, o sujeito está inserido numa formação discursiva, que é a manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica. Esta é definida como "um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras." (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166). Pêcheux e Fuchs concebem o discurso como um dos aspectos materiais da ideologia, relacionando, dessa forma, ideologia e discurso, isto é, cada formação ideológica comporta como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas.

Assim, a formação discursiva é, a partir de uma posição dada numa conjuntura, "o que pode e deve ser dito" por um sujeito, ou seja, é a formação discursiva na qual o sujeito está inserido que irá demarcar o que ele pode e deve dizer e o que não pode e não deve dizer.

Posteriormente, com os estudos de Courtine (1981) e de Maingueneau (2005), passou-se a questionar o fechamento de uma formação discursiva. Maingueneau afirma que não se deve procurar a identidade de uma formação discursiva numa análise fechada, voltada para seu interior, porém numa análise que vê a formação discursiva em sua relação com outras com as quais dialoga e atravessam seu campo.

Nesse sentido, uma formação discursiva deve ser definida a partir de seu interdiscurso, porque é a relação interdiscursiva que estruturará a identidade das formações discursivas. É a identidade de cada formação discursiva, colocada em relação ao espaço interdiscursivo, que irá preestabelecer os possíveis sentidos de um discurso.

De acordo com Maingueneau (2005), a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas o interdiscurso, ou seja, um espaço de trocas entre inúmeros discursos convenientemente

escolhidos. Isso significa que sempre que se analisa um discurso, faz-se uma análise dos discursos que com ele se articulam, respeitando-se, porém, a identidade e a autonomia relativa do discurso que é objeto de análise.

A imagem do professor construída pela revista *Veja*

A mídia possui um lugar de destaque em nossa sociedade enquanto prática discursiva produtora e reprodutora de informação e de opinião, podendo determinar a visão que o sujeito tem de si e do outro. Por meio de seu discurso, a mídia produz e faz circular infinitos efeitos de sentido na sociedade, cristalizando visões de mundo, preconceitos e estigmas. O discurso midiático é capaz de construir e destruir imagens, colocar pessoas no poder, derrubar governos, modificar comportamentos e criar novos costumes.

Considerando que o discurso da mídia pode construir imagens, analisaremos a imagem do professor construída pela revista semanal *Veja*, por meio do artigo de opinião "Salário de professor", de Claudio de Moura Castro, publicado em 13 de fevereiro de 2008. O autor é graduado em Economia, com Mestrado e Doutorado na mesma área, tendo sido professor no Ensino Superior. Assim, a revista publica um artigo de opinião sobre o ensino nas escolas públicas brasileiras, escrito por uma pessoa que, aparentemente, não conhece essa realidade.

O artigo derruba a tese de que os professores ganham pouco e por isso a educação é ruim e defende a tese de que professor ganha bem e a má qualidade de ensino não pode ser explicada pelos salários.

O sujeito inicia seu discurso inserindo um pré-construído imputado a um enunciador genérico: "os professores da educação básica ganham pouco, por isso a educação é ruim". Entretanto, esse discurso não é apropriado pelo sujeito, mas é inserido para ser posteriormente desconstruído.

O emprego dos vocábulos e expressões "mito", "conversas de botequim" e "castelos da imaginação", que significam aquilo que não existe, mentira, invenção, produzem o efeito de sentido de que esse discurso não é verdadeiro. Além disso, a expressão "castelos de

imaginação" nos remete a contos de fada, mostrando que o professor vive fora da realidade brasileira.

Tais escolhas lexicais são antecipadas por vocábulos que dão ideia contrária: "*colidem* com o mito", "em *contraste* com as conversas de botequim", "mais um *abalo sísmico* nos castelos da imaginação", produzindo um discurso oposto ao que circula na sociedade, ou seja, que os professores são bem remunerados ou que, pelo menos, não é a baixa remuneração a responsável pela má qualidade do ensino. Além do mais, o sujeito revela que o sujeito professor produz um discurso de que ganha pouco, para justificar a má qualidade de ensino.

O sujeito se utiliza de pesquisas que mostram não haver diferença salarial entre o sistema público e o privado, mas que, nas escolas particulares, há melhores professores, e que estes estão mais satisfeitos. Enquanto que, no sistema público, o ensino é de baixa qualidade, e os seus professores estão insatisfeitos. E, para finalizar, conclui que não é salário que melhora a educação: "a experiência dos estados mais bem-sucedidos mostra que consertar a educação requer muito mais do que jogar dinheiro no sistema".

É construída a imagem de professor como aquele que possui um baixo desempenho, um indivíduo insatisfeito e mentiroso, por colocar a culpa desse baixo desempenho no salário. Esse professor vive fora da realidade, visto que "calculando-se os salários-hora, aumenta a superioridade salarial dos mestres, inclusive dos brasileiros."

Considerando que o tema central do artigo é o salário do professor, a formação discursiva da educação deveria predominar. Entretanto, essa formação discursiva é constantemente atravessada pela formação discursiva da economia, como podemos perceber pela inserção das seguintes palavras e expressões: "contar", "medir", "cotejando", "comparar", "sistema privado", "sistema público", "calcular", "coeficientes de correlação", "índice de desenvolvimento da educação básica", "números", "orçamento". Tais escolhas evidenciam que o sujeito fala da posição de economista, inserindo-se na formação discursiva da economia.

O discurso analisado determina a imagem do professor de forma negativa, sempre o criticando e colocando nele a culpa pelo fato de os alunos não se interessarem pelos estudos e pela má qualidade de ensino. Além disso, o professor mente e se faz de vítima.

A revista *Veja*, ao publicar o artigo em questão, dá voz a um economista, com formação nas melhores universidades do mundo, para produzir discursos sobre o professor das escolas públicas do Brasil e construir a sua imagem. Assim, o sujeito fala do lugar do economista, do indivíduo pertencente à classe média alta, que desconhece a realidade do ensino público brasileiro. O professor tem a sua voz apagada, silenciada, denegada, não tendo a oportunidade de assumir seu discurso, constituir-se como sujeito e criar sua própria imagem discursiva.

Entretanto, o professor, quando utiliza o seu discurso, constitui-se como sujeito, constrindo sentidos que representam suas posições sociais, históricas e ideológicas. É a imagem que o sujeito professor tem de si, como ele se vê e como identifica seu papel social. Nesse sentido, analisaremos a construção da imagem do sujeito professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de Maringá.

A imagem do professor construída pelo seu próprio discurso

O sujeito emerge no discurso por meio da materialidade linguística. Devido a isso, foi realizada uma entrevista com professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos – e no Ensino Médio, em diferentes escolas estaduais de Maringá, por meio de um questionário elaborado previamente, com perguntas que tratam sobre o seu trabalho em sala de aula. As respostas às perguntas constituíram objeto de análise.

As questões disponibilizadas no questionário foram:

1. Quais os motivos que o levaram a ser professor de Língua Portuguesa?
2. O que mais o aborrece e o que mais o agrada no âmbito de sua profissão?
3. Ao preparar suas aulas, em que você se baseia? Por quê?

4. Quais atividades são priorizadas no seu planejamento? Por que você prioriza essas atividades?
5. Você tem participado de cursos de capacitação de professores oferecidos por instâncias governamentais e/ou privadas? Descreva a importância desses cursos para a sua formação profissional.
6. Na sua opinião, como seria um professor competente para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa?
7. Quais mudanças ocorreram na sua profissão durante os anos?

Considerando à amplitude do *corpus*, analisaremos, neste artigo, as questões número 5 e 6.

O professor, ao se tornar sujeito por meio de seu discurso, também constrói a sua imagem, que não é individual, mas social. Isso porque o sujeito não é o indivíduo, porém é o sujeito do discurso, que carrega marcas do social, do ideológico e do histórico. Sendo assim, a análise não se deterá em professores específicos, mas no sujeito construído por meio da materialidade linguística presente nos questionários.

Por meio dos discursos materializados na resposta à pergunta "Você tem participado de cursos de capacitação de professores oferecidos por instâncias governamentais e/ou privadas? Descreva a importância desses cursos para a sua formação profissional.", foi possível construir um sujeito professor que deseja se atualizar e aprender:

> É importante participar desses cursos, pois permite ao professor sempre estar atualizado e em busca de uma experiência nova ou até mesmo confrontar o que aprendeu na universidade com o saber atual.
>
> ... nos cursos de capacitação aprimoro conhecimento, tenho novas ideias de estratégias e atividades a serem aplicadas em sala de aula...

O professor, além disso, deseja aperfeiçoar-se, faz reflexões e coloca em prática as novas abordagens:

> refletir sobre minha prática... juntamente com outros professores, trocar experiência e conhecimento...
>
> Não gosto de cursos voltados a ensinar exercícios de sala de aula. Por quê? Porque eles não me fazem refletir, são paliativos e não me fazem crescer. Gosto de fazer reflexão sobre as diferentes teorias linguísticas.
>
> Esses cursos vão aperfeiçoando o indivíduo e em consequência ensinar se torna mais interessante e produtivo.

As manifestações discursivas presentes nas respostas à pergunta "Na sua opinião, como seria um professor competente para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa?", permitiu construir a imagem que o sujeito possui de outros professores. E, ao descrever o que é um professor competente, podemos pressupor que o sujeito se espelha nessa imagem.

Destacamos as seguintes sequências discursivas:

> Depois precisa amar a palavra, ser curioso, ler diferentes tipos de informações...
>
> ... manter-se sempre atualizado na história da política educacional. Estudar bem os conteúdos referentes às series que atua. Saber dominar a pedagogia do ensino-aprendizagem.

Assim, professor competente na visão do sujeito é uma pessoa intelectual, atualizada e capacitada, ou seja, aquele que estuda, lê, pesquisa e coloca em prática o que estudou. Percebemos que aquilo que o sujeito considera ser um professor competente coincide com a imagem construída pela resposta à pergunta analisada anteriormente.

Ao levantarmos o emprego de verbos e determinadas expressões, é possível construirmos a imagem de um professor que tem amor à profissão e a valoriza:

> Um professor que se comprometesse com um verdadeiro aprendizado, e visse seu aluno como responsabilidade sua (...) despertasse no aluno o gosto pelo estudo através de suas atitudes, (...) ele está ali à nossa

> frente, precisa de nós como referência e nós precisamos dele para nossa subsistência.
>
> ... demonstrar que gosta do que faz. Lecionar com entusiasmo, mesmo diante da apatia de muitos.

A análise do discurso materializado nas respostas aos questionários evidenciou a construção do seguinte sujeito professor: ama a profissão e a valoriza, é inovador, deseja aperfeiçoar-se, lê e se capacita.

Ao confrontarmos esse sujeito com a imagem do professor construída pela *Veja*, verificamos que a revista constrói uma imagem totalmente diferente: o professor não está preocupado com o aprendizado dos alunos, é mentiroso, não se atualiza e está sempre insatisfeito, principalmente com o salário.

Essa imagem construída pela mídia se reflete no discurso de um dos sujeitos analisados:

> Como profissional, penso que o professor no Brasil, hoje, está desvalorizado e desacreditado de sua competência pela sociedade...

Ao se analisar o discurso do professor, refletimos sobre a manifestação do sujeito no processo discursivo, uma vez que o sujeito constrói manifestações discursivas que possibilitam que se pronuncie como identidade social.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a imagem do professor construída por discursos veiculados pela revista *Veja* e a imagem revelada pelo seu próprio discurso.

A pesquisa teve como aporte teórico a Análise do Discurso conhecida como de linha francesa, detendo-se principalmente na noção de sujeito, formação discursiva, discurso e interdiscurso. O discurso, concebido como efeito de sentido entre os interlocutores, é produzido por um sujeito, em determinado contexto histórico, social e ideológico.

Os discursos que emergiram dos questionários constituíram um sujeito professor que procura se aperfeiçoar, valoriza a profissão e se valoriza, além de ler e se capacitar. Já o discurso produzido pela mídia construiu a imagem do professor de forma negativa e desvalorizada. A análise mostrou que o professor é visto como o responsável pela má qualidade de ensino e que produz um discurso de que ganha pouco, para justificar essa má qualidade.

Considerando o destaque que a mídia tem em nossa sociedade enquanto prática discursiva produtora e reprodutora de informação e de opinião, podendo determinar a visão que o sujeito tem de si e do outro, esses discursos poderão influenciar as pessoas, fazendo com que o leitor possua uma imagem distorcida da realidade, não valorizando o professor.

Acreditamos que esta pesquisa deu voz ao professor, colocando-o como sujeito de seu discurso. O professor é um sujeito que trabalha a linguagem e se constitui nesse processo, assumindo diferentes posições enunciativas e ideológicas e que, por meio do discurso, defende suas ideias, crenças e convicções.

Referências:

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

CASTRO. Claudio de Moura. Salário de professor. *Veja*. São Paulo: Abril, n. 2047, 13 fev. 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. "Quelques problèmes thèoriques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens". In: Langages, (62);9-127, juin 81. Paris, Larousse.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese do discurso*. Criar Edições: Curitiba, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine.A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Orgs.). *Por uma análise*

automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SOBRE O (DES)PLANEJAMENTO FAMILIAR: TECENDO DISCURSOS, ENTRECRUZANDO MEMÓRIAS

Cleunice VAZ[30], (PG UNICENTRO).

RESUMO: No Brasil, a história da família se confunde com a da colonização portuguesa, e só era chamada família se constituída por meio do casamento legal entre um homem e uma mulher. Os casais podiam ter quantos filhos quisessem sem se importar com questões de planejamento familiar. O discurso religioso "crescei e multiplicai-vos" imperava sobre as classes sociais existentes no Brasil, até por que, durante muito tempo, o país precisava de mão de obra nas lavouras de café e, mais tarde, para dar conta das vagas abertas no mercado de trabalho na época do desenvolvimento industrial do país. Com o passar do tempo e com o aparecimento de tecnologias que auxiliam no trabalho da agricultura, as preocupações com as altas taxas de natalidade e, consequentemente, o aumento da pobreza foram se tornando motivos para uma nova maneira de planejar a família. Este trabalho analisa os cartazes do governo federal sobre planejamento familiar, pelo viés da Análise de Discurso de linha francesa, buscando compreender os efeitos de sentidos que surgem no entrecruzamento do texto verbal e não verbal (imagem) com o interdiscurso (memória), percebendo como o discurso público invade o campo privado no que diz respeito à constituição familiar.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Família. Memória. Planejamento familiar.

Introdução

> A família, tal como se constitui hoje, passou por profundas mudanças estruturais e culturais. Na Idade Média e no início dos tempos modernos, principalmente nas classes populares, as famílias não passavam de aglomerados de pessoas vivendo juntas e contribuindo para o trabalho coletivo, sem preocupações com laços sanguíneos ou afetivos.

O discurso religioso "crescei e multiplicai-vos" imperava sobre as classes sociais existentes no Brasil, até por que, durante muito tempo, o país precisava de mão de obra para as lavouras de café e, mais tarde, para dar conta das vagas abertas no mercado de trabalho, na época do desenvolvimento industrial do país.

[30]Discente da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu.* Mestrado em Letras.

Com o passar do tempo, surgiram novas tecnologias que facilitavam o trabalho e melhoravam a qualidade de vida das pessoas, então o poder público passou a ter preocupações com as altas taxas de natalidade em relação aos índices de mortalidade e passou a divulgar métodos anticonceptivos, na tentativa de orientar os casais quanto aos cuidados com os filhos e com a família. Com isso, a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas daqueles que tomavam como dependentes (ARIÈS, 1994, p.193).

A dicotomia público/privado nasceu pela necessidade de regular as relações entre Estado, economia e população (sociedade civil, família). Segundo Damatta (1997), o privado restringe-se ao universo doméstico, a casa, à família, lugar dos laços de solidariedade e emoções. Enquanto que o público engloba o político, a rua, mas como espaço de sociabilidade.

A vida privada, aqui conotada como a família, lugar privado por excelência, foi moldada pelas mudanças operadas na vida pública. A sociedade tradicional era essencialmente masculina, com espaços e funções sociais claramente demarcadas. Na passagem para a sociedade industrial, as mulheres foram afastadas das atividades produtivas e limitadas ao ambiente doméstico. Com isso, as funções atribuídas ao privado permaneceram associadas ao domínio feminino e às suas propriedades maternais e afetivas. A esfera pública, tomada pela produção industrial e pela cidadania política, ficou destinada ao homem, lugar do chefe de família, favorecendo a supremacia masculina.

Assim, ao associarmos o privado à família e o público à ordem política e econômica facilitamos o entendimento das fronteiras entre esses espaços coletivos de cidadania e observamos que, mesmo sendo a família uma instituição privada, ela não está dissociada da ordem e da organização pública e política que regula as ações dos sujeitos.

Conforme Ariès (2009), o conceito de família desenvolve-se em torno da criança. Por exemplo: na Era Medieval, era comum encontrar famílias com grande número de filhos, que eram criados para o trabalho (forma mais comum de educação), a preocupação com o ensino sistemático era de pouca valia, as crianças aprendiam participando das atividades dos adultos.

Com relação à constituição familiar, quando se tratava de famílias pobres, quase não existia união entre os membros, que passavam mais tempo na casa de seus senhores do que nas suas, quando as tinham. Quando se tratava de nobres, a prosperidade da família estava mais ligada ao nome e à expansão do patrimônio do que na união entre aqueles que dela faziam parte. Assim, o conceito de família estava mais ligado ao campo moral e social, do que ao campo sentimental.

> O planejamento familiar ou as preocupações com o tamanho da família surge basicamente na Era Moderna, na década de 80. Quando foi constatado um grande aumento do índice de natalidade comparado com o índice de mortalidade. Principalmente nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o caso do Brasil, havia, por parte de algumas instituições públicas, de modo especial as entidades governamentais, a necessidade de conter o aumento da população em nome do desenvolvimento econômico do país.
> O grande número de pessoas abaixo da linha da pobreza, o analfabetismo e o aumento da taxa de natalidade fez com que surgissem políticas públicas que incentivavam o planejamento familiar, uma vez que, o surgimento de vacinas contra doenças infectocontagiosas e os avanços da medicina permitiam o aumento da expectativa de vida, e, principalmente a qualidade de vida individual e familiar.
> Para a BEMFAM[31] (Bem Estar Familiar no Brasil), esse é o exercício da "paternidade responsável", ou seja, a utilização voluntária e consciente, por parte do casal, do instrumento necessário à planificação do número de filhos e do espaçamento entre uma gestação e outra. Para dar conta disso, os contraceptivos foram tornados acessíveis às famílias brasileiras mais carentes, pois as mulheres da classe média e alta já dispunham de recursos e informações para evitar uma gravidez não desejada.
> Com as medidas tomadas pelo poder público, o acesso às informações e o surgimento da pílula anticoncepcional, houve mudanças significativas na vida social das mulheres. Elas deixaram de ser meras

[2] Organização não governamental de ação social e sem fins lucrativos, em âmbito nacional desenvolve atividades voltadas à promoção da assistência social básica e especial para a defesa e promoção dos direitos sociais, socioambientais, sexuais e reprodutivos, individuais e coletivos, contribuindo para o desenvolvimento social e para a melhoria da saúde. (Disponível em: www.filantropia.org/melhores/colliers/bemfam.htm. Acesso em 21/06/2013).

> reprodutoras e passaram e ter o direito de expor e dispor do seu próprio corpo como bem lhes aprouvesse. Desse modo, houve a dissociação entre a procriação e a sexualidade, e com isso, a necessidade de planejar a família, em especial, o número de filhos, uma vez que, agora, as mulheres passam a ter novos interesses e oportunidades.

O Planejamento Familiar é considerado um direito humano básico, declarado e reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1968. Entretanto, no Brasil, a primeira lei, sobre Planejamento Familiar – Lei nº 9.263 – é aprovada somente em 12 de janeiro de 1996 e no capítulo 1º, Art. 2º, declara "entende-se Planejamento Familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal".

Em seu art. 9º, a mesma Lei assegura que "para o exercício do direito ao Planejamento Familiar, serão oferecidos todos os métodos de concepção e contracepção aceitos e que não coloquem em risco a vida e a saúde das pessoas, garantida a liberdade de opção". Contudo, essa Lei não contempla os casos de gravidez na adolescência.

Nesse sentido, o discurso sobre o planejamento familiar, pode ser confundido com o discurso do controle da natalidade, entendido como a interferência do Estado sobre a vida da mulher ou da família, de modo a induzi-las a controlar a sua capacidade reprodutiva pela diminuição da prole, por razões de ordem política, social, econômica ou demográfica.

> Com base nessas considerações, propomo-nos estudar o Planejamento Familiar pelos pressupostos teórico-metodológicos de Análise de Discurso de linha francesa, observando a forma como ele foi discursivizado nas campanhas do Ministério da saúde. Pretendemos ainda, investigar como o público (político) invade o domínio do privado (família), bem como analisar os elementos linguísticos requisitados para configurar as "coisas à saber" sobre o Planejamento Familiar, família e sociedade, bem como a relevância desses elementos para a construção dos sentidos.
>
> Nessas materialidades, daremos atenção aos efeitos de sentidos que surgem da tessitura do verbal e do não-verbal, legitimando o que foi dito, e estabelecendo redes de memória com discursos que já circularam antes, em outro lugar, mas que retornam no fio do discurso, produzindo sentidos.

Sobre a análise do discurso: algumas considerações

A Análise de Discurso de linha francesa, herdada de Michel Pêcheux (doravante AD), foi divulgada no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores a ela ligados. A teoria propõe olhar o texto (discurso) em diversas direções, sem perder o foco da historicidade (memória), articulando o sujeito, o sentido e a ideologia, a partir da qual, se pode detectar a relação entre o político e o histórico, que é a base da interpretação, tornando consistente o encadeamento da teoria pela metodologia de análise do objeto.

O texto, lugar da materialização da ideologia, é também "unidade complexa de significação, nem abstrata nem empírica, com começo, meio e fim". Nele podemos compreender como a "língua produz sentidos por/ para sujeitos" (ORLANDI, 2010, p.17). A noção de texto implica a mobilização do conceito de memória que sustenta cada dizer.

Para Pêcheux, a memória é

> um espaço móvel de deslocamentos, disjunções, divisões, retomadas, conflitos e regulações, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos: "sob o 'mesmo' da materialidade da palavra abre-se o jogo de metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva [...] uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase" (PÊCHEUX, 1999, p.53).

O discurso, materializado na língua, não pode ser pensado senão por uma dupla materialidade: linguística e histórica, já que é na estrutura da língua que se fixa o dizer e no acontecimento discursivo, irrompe como um elemento novo que desestrutura e reorganiza os sentidos. Assim, tomaremos os cartazes de divulgação do planejamento familiar, propostos pelo Ministério da Saúde, como textos de onde irrompem os sentidos pela formulação intradiscursiva atravessada pela memória e pela atualidade.

Sobre as materialidades- condições de produção

As materialidades analisadas nesta pesquisa é parte da Campanha de Divulgação do Planejamento Familiar, do Governo Federal, em parceria com o SUS e o Ministério da Saúde,

circularam entre os anos 2005 e 2008 (e continuam disponíveis na internet no site do Ministério da saúde). época em que o país estava vivendo o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual implantou diversos Programas Assistenciais, entre eles, o Fome Zero, a Bolsa Família, Farmácia Popular, assumindo compromissos em nome do bem estar da população, um deles, foi o Pacto Nacional pela Redução da Mortalidade Materna e Neonatal.

Tratava-se de um movimento político calcado na estrutura, nos programas e nas ações do setor Saúde, e constituiu a expressão da política de governo para enfrentamento da problemática que envolvia a morte materna e neonatal. O Lema dessa Campanha era: "Se cuide. Filho não é brincadeira", e pretendia atingir o público adolescente e jovem, a fim de orientar sobre o planejamento familiar e reduzir o número de casos de gravidez na adolescência.

Os olhares estrangeiros estavam voltados para o Brasil. Os interesses econômicos e financeiros também exigiam que decisões fossem tomadas. O Brasil precisava ser visto como "um país de todos", ou seja, como um país em que todos deveriam ter os mesmos direitos.

O cartaz é um meio de comunicação misto, formado por palavras e imagens, que em conjunto se constituem textos, lugar onde os discursos se materializam. Os elementos que o compõe são slogan, imagem e texto, elaborados de modo que proporcionem a compreensão dos dizeres, com a expectativa da adesão ao que se está sendo divulgado. Os sentidos que dele irrompe se constitui no processo discursivo, designado por Pêcheux (1997 a. p.161) como "o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos -'significantes'- em uma formação discursiva dada".

ANÁLISES

O primeiro texto-imagem, o cartaz retrata um casal jovem, sentado em uma escada com expressão de tristeza e decepção. A moça tem a cabeça apoiada nos ombros do rapaz e nas mãos, um possível resultado de exame de gravidez. Ela olha para frente com melancolia, como quem não vê esperança no futuro. O rapaz mantém a mão fechada contra o próprio rosto

e olha para o infinito, provocando um efeito de sentido de desolação e frustração diante da vida. A cor das escadas (acinzentado) colabora para que o efeito de decepção fique acentuado, reforçando o ar de arrependimento vivenciado pelo casal.

Já no segundo texto-imagem, podemos observar a figura de um bebê do sexo masculino, aparentemente saudável e feliz, usando apenas uma fralda descartável como vestimenta. A criança está sentada em uma superfície de cor verde, o pano de fundo do cartaz é o céu azul, raios de luzes envolvem o bebê, enquanto ele sorri.

Se analisarmos discursivamente esta imagem, podemos dizer trata-se de um enunciado não verbal que põe em movimento a memória existente sobre a concepção, nascimento e desenvolvimento infantil aliada à idealização do primeiro filho.

Os textos imagéticos são constitutivos de redes discursivas de formulação, ou seja, o não verbal mobiliza a memória do dizer integrando e reforçando o conteúdo dito. E, como qualquer outra matéria significante, a imagem, segundo Davallon (2007, p.31), é um "operador de memória social", visto entrecruzar a memória coletiva e a história, portadora de um "percurso de leitura" trazido de outros lugares e de outros discursos.

Assim, a imagem se torna uma das possíveis materialidades da ideologia. Outrora, em nossa sociedade, existia a preferência pelo nascimento de meninos, principalmente nas famílias onde se esperava o primeiro filho, podia ser "qualquer coisa" desde que "macho", puro preconceito. O filho homem era o administrador do patrimônio da família e tinha privilégios em relação aos demais, isso vem pelo interdiscurso, ao nos confrontarmos com a cor azul, historicamente tida como domínio do masculino e a figura do menino no cartaz.

Quanto à questão de interpretação e sentido, Pêcheux assinala que, para Análise de Discurso, a imagem, assim como a linguagem, é opaca, muda, aberta ao equívoco e a falha (Pêcheux, 2007, p.55). Por isso não podemos tomar a imagem como transparente, nem em único sentido, pois assim como o discurso, ela é recoberta por "[...] um espaço móvel de disjunções, de deslocamentos, retomadas, conflitos e regulações... espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (Pêcheux, 2007, p.56).

Figura 1

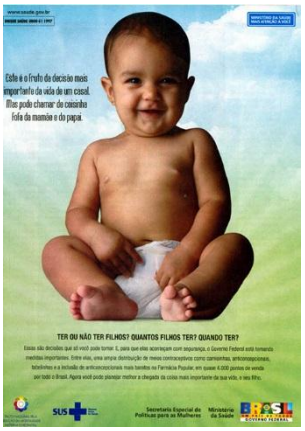


Figura 2

Com relação ao verbal, para fins de análise, as sequências discursivas (SD), foram divididas como seguem:

SD 1, figura 1: Fazer um filho é fácil. Difícil é assumir e criar.

A matriz de sentido dessa primeira SD ressoa em consonância metafórica como o provérbio: "amar é fácil, difícil é ser sincero" e com o já-dito "perdoar é fácil, dificil é esquecer", ambos ganham sentido pelo jogo feito entre os adjetivos fácil/ difícil, provocando efeito de contraste e adversidade.

Tomando o enunciado em sua opacidade e deslizando da sabedoria popular para um cartaz publicitário do planejamento familiar, podemos dizer que a SD1, funciona em tom de ameaça, coerção e autoridade. Fazendo retornar no eixo da formulação os problemas e dificuldades enfrentadas por qualquer casal para educar os filhos, ainda mais, quando se trata de uma gravidez indesejada. Esse efeito de sentido é provocado pelo jogo que se estabelece entre os verbos: fazer, assumir e criar.

Fazer do sujeito sobre algo ou sobre alguma coisa. Assumir indica tomar atitude diante de alguém ou de alguma coisa. Criar pode significar o ver crescer, o tornar adulto, o acompanhar durante as fases da vida. Porém, do ponto de vista discursivo, não existe um sentido literal, pois um enunciado só pode ser compreendido levando em conta a posição ocupada por aqueles que o produzem.

"Fazer um filho é fácil." Faz ressoar no eixo da formulação discursos relacionados à satisfação sexual, ao sexo sem compromisso, tão comum nos dias de hoje, ressoa no eixo da formulação, o discurso da ciência, tido como supostamente objetivo, e por assim ser, provoca o efeito de sentido de produção em grande escala, como se fosse um ato mecânico, fabril, sem envolvimento emocional ou qualquer outra preocupação.

Já, "Difícil é assumir e criar" apela para o ego masculino, a honra do nome e das ações, a reputação, a bravura e toda carga semântica que gira em torno do "ser homem", sentido provocado pela colocação do verbo "assumir- fez, agora assuma...". Encontramos aí, um discurso moralista, autoritário e conservador, onde a palavra "dada" por um homem valia tanto, quanto um "fio do seu bigode".

SD 2, figura 2: Se cuide. Filho não é brincadeira.

Trata-se de uma palavra de ordem. Temos aí, um discurso autoritário, monossêmico, produzido por um sujeito que ocupa uma posição de poder. Este enunciado faz ecoar a voz de uma mãe aconselhando um filho diante de um perigo ou de uma ameaça evidente; ou dando bronca no mesmo. Ao dizer que filho não é brincadeira, automaticamente está afirmando que "filho é coisa séria", e exige, portanto responsabilidade e comprometimento por parte dos adultos. Compreende-se pelo interdiscurso que brincadeira faz parte do universo infantil, enquanto a menina era educada para ser mãe e brincava com bonecas e ao se cansar guardava-as em seus devidos lugares.

Levando em conta os dados históricos e devido às condições de produção desse material, pode-se dizer que esta campanha propunha intimidar os adolescentes e jovens diante da "liberdade sexual", alertando sobre o planejamento familiar, ou para a falta dele.

SD 3, figura 1: Passe no Serviço de Saúde e conheça os diversos métodos contraceptivos gratuitos. E use sempre a camisinha.

Analisando a colocação dos verbos (passar, conhecer, usar) conjugados no imperativo, provocam o efeito de sentido de ordem, não permite escolhas por parte do sujeito. Não se trata de "querer", mas de ser obrigado a conhecer e usar métodos anticonceptivos. O poder público determina que o planejamento familiar seja feito por todas as famílias. Se julgarmos por esta

sentença: **Use sempre a camisinha**, a família, instituição privada, está sendo determinada pelo discurso contra o nascimento e não em favor da qualidade de vida dos sujeitos.

Como já foi destacado no início deste artigo, nosso objetivo era investigar como o discurso público invade o privado, vemos um discurso que não permite ao sujeito, pensar, decidir e tomar decisões, apenas impõe métodos anticonceptivos e determina que a família moderna evite nascimentos a qualquer custo. Trata-se da "política do performativo", no qual o dizer equivale ao fazer. (ORLANDI, 2012, p.120).

Aqui exporemos a análise do enunciado verbal da figura 2. E destacamos as seguintes sequências discursivas:

Localizada no canto superior direito a Sd1, da figura 2 diz: Este é o fruto da decisão mais importante da vida de um casal. Mas, pode chamar de coisinha fofa da mamãe e do papai.

O primeiro enunciado faz ecoar, pelo trabalho da memória discursiva, no fio do discurso, sentidos relativos ao discurso religioso conservador, onde os filhos só poderiam ser gerados dentro de um relacionamento heterossexual, em união estável, pensamento conservador, ou seja, a sexualidade ligada ao ter filhos (procriação), é decisão da vontade dos sujeitos que mantém uma relação afetiva e desejam formar uma família.

É interessante notar que, a palavra mamãe vem antes da palavra papai ressoando que a responsabilidade maior em cuidar, educar, proteger e conservar a vida da criança é da mulher. Essa sd se inscreve na formação discursiva machista em que o lugar da mulher é dentro de casa (espaço privado), cuidando dos filhos e dos trabalhos domésticos, enquanto o homem sai de casa para a rua (espaço público), a fim de prover o sustento da família. Ou ao contrário, pode-se pensar um deslocamento de sentido, se nos apoiarmos no discurso feminista ou humanista: a mãe é aquela que está sempre ao lado do (a) filho (a), da mesma forma que a Mãe de Cristo esteve ao lado Dele nos momentos difíceis (discurso religioso).

Discurso político e econômico, próprio da ideologia capitalista. Faz retornar, no interdiscurso, sentidos relacionados à criação de um filho, como, por exemplo, as despesas com alimentação, educação e saúde e, também outras intempéries que atingem as famílias

modernas, tais como, a miséria, a violência, o desemprego, o aquecimento global e a escassez de recursos naturais, entre outras e, em especial, os laços afetivos que unem pais e filhos, cada vez mais difíceis de serem mantidos numa sociedade capitalista, em que os sujeitos buscam, a todo custo, uma melhor posição social.

O enunciado usado no cartaz possui traços ideológicos conservadores da moral e dos bons costumes, filiados a formações discursivas cristãs. Pensemos na definição do que seria um "casal" na contemporaneidade: um par formado por sujeitos de sexos diferentes ou de mesmo sexo? Contudo, a sequência discursiva analisada delimita o tipo de casal ideal para ter filhos, com as designações "papai" e "mamãe" ela simplesmente ignora os avanços na área da medicina, e as novas formas de constituição familiar, bem como os novos métodos de reprodução humana, como, por exemplo, a fertilização *in vitro*, a inseminação artificial, e a barriga de aluguel. Fazendo ressoar assim, o modelo de constituição familiar tradicional ou patriarcal, silenciando a possibilidade da existência de famílias constituídas por sujeitos de mesmo sexo e/ou a possibilidade de adoção. Poderíamos, portanto, pensar num tipo de discurso discriminatório que não prevê outros tipos de formações familiares.

Vale lembrar que o planejamento familiar não serve somente para evitar nascimentos, mas também para promover a concepção em casos de mulheres com dificuldades de fertilização pelo processo natural.

A SD 2, figura 2: "Ter ou não ter filhos? Quantos filhos ter? Quando ter?" convoca o "casal" a refletir acerca da possibilidade de ter filhos, bem como quantos ter, além da existência de uma época "certa" para tê-los, mas também não isenta a possibilidade de não tê-los. Há o entrecruzamento de formações discursivas diferentes, isto é, um discurso do domínio da literatura (dilema existencial vivido por Hamlet: "Ser ou não Ser, eis a questão"- Shakespeare), desliza para o discurso publicitário, produzindo novos efeitos de sentido.

SD 3, figura 2: Essas são as decisões que só você pode tomar. E para que elas aconteçam com segurança, o Governo Federal está tomando medidas importantes. Entre elas uma ampla distribuição de meios contraceptivos como camisinhas, anticoncepcionais, tabelinhas e a inclusão de anticoncepcionais mais baratos na farmácia popular, em quase 4.000 pontos de

venda por todo o Brasil. Agora você pode planejar melhor a chegada da coisa mais importante da sua vida, o seu filho.

Os discursos usados nesse texto pretendem conquistar o sujeito leitor com sutileza falando sobre a liberdade de decisão, mas logo em seguida enumera várias atitudes tomadas pelo poder público para "auxiliar" o sujeito na escolha do método anticonceptivo. Nesse instante, há o assujeitamento do sujeito, aquele que possuía liberdade no domínio privado se vê invadido pelo domínio público, cercado por discursos transversos e por ideologias opostas.

C. Haroche (1987- apud ORLANDI, 2010, p.51) nos diz que com as transformações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito- de-direito com sua vontade e responsabilidade.

> A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. [...] essa é uma submissão, menos visível por que preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. [...] submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. (ORLANDI, 2010, p.51).

O apelo ao "bom senso" do sujeito e a adesão à ideia proposta pela campanha se dá na última frase "Agora você pode planejar melhor a chegada da coisa mais importante da sua vida, o seu filho", note que há a presença do advérbio (agora), como se dissesse: "antes não era tão necessário planejar porque não éramos nós que estávamos na liderança política do país". Esse efeito de sentido ressoa pela insinuação do "planejar melhor", explicitando o sujeito como despreparado, inexperiente e irresponsável diante da concepção.

SD 4, figura 1 e 2: Ministério da Saúde: BRASIL UM PAÍS DE TODOS. GOVERNO FEDERAL.

Esse foi o slogan do Governo do ex- Presidente Lula usado em todas as campanhas oficiais por todos os ministérios, (inclusive pelo Ministério da Saúde) e estabelece redes

parafrásticas com outros enunciados que também circularam no seu governo, como por exemplo: "sou brasileiro acima de tudo", "orgulho de ser brasileiro", e que se escreve em outro discurso "edificante" e moralista (ORLANDI, 2012, p.123) que aponta para o mito da cidadania produzindo sentidos relativos ao orgulho de se nascer no Brasil, inscrevendo o sujeito em uma formação discursiva da posição de brasileiro, na qual ele se reconhece e se identifica.

Contudo, pelo discurso transverso funciona contra um pré-construído segundo o qual, "O Brasil não é um país de todos", ou seja, da imagem do Brasil enquanto "sociedade desigual", contra uma imagem estruturante na memória da esquerda brasileira.

Os cartazes analisados são legitimados pela Política Nacional de Planejamento Familiar/ Política Nacional de Direitos Sociais e Direitos Reprodutivos, e faz parte do Programa governamental Pacto Nacional pela Redução da Mortalidade materna e Neonatal em comemoração aos 20 anos de implantação do SUS (Sistema Único de Saúde). Neles, constam o endereço eletrônico dos órgãos responsáveis pela campanha (WWW. Saude.gov.br) e o número do telefone (DISQUE SAÚDE: 0800 61 1997) para maiores informações sobre o planejamento familiar, ou seja, o poder público "cerca" o cidadão por todos os lados, limitando de várias formas a vida privada e a constituição familiar.

Considerações finais

Como relatamos no objetivo específico deste artigo, pretendíamos analisar as relações entre o público e o privado no que se refere à família, sua constituição e seu planejamento. Nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no âmbito familiar, devido às transformações políticas, econômicas e sociais presenciadas no Brasil. Tais mudanças podem ser constatadas com facilidade por intermédio dos meios de comunicação.

O planejamento familiar ou as políticas de, deveriam oferecer meios de evitar ou de ter filhos garantindo que o casal pudesse fazer uma opção livre e consciente tanto do melhor método anticonceptivo, quanto do número ideal de filhos. No entanto, o discurso que circulou na campanha do Governo Federal impõe métodos conceptivos como obrigatoriedade na

constituição das famílias brasileiras, por meio de um discurso monossêmico de proibição, coerção e manipulação dos sujeitos.

Podemos dizer então, que a família, instituição privada, é regulada/ controlada pelo Estado, e, nas materialidades em questão, o texto e a imagem colaboram para produzir esses efeitos de sentido.

Referências:

ACHARD, Pierre. ***Papel da Memória***. Tradução de José horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007 [1999].

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**; Trad. Dora Flaksman. – 2º edição. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História da Vida Privada**: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DAMATA, Roberto da. **A casa e a rua.** 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 151 p.

FERNANDES, Célia Bassuma. **Entre o mesmo e o diferente: trajetos dos enunciados proverbiais no discurso publicitário.** 2010. 200 p**.** (Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade estadual de Londrina, Londrina.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 10º edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2010.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm. acesso em 20/06/2013.
www.filantropia.org/melhores/colliers/bemfam.htm. Acesso em 21/06/2013.

ETHOS NA PROPAGANDA POLÍTICA: ESTEREÓTIPO E ESPERANÇA

Larissa Sigulo FREIRE (G-UEL) [32]
Laís Marina SOUZA (G-UEL)[33]

RESUMO: A criação de uma imagem positiva de si mesmo é uma estratégia essencial para o sucesso do enunciador, esse recurso é chamado de *ethos*. Tratado primeiramente por Aristóteles e os filósofos clássicos, o *ethos* passou por diferentes abordagens, desde os romanos aos pragmáticos, ao longo dos anos. Em seus estudos, Dominique Maingueneau afirma que o *ethos*, para a Retórica, referia-se à personalidade que os enunciadores buscavam mostrar por meio da forma como se exprimiam. Seguindo a teoria da Análise do Discurso de orientação francesa (doravante AD), o presente trabalho pretende, nas bases estabelecidas pelo autor, analisar a construção e a força argumentativa do *ethos* em duas propagandas políticas: uma do Deputado Federal Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca, e outra do Presidente americano Barack Obama. Dessa forma, podemos constatar que o estereótipo do mal político foi não só reforçado como criticado pelo então candidato a deputado, já a imagem da mudança e da esperança foi a peça-chave no discurso de Obama.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. *Ethos*. Propaganda Política.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise do *ethos* das propagandas políticas do atual presidente dos Estados Unidos Barack Obama e do deputado federal Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca. Observaremos que as propagandas de cunho político, como as analisadas neste trabalho, baseiam-se na autoimagem que o indivíduo constrói para "vender" ao público, mesclando propaganda ideológica e eleitoral, a fim de

[32] Estudante de graduação indicada pela Profª. Drª. Rosemeri Passos Baltazar Machado. Graduação em Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil. Email: larissasigulo@hotmail.com.

[33] Estudante de graduação indicada pela Profª. Drª. Rosemeri Passos Baltazar Machado. Graduação em Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil. Email: laisletrasuel@gmail.com.

instaurar no eleitor as suas ideias e alcançar um cargo de prestígio político. E essa imagem construída na propaganda nos remete aos estudos do *ethos*.

Partindo dos pressupostos teóricos de Aristóteles, Ducrot, Maingueneau e focando no conceito de *ethos* trabalhado dentro da perspectiva da Análise do Discurso, veremos como esse processo se realiza durante a análise dos discursos políticos selecionados para as análises.

O artigo está organizado a partir de tópicos, os quais discorrem inicialmente com um breve histórico sobre o gênero propaganda "Propaganda, da ideologia à eleição", em seguida com a apresentação da noção de *ethos*, "– do *ethos* aristotélico à visão da pragmática" e, por fim, "O *ethos* na perspectiva da Análise do Discurso" antes de iniciarmos as análises das propagandas eleitorais.

Propaganda, da ideologia à eleição

O papel da propaganda na sociedade foi grandemente afetado pela expansão da democracia e pela extensão do sufrágio, o aumento das facilidades educacionais e da alfabetização e a evolução tecnológica no campo das comunicações. As transformações econômicas, tanto na produção quanto na distribuição e no consumo de riquezas, bem como o ritmo crescente das modificações sociais e a necessidade cada vez maior de cooperação social, também contribuíram para o desenvolvimento da propaganda. Seu significado histórico é maior, quando ela é executada sistemática e duradouramente por grupos amplos e bem organizados (CHILDS, 1967, p. 96).

O Instituto de Análise da Propaganda, sociedade norte-americana dedicada ao estudo dos métodos utilizados pelos propagandistas para influenciar a opinião pública, define propaganda como "uma expressão de opinião ou ação por parte de indivíduos ou grupos, deliberadamente destinada a influenciar opiniões ou ações de outros indivíduos ou grupos relativamente a fins predeterminados" (CHILDS, 1967, p. 101). Assim, ao analisar a propaganda política, nota-se que, de fato, esse gênero textual tem como finalidade influenciar

a opinião de outros, por meio de uma imagem pré-formulada para chegar a seu fim: a manipulação das atitudes coletivas.

Campos-Toscano (2009), então, busca debater a função social da propaganda, explicitando que seu objeto não se restringe apenas à materialidade, mas sim se expande até ideologias e condutas sociais.

> Na concepção de propagar ideias e informações para a venda de determinado produto, há também a prerrogativa de criar necessidades no público. Assim como existem as necessidades materiais, caracterizadas pela urgência em nos alimentar, proteger-nos ou vestirmo-nos, há também as sociais, ou seja, aquelas que envolvem o desejo de felicidade, de amor, de bem-estar. Dessa maneira, consumir determinado produto não é só satisfazer as necessidades materiais, mas também satisfazer nossas vontades sociais é ter a "certeza" de que estamos inseridos num grupo social, de que somos aceitos ou admirados por esse grupo (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p. 50-51).

Segundo a professora Eloá Muniz (2004), em seu artigo "Publicidade e Propaganda – Origens históricas", a propaganda pode ser classificada de acordo com sua natureza, temos então: propaganda ideológica, que "trata-se de uma técnica de persuasão desenvolvida de maneira mais ampla do que os demais tipos" (p. 5). Assim, a propaganda ideológica encarrega-se da difusão de uma dada ideologia, ou seja, da divulgação de um conjunto de ideias a respeito da realidade; propaganda política, "tem um caráter mais permanente e objetivo difundirem ideologias políticas, programas e filosofias partidárias" (p. 5). A propaganda política firmou-se em um meio eficiente de propagar ideologias como o nazismo e o fascismo, por exemplo. E, por fim, propaganda eleitoral, "que visa à conquista de votos para determinado postulante a cargo eletivo, valorizando ideias e indivíduos mediante processos bem delimitados, promovendo a fusão da ideologia e da política" (p. 5).

Partindo desses pressupostos teóricos, observamos que a propaganda de cunho político, como as que analisaremos neste trabalho, baseia-se na autoimagem que o indivíduo constrói para "vender" ao público, mesclando propaganda ideológica e eleitoral, com o

objetivo de instaurar no eleitor as suas ideias e alcançar um cargo de prestígio político. E essa imagem construída na propaganda nos remete aos estudos do *ethos*, que abordaremos a seguir.

A noção de *ethos* – do *ethos* aristotélico à visão da pragmática

Ao tomar a palavra o locutor imediatamente constrói uma imagem de si e, ainda que não se utilize de características pessoais que formem seu autorretrato ou que diga especificamente de suas qualidades, por meio de determinados aspectos presentes no seu discurso é perfeitamente possível verificarmos as marcas históricas e ideológicas que moldam essa imagem, e a ela damos o nome de *ethos*.

Comecemos, então, por pensar em Aristóteles e seus conceitos da Retórica. Ligada diretamente ao âmbito discursivo, a ideia do *ethos* representava a imagem criada pelo orador no momento do dizer, ou seja, o *ethos* só existia a partir da fala do enunciador. Faziam parte dessa construção a postura do sujeito, seu tom de voz e suas roupas, isto é, tudo o que permitisse uma leitura do caráter e da confiabilidade do orador. O *ethos*, para Aristóteles, nada tinha a ver com a personalidade do orador ou com as suas características pessoais fora do discurso, mas sim com a personagem criada no momento em que as palavras eram pronunciadas, a fim de persuadir.

Ao comentar a respeito dos estudos aristotélicos, HEINE (2012, p. 01) afirma que:

> Ele [Aristóteles] percebia o ethos como uma categoria flexível, mutável e ligado à própria enunciação, o que significava que tal categoria não era preestabelecida, mas gestada no discurso. Pra persuadir era necessário, dentre outras coisas, que o orador criasse uma imagem positiva de si. Essa imagem envolvia elementos como: apresentação pessoal (vestimentas, roupas, apresentação pessoal), discurso oral, tom de voz, gestualidade, elementos que, interligados contribuíam para a formação de uma certa imagem do orador.

Dessa forma, para o sucesso do discurso, era essencial que o enunciador se mostrasse um homem de qualidades apreciadas pelos ouvintes, pois, de acordo com Eggs (2005, p. 29),

"o orador que mostra em seu discurso um *caráter honesto* parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório".

A Pragmática, dentro do campo dos estudos da linguagem, compartilha a visão clássica de *ethos*, na qual a imagem do orador é criada no discurso, tendo em vista que é de seu interesse observar a influência do enunciador sobre seu receptor. Segundo comentários de Ruth Amossy (2005), a retórica de Aristóteles e a semântica pragmática de Ducrot pouco comungam; porém, a argumentação é, entre as duas teorias, um ponto em comum, uma vez que a retórica centra o seu interesse nas técnicas que levam à persuasão, e a pragmática visa a observar a fala como forma de convencer o outro. O *ethos*, enquanto foco de pesquisa, quase não tem espaço dentro da Pragmática, mas suas contribuições à argumentação são consideradas de grande relevância. Assim, para os pragmáticos,

> O recurso à noção de ethos para designar a imagem do locutor como ser do discurso não é menos interessante uma vez que é efetivamente bastante próximo da concepção aristotélica, e constitui um ponto de encontro fecundo entre duas teorias divergentes da argumentação (AMOSSY, 2005, p. 15).

O que podemos observar é que essas visões, até aqui colocadas, podem direcionar o que se entende por *ethos* apenas segundo os fatores da oralidade, uma vez que a criação da imagem se dá por meio de recursos orais e visuais. Porém, para a Análise do Discurso de linha francesa (AD), todo tipo de discurso revela a presença de um *ethos*, sendo o discurso oral ou escrito.

O *ethos* na perspectiva da Análise do Discurso

As figuras do orador e do ouvinte desaparecem, dando lugar aos coenunciadores, que, na interação, atribuem imagens uns aos outros baseados nos estereótipos concebidos socialmente. Assim, o enunciador constrói a imagem de seu coenunciador a partir de características apreendidas socialmente e absorvidas pelo discurso. Maingueneau (2005) traz a

noção do *ethos* dividida em duas categorias: a pré-discursiva e a discursiva. A primeira é a imagem criada anteriormente ao discurso e a segunda é aquela firmada no discurso em si.

Tendo em vista que o *ethos* está ligado, diretamente, ao ato da enunciação, pouco sobra para aquilo que se é mostrado anteriormente às palavras. Maingueneau (2005) afirma que um discurso cria essa imagem prévia, dentre outros aspectos, também porque pertence a determinado gênero. Por exemplo, quando o público se depara com um discurso vinculado à publicidade é inevitável que ele faça referência a outros discursos do mesmo gênero e monte uma expectativa a respeito deste discurso em questão, essa expectativa faz parte do *ethos* pré-discursivo, ou *ethos* prévio.

Ainda, no que diz respeito à ideia de pré-discursividade, há um fator que influenciará fortemente os estudos das propagandas políticas selecionadas: os estereótipos. Para Ruth Amossy (2005, p. 125), "a estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado". É o estereótipo presente no imaginário coletivo de um determinado público que permite ao enunciador estabelecer estratégias de argumentação e enunciação capazes de atingir esse público especificamente.

Podemos dizer, assim, que o *ethos* prévio influencia na maneira como o enunciador é visto antes mesmo que ele dirija a palavra a outros, como também dita a forma com que ele traça os rumos do discurso.

Maingueneau, ao adaptar os conceitos de *ethos* para a AD, descreve como é possível que se apreenda a imagem do sujeito por meio de textos escritos. A questão de gênero – debatida anteriormente – é uma dessas formas, ligadas ao momento anterior ao discurso; outra forma, de cunho essencialmente discursivo, é o "tom" do discurso. Ou seja, um conjunto de "indícios linguísticos" que fala muito a respeito de seu enunciador.

> A leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador (...). O "fiador", cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens, vê-se, assim, investido de um caráter e de uma corporalidade, cujo

> grau de precisão varia conforme textos (MAINGUENEAU, 2005, p. 72).

Assim, de acordo com a noção de *ethos*, trabalhada dentro da perspectiva da Análise do Discurso, cabe ressaltar que ele pode ser tomado como a imagem feita do enunciador pelo seu público (ouvintes ou leitores), em duas instâncias: a prévia e a realizada no momento do dizer, sendo as duas conectadas e fundamentais para os efeitos de sentido.

O *ethos* nas propagandas políticas de Obama e Tiririca

Para as análises propostas, trouxemos dois santinhos de campanhas políticas que se diferem no tipo de imagem criada por seus enunciadores, mas que em sua essência possuem exatamente o mesmo objetivo: a aceitação, principalmente, por parte dos eleitores em relação à imagem construída pelos candidatos. Na primeira, o então candidato à presidência dos Estados Unidos, Barack Obama, representa a figura da mudança tão desejada pela população, e a segunda traz um discurso que joga de maneira inusitada e eficiente com a situação política brasileira na atualidade, em que promessas de mudança perderam a efetividade.

Primeiramente, devemos resgatar as noções de *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo. O candidato que deseja ser eleito deve levar em conta a imagem que o eleitorado faz dele e a imagem que querem ver em seu candidato de escolha. Dessa forma, para ser eleito, o candidato a um cargo político necessita conhecer as demandas dos eleitores e formular seu discurso de modo a corresponder às expectativas em relação a tais demandas. É fundamental que esse candidato articule estratégias de campanha que busquem tornar a sua imagem mais identificável possível com o perfil daquele que a população pretende eleger. E a essa imagem criada, antes que o discurso de fato ocorra, damos o nome de *ethos* pré-discursivo. Vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Change, we can believe in

Fonte: My[confined]Space, 2008.

Sendo o *ethos* pré-discurso "a imagem prévia que o co-enunciador faz do enunciador, antes mesmo que este tome a palavra" (HEINE, 2012, p. 4), há na primeira propaganda política, um candidato que, antes mesmo de formular sua estratégia de campanha, já representava a imagem do candidato da mudança. Barack Obama, em 2008, ao ingressar na corrida para a presidência dos Estados Unidos e vencer as primárias democratas, tornou-se aquele que "não era Bush". O jornal The New York, em um artigo online, escrito por Ryan Lizza, publicado em 2008, trouxe os caminhos trilhados por Obama até sua eleição, explicando que a principal estratégia para conquistar os eleitores indecisos (aqueles que foram decisivos para o resultado final), foi apresentada a ideia de que Obama deveria se opor a imagem que seu rival possuía, ou seja, opor-se à imagem daquele que era a réplica do governo anterior e que, consequentemente, não proporcionaria a tão almejada renovação.

> Havia uma particularidade quase obsessiva na forma em que Obama e seus principais estrategistas – Axelrod e David Plouffe, o chefe da campanha – viam a disputa. Em sua visão tática, tudo o que estava

> errado nos Estados Unidos poderia ser resumido em uma palavra: Bush (LIZZA, 2008, tradução nossa).

Essa imagem pré-discursiva, de que a mudança era representada por todo aquele que não se vinculava de alguma forma ao governo anterior, moldou as estratégias discursivas do candidato em questão. A imagem da mudança passou a ser o mote da campanha de Obama, pois seus discursos evidenciavam isso.

Além de representar o candidato anti-Bush, Obama significava a própria mudança em si por ser a chance do país eleger o primeiro presidente negro de sua história, revelando assim, aspectos ideológicos relacionados não só ao momento atual como também de toda história sócio-política cultural do país. Nesse sentido, as expectativas a seu respeito constitíram uma imagem que fosse capaz de solucionar os velhos problemas do país, como por exemplo, a Guerra do Iraque, a imigração ilegal, a precariedade do sistema de saúde entre outros.

Assim, o discurso da propaganda mantém o *ethos* pré-discursivo construído pelas expectativas do eleitorado. Essa ideia de mudança vem reafirmada no discurso, moldando o *ethos* do sujeito em algo relacionável a partir da própria relação com o outro.

Outro ponto a ser comentado são as cores da bandeira nacional utilizadas na propaganda. Elas têm a função de reforçar o *ethos* nacionalista do país, provocando o sentimento de patriotismo elevado na população. Além disso, na tentativa de integrar ainda mais o povo às propostas, há a presença de um recurso muito utilizado no meio político, a coletivização do discurso. Por meio dessa estratégia, o outro tem a sensação de fazer parte do ato do discurso e, mesmo que essa participação seja inerente ao discurso – uma vez que ele só se faz mediante interação –, muitas vezes, esse processo se realiza de forma inconsciente. Sobre essa coletivização Guimarães (2008, p. 8) aponta:

> No processo de construção do discurso político, um dos modos de constituição do circuito comunicativo corresponde à construção, por um lado, de sua imagem pessoal e institucional como governante e, portanto, de sua imagem como "enunciador coletivo".

Dessa forma, quando o sujeito da propaganda política diz: "Mudança, nós podemos acreditar" (*Change, we can believe in*), não só há a utilização da ideia coletiva de esperança (utilizada como estratégia discursiva), mas também ocorre a inclusão do outro no discurso pelo pronome "nós", ou seja, é o transporte do outro para dentro dos planos de ação do sujeito, fazendo com que o interlocutor seja persuadido e passe a acreditar na proposta de mudança.

Figura 2 – Tiririca, o candidato lindo.

Fonte: VANDONI, 2010.

A propaganda política eleitoral é famosa pela construção de imagens positivas de seus candidatos, com a finalidade de representar uma figura confiável e capaz de assumir um cargo de importância. O atual deputado federal Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca, buscou um caminho distinto dos outros políticos ao utilizar o estereótipo do mau político e se igualar a ele em uma tentativa de ganhar os eleitores pelo humor e pelo inusitado, pois ele não propôs mudanças ou fez crer que ele buscaria algo diferente do que se fazia até aquele momento.

Assim como Obama, Tiririca também pussuía uma imagem prévia, porém a sua era construída pelo seu sucesso popular como um palhaço e não pelo caráter representativo da

mudança em relação ao presidente anterior. Ele era figura reconhecível por sua irreverência e canções humorísticas, tendo o jeito simples de falar e as roupas coloridas como marcas pessoais. Era uma figura que "conversava" bem com as classes economicamente menos favorecidas da população.

Essa figura prévia foi o ponto de partida para a construção de sua estratégia de candidatura. Afinal, como seria possível uma personagem pública, conhecida pelo humor, obter a confiança do eleitor? Era necessário, então, entender e utilizar a situação política do momento.

Em 2010, ano da eleição de Tiririca, o Brasil foi marcado também pelo término do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Durante seu governo, o presidente enfrentou escândalos de corrupção que formaram, no imaginário da população, uma insatisfação crescente com a cena política brasileira. A descrença nos governantes aumentava e o eleitorado se via com a missão de escolher mais do mesmo.

Havia, portanto, o estereótipo do mau político no ideal coletivo do povo. Por isso, ao elaborar sua campanha, Tiririca uniu essa imagem da corrupção com a sua própria imagem pré-concebida, como por exemplo a de palahaço, analfabeto e não pertencente à elite brasileira (principalmente, à elite política), com conhecimentos rudimentares da língua –, para causar a sensação de novidade nesse cenário. Ou seja, o objetivo era provocar o pensamento de que, uma vez que os políticos são desonestos, não há prejuízo em se eleger alguém que, pelo menos, tem identificação com o povo.

Algumas estratégias discursivo-argumentativas propiciam a captação de determinados efeitos de sentido. Primeiramente, como observamos na Figura 2, o *slogan* faz um apelo muito comum nesse tipo de propaganda "Vote Tiririca", pedindo ao eleitor que o escolha como candidato. Em seguida, a frase "pior que tá não fica!" vem para exercer seu papel de impacto, ao afirmar que não há possibilidade de a situação piorar com a eleição do referido candidato. Por meio do uso dessa expressão, é possível retomarmos o senso comum da sociedade, isto é, reconhecermos que a cena política brasileira está em crise. Há, então, a construção do *ethos*, não da mudança, mas da sinceridade crítica e da reflexão sobre uma

realidade social. Pois, ao retomar a situação política de maneira negativa, acaba inferindo que não há motivos que impeçam a sua eleição, uma vez que, se ele for um mau deputado, não terá como a situação ser pior do que já é.

Há, ainda, no rodapé da propaganda, a reafirmação da imagem prévia de irreverência com a frase "Tiririca 2222, o candidato lindo". A utilização da ironia visa a causar um efeito de humor, não fugindo, assim, à constituição do sujeito enquanto uma personagem conhecida pela descontração.

Considerações finais

Desde os estudos de Aristóteles, que considerava os aspectos físicos do orador, passando pela pragmática, que também levava em conta os enunciados orais, até a AD, pelos pensamentos de Maingueneau, o *ethos* revelou-se uma parcela significante do discurso. Isto é, o *ethos* como parte da argumentação é visto por diferentes linhas de estudo como instrumento capaz de influenciar o sucesso do convencimento objetivado pelo enunciador.

Na construção do discurso de qualquer natureza vemos ser moldada uma imagem que os sujeitos idealizam a respeito uns dos outros. Para o nosso trabalho, essencial foi observar como essa imagem influencia as estratégias de um candidato na corrida rumo à eleição. A propaganda política, de caráter eleitoral, tratada por nós mediante pesquisas anteriores, revelou-se ser um perfeito exemplo da bem-sucedida utilização do *ethos* na persuasão. Desse modo, consideramos que os estereótipos criados socialmente pela coletividade muitas vezes são utilizados de forma positiva pelos candidatos que pretendem alcançar um cargo político de destaque.

Uma vez que a propaganda tem como função a influência, que visa à conquista de novos adeptos a determinados produtos ou ideias, a imagem a ser criada tem papel fundamental. Revela-se então que a participação do *ethos* em propagandas políticas busca, e muitas vezes alcança, êxito na promoção dos candidatos.

Referências:

AMOSSY, Ruth (Org). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: < http://static.scielo.org/scielobooks/pr4v9/pdf/campos-9788579830112.pdf>. Acesso em: 18 set./2013.

CHILDS, Harwod L. *Relações públicas, propaganda e opinião pública*. Rio de Janeiro, FGV, 1967, p. 96.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EGGS, Ekkehard. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. *In*: AMOSSY, Ruth (Org). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. O *ethos* na argumentação. São Paulo, USP, 2008. Disponível em: < http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp42/07.pdf>. Acesso em: 18 set./2013.

HEINE, Palmira. *O* ethos *feminino em propagandas de cerveja*. São Carlos, UFSCar, 2012. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/artigos/artigo_004.pdf>. Acesso em: 18 set./2013.

LIZZA, Ryan. How Obama won. *The New Yorker*, 17 nov./2008. Disponível em: <http://www.newyorker.com/reporting/2008/11/17/081117fa_fact_lizza?currentPage=all>. Acesso em: 18 set./2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth (Org). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MUNIZ, Eloá. Publicidade e propaganda – origens históricas. Caderno Universitário, Nº 148, Canoas: Ed. ULBRA, 2004. Disponível em: < http://www.eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>. Acesso em: 18 set./2013.

MY[CONFINED]SPACE. 2008. Disponível em: < http://www.myconfinedspace.com/2008/08/21/obama-change-we-can-believe-in/obama-change-we-can-believe-in/>. Acesso em: 18 set./2013.

VANDONI, Adriana. *Tirica fica*. 2010. Disponível em: <http://prosaepolitica.com.br/2010/09/30/tiririca-fica/#.Uiyzxz-2atI>. Acesso em: 18 set./2013.

ANÁLISE DE DISCURSO: VÍDEO COM PROPAGANDA DO BOTICÁRIO/2011

MARCIO VIANA SARAIVA/UFPR-SETOR LITORAL/G

RESUMO:O objetivo deste estudo é apresentar a Análise de Discurso de uma peça publicitária da empresa O BOTICÁRIO ("A vida é bonita, mas pode ser linda") – vídeo criado pela AlmapBBDO em 2011 - utilizando conceitos de análise de discursos das tradições francesa e anglo-americana, de psicologia de comportamento e da Semiótica de Charles Peirce. Ao longo da apresentação, serão demonstrados: o uso de recursos discursivos de linguagem (e outras semióticas), as intenções de criar o universo de discurso em jogo, construir identidades e relações sociais, mobilizar afetos positivos e pré-construídos de consumo e acionar abduções inconscientes, com o objetivo de seduzir os espectadores estabelecidos como "público-alvo" (alcançando assim a hegemonia do discurso). Este vídeo fez parte de uma campanha de reposicionamento da marca "O Boticário". A proposta a ser colocada é que este tipo de análise de discurso possa ser incorporada às aulas de Língua Portuguesa fortalecendo o senso crítico do estudante da educação básica e a sua competência como leitor e produtor de textos (em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná).

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso

FONTE

https://www.youtube.com/watch?v=GjzgQnR64F8

INTRODUÇÃO

A "nova classe média", conforme alguns aspectos de seu perfil sócio econômico, divulgados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal:

- "É responsável por 78% do que é comprado em supermercados, 60% das mulheres que vão a salões de beleza, 70% dos cartões de crédito no Brasil ..."
- Possui renda mensal domiciliar total: entre R$ 1.064,00 e R$ 4.561,00
- Forma um contingente de 94,9 milhões de indivíduos
- Possui poder de compra superior às outras classes: 46,24%

- Efetuou gastos com consumo em 2009 da ordem de 881 bilhões de reais
- "Deseja cultivar respeito próprio (99,2%), ser respeitada pelos outros (99,1%), ter segurança para viver (99,1%), desfrutar da vida (98,5%), sentir que alcançou as aspirações (98,2%)."
- Valoriza o trabalho duro e continuado
- É conservadora em seus hábitos de consumo, crenças religiosas e costumes

Com relação ao mercado de cosméticos, conforme dados do Euromonitor International, o consumo mundial de cosméticos, fragâncias e produtos de higiene pessoal foi de US$ 269 bilhões em 2006 (tendo sido de 196.361 bilhões em 2001). O crescimento, neste período foi mais acentuado na Australásia, Europa Oriental e América Latina – conforme o Euromonitor International. "Entre os fatores macroeconômicos estão o crescimento do poder de consumo em todo o mundo, e o aumento da expectativa de vida, impactando a preocupação com a aparência das pessoas e, portanto, incentivando o hábito de cuidados preventivos com a saúde e estética. Mudanças climáticas e de estilo de vida também foram impulsionadoras do consumo destes artigos em todo o mundo aliadas ainda ao avanço tecnológico, que aumenta a eficácia dos produtos e, colabora para que os fabricantes desenvolvam cada vez mais estratégias de mercado eficientes."(1).

O Brasil representa em torno de 50% das vendas na América Latina. Os mix de categorias de produtos que mais cresceram entre 2001 e 2006 foram os produtos para tratamento de pele, maquiagem, produtos masculinos e protetores solares.

As vendas no setor de cosméticos no Brasil, foram beneficiadas pela valorização da nossa moeda frente ao dólar, pelo aumento do PIB e pela estabilização do preço de produtos importados. Em paralelo, aumentou o número de mulheres no mercado de trabalho, o poder aquisitivo e a expectativa de vida dos brasileiros.

As estratégias de marketing no setor são focadas, principalmente, nos aspectos de inovação e segmentação, com enfoque adicional em tecnologia e valor agregado.

As empresas de cosméticos, higiene pessoal e perfumaria começaram a investir também na melhoria da eficácia de venda direta, em paralelo à busca de segmentação.

Em torno da metade do mercado de produtos para cabelos está dividido entre a Procter@Gamble e L'oreal. Aproximadamente metade do mercado de perfumaria está dividido entre a Natura, Avon e Boticário (com predomínio da Natura); em torno de 40% do mercado de produtos para tratamento de pele está dividido entre a Avon, Natura, Nívea e L'Oreal.

O Brasil caracteriza-se pela diversidade significativa de condições climáticas, estilos de vida e origem étnica. Essa diversidade abre a oportunidades de desenvolver estratégias e produtos especializados, abrindo nichos em meio à oferta de produtos para consumo de massa.

A classe média economicamente ativa (em grande parte ascendente) costuma se interessar por "produtos e serviços que promovam sensação de relaxamento e bem-estar." (1)

O varejo é o líder entre os canais de venda, seguido pela venda direta. Com relação á lojas especializadas, O Boticário permanece na liderança de participação no mercado.

A Avon perdeu espaço para a Natura, e é, atualmente a líder em vendas diretas no setor e a terceira no ranking de fabricantes. A Procter&Gamble ocupa a quarta posição no ranking de fabricantes. O Boticário (capital totalmente brasileiro como a Natura) ocupa a liderança na franquia mundial de perfumaria e cosméticos

A empresa "O Boticário" foi fundada em 1977, por Miguel Krigsner - formado como famacêutico/bioquímico pela Universidade Federal do Paraná, com especialização na área de cosméticos através de cursos na Argentina - inspirado na atividade de manipulação artesanal de medicamentos (ainda incipiente), que gerava um tratamento personalizado ao paciente, com destaque para a dermatologia. O nome Boticário era devido à antiga denominação para farmacêutico (que atendia na "Botica").

A empresa caracteriza-se por manter-se "responsável pela criação, produção, distribuição e venda de seus produtos" (2) e investe substancialmente em "gestão de pessoas, treinamento e desenvolvimento de seus empregados e da rede de franqueados, com geração significativa de "diferencial no ponto de venda". (2) em "novas tecnologias, metodologias e sistemas de gestão de negócios." (2)

Atualmente é a maior rede de franquias do Brasil, tanto em faturamento quanto em quantidade de lojas e possui mais de vinte lojas fora do Brasil, distribuídas em diversos continentes.

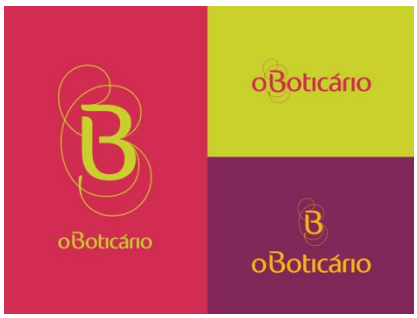
Seu portfólio ultrapassa "600 itens divididos em cuidados para o corpo, cuidados faciais, protetores solares, maquiagem, perfumes, desodorantes, sabonetes e shampoos." (2)

Em 2011, houve a mudança do monograma tradicional do Boticário. A modificação foi efetuada devido à necessidade percebida pela empresa de reposicionar a marca, com base em estudos e projeções de comportamento do público alvo, da concorrência e das tendências de mercado. A marca Boticário já trazia estabelecida na mente dos consumidores, a imagem de marca "positiva", que "eleva o astral" do consumidor. A cor verde do logo foi substituída por diversas combinações de cores. As letras foram concebidas em tipo simples, caixa alta e clássico, com a letra "B" cercada por linhas florais leves e elegantes, buscando associar o produto à sofisticação, preço acessíveis, feminilidade e a um frasco de perfume exalando aroma.

MONOGRAMA ANTIGO

O Boticário

NOVO MONOGRAMA



ANÁLISE DE DISCURSO:

O universo de discurso corresponde às aspirações e desejos do público alvo, através da figura da personagem, uma mulher linda, que mora numa casa muito confortável, possui uma família perfeita com um marido lindo e trabalhador – a figura de um executivo - e

dois filhos unidos que crescem em segurança e cercados do amor dos pais que também se amam e sentem atração um pelo outro. Ela é uma mulher que sempre batalhou arduamente, sendo extremamente bem sucedida na vida profissional, possui pele e cabelos perfeitos, valoriza a família.

A estratégia de abdução inconsciente do público alvo inclui leitura dessa carta para o "futuro eu" que a personagem, já adulta, encontra acidentalmente dentro de um livro e que fora escrita por ela enquanto adolescente. A utilização da primeira pessoa do plural pela voz que acompanha a sucessão de imagens acaba criando o efeito de dirigir-se a quem assiste ao vídeo. As cenas vão respondendo afirmativamente às perguntas, Ao utilizar a primeira pessoa do plural, as perguntas acabam envolvendo o público alvo, se dirigindo a ele e direcionando-o para as respostas que são o futuro feliz que habita o imaginário inconsciente.

Conforme descreve Milton José Pinto, em seu livro "Comunicação e Discurso – Introdução à análise de discursos"

"...A sedução consiste em marcar as pessoas, coisas e acontecimentos referidos com valores positivos ou eufóricos e negativos ou disfóricos... O problema que o emissor tem de resolver...é o de reforçar os valores hegemônicos vigentes no interior da instituição em que se dá o processo de comunicação ou de modificá-los segundos novas estratégias persuasivas..."

No caso, os valores hegemônicos são aqueles propagados na sociedade capitalista ocidental, principalmente através de mensagens publicitárias, tais como a exaltação do consumo como forma de alcançar realização pessoal, elevação de status social e econômico, prestígio, saúde, beleza, felicidade e amor. O comercial é calcado principalmente na transmissão de valores positivos (eufóricos), principalmente por tratar-se de algo a se alcançar e não a evitar (quando poderia haver uma ênfase em valores negativos (disfóricos) – exemplo: uma campanha contra acidentes ou contra o consumo de drogas ilícitas.

O comercial mobiliza pré-construídos de consumo, na mente da espectadora tais como a busca de um corpo perfeito (maratona), o lazer em forma de viagens (no carro com a família), diversões com os amigos (no bar, à noite) e a praticidade – cenas de uso dos cosméticos (o batom e a colônia à mão e a mesa com o Kit de cosméticos)

Entre as ações intentadas de cooptação da expectadora, estão ações fáticas

como a geração dos cenário e a simpatia e elegância da personagem, de seu esposo e filhos).

Como estratégia de redução da ênfase em fatores prejudiciais à cooptação, o aspecto "publicitário", isto é, a função referencial explícita à qualidade dos produtos do Boticário, foi substituído pelo apelo às emoções e ao imaginário.

Ao final, ocorre uma operação enunciativa, através das duas frases lidas por uma voz em off que interpela a consumidora, de forma sugestiva, a "chegar sempre linda onde quer que vá" e a instrui sobre o fato de que "a vida é bonita mas pode ser linda"; ao mesmo tempo há um compromisso velado ao ser anunciado o nome Boticário ao final, como o produto que fará isso acontecer.

Apesar do uso da modalidade expressiva num aparente compartilhamento de poder com a espectadora – que pode chegar "sempre chegar linda" e de que pode tornar linda também a sua vida, o locutor, através do uso da modalidade declarativo-representativa, garante-se como detentor da verdade, através da história contada no comercial (que reforça o poder dos produtos do Boticário); a força coercitiva das frases finais que dão instruções e sugestões, é atenuada pelo aparente interesse no destinatário (afinal é a espectadora e a vida dela que poderão ficar lindas).

ANÁLISE SEMIÓTICA:

A busca de sedução no nível da primeiridade utiliza o recurso de deixar o fundo fora de foco, em grande parte das cenas, o que mantém o olhar do espectador na "história", exceto quando o objetivo é de que o ele "absorva" o ambiente em si: por exemplo, a "belíssima" sala de estar onde o "eu futuro" mora, o fogão bem aparelhado e brilhante e o escritório onde a adolescente sela a carta.

Na secundidade os impactos predominantes são eufóricos: sensação de vitória, bem estar causado pela presença de pessoas amadas; e sentimento da alegria de viver. A "desforia"

inicial provocada pelo choro da personagem ao abraçar o pai acaba gerando empatia positiva, pois é uma cena de ternura onde a sensação de amor e perdão é transmitida neste abraço sincero e apertado; A "desforia" provocada pela visão da personagem um pouco cansada, um pouco envelhecida e sem maquiagem é compensada pelo olhar admirado do esposo, o que ocorre após a personagem borrifar um perfume que se encontrava numa mesa com alguns cosméticos.

A claridade dos planos de fundo remete à paz e pureza; o tom acinzentado do casaco da personagem ao abraçar o pai remete à sabedoria; o tom avermelhado do casaco de couro, quando a personagem escreve no "palm" remete a vida intensa, energia, paixão e força; a cor amarela do walkman e do próprio vaso de flores (quando a jovem sela a carta) está associada à luz solar; o verde, além de forte associação ao Boticário, também se associa a bosques, folhagens, umidade, frescor, serenidade, bem-estar e saúde.

A nível da terceiridade a sedução pretende se dar através de abduções que emirjam do consciente e do pré-consciente, pois a função referencial só é ativada explicitamente nas duas últimas frases do comercial. . Na abdução utilizam-se certos dados para chegar a uma conclusão mais ampla, como acontece nas inferências da melhor explicação; o que está implicado não é uma função de verdade, mas antes uma relação de causalidade; como a dedução, a abdução trabalha com premissas derivadas de nossas experiências ou leituras anteriores. Entretanto, no caso do comercial, o processo não se dá de forma lógica. Os mecanismos mentais acionados são equivalentes aos do chamado "pensamento mágico".

ELEMENTO SÍGNICO	DESCRIÇÃO
ARGUMENTO	Mulheres bem sucedidas, lindas, amadas e felizes usam Boticário/Prá chegar linda use produtos do Boticário/Prá vida que é bonita se tornar linda, use produtos do Boticário
ÍCONE	O biotipo da atriz e os aspectos de sua maquiagem são ícones da mulher de Classe C emergente num futuro em que a "vida se torna linda"
ÍNDICE	A personagem comemorando uma vitória num bar elegante, ela e as amigas com roupas refinadas; indicações de que ela é uma profissional bem sucedida num cargo de alto nível

LEGISSIGNO ICÔNICO REMÁTICO	Produtos do Boticário tornam a mulher linda (a beleza da modelo em si, a pele perfeita, os cabelos lisos e brilhantes)
LEGISSIGNO INDICIAL DICENTE	A mulher que usa o Boticário é bem sucedida profissionalmente, resolve seus conflitos pessoais, é moderna e elegante (a maratona,a comemoração com as amigas, o abraço no pai, o palm, as roupas)
LEGISSIGNO INDICIAL REMÁTICO	A mulher que usa produtos do Boticário atrai a pessoa amada (o olhar do esposo que chega em casa); se destaca na multidão (a camiseta em cores vivas na maratona; homens anônimos aplaudindo)
QUALISIGNO	Os qualisignos predominantes no comercial são as formas, cores luzes nos ambientes (que poderão remeter o espectador, na secundidade à suavidade, sofisticação e "naturalidade" e, na terceiridade à associação do fato de utilizar produtos do Boticário para fazer parte dessa suavidade, dessa "naturalidade";
QUALISSIGNO ICÔNICO REMÁTICO	O ritmo e entonação da música de fundo que são signos do estilo "Boticário" (leveza, sofisticação, alto astral")
SIGNO DISCENTE	A personagem em si com tudo perfeito em sua vida e com uma trajetória de vida explicitada
REMA	O apoio do abajur na sala da adolescente que dança e os cosméticos na cômoda que remetem às possibilidades de beleza e "alto astral" proporcionadas pelos produtos do Boticário
SEMIOSE DO MONOGRAMA "BOTICÁRIO)	Letras em fonte clássica e caixa alta: indicial - produto sofisticado e acessível/Florais da letra B: icônico - aroma exalando; simbólico - feminilidade dos florais

TABELA: Alguns elementos semióticos utilizados na sedução do público alvo visado

ASPECTOS MENTAIS E PSICOLÓGICOS MOTIVACIONAIS

John-Dylan Haynes, do Instituto Max Planck, na cidade de Berlim, Alemanha, utilizando ressonância magnética e um sofisticado aparato de programas de computador, constatou que alguns sinais cerebrais nos lobos frontais, preveem a decisão que o indivíduo tomará até sete segundos antes da escolha consciente dele. (3). Conforme seus estudos, abaixo da sequência de causalidade aparente, há uma sequência causal muito mais complexa e desconhecida. Isso põe sob suspeita convicções como a de livre arbítrio - que costuma nos levar a acreditar no predomínio da racionalidade em nossas compras.

Segundo Haynes, o pensamento mágico é uma forma de poupar nossos recursos neurais - que seriam sobrecarregados caso fosse necessário rastrear cada informação que fluísse por nosso cérebro.

Ele também está ligado à nossa necessidade de encontrar padrões que, por sua vez, está ligada à nossa necessidade de nos sentirmos no controle.

O estudioso estabeleceu as seguintes "Leis do pensamento mágico":

a)"...Lei do Contágio: coisas que tenham estado em contato uma vez entre si podem influenciar uma à outra, através de transferência de suas propriedades, via uma "essência". Essa influência permanece após o contato físico ter cessado e talvez seja permanente. Isso possibilita que seja possível a ação da essência contida em um resíduo ou recipiente afetar inclusive a sua fonte original e se torna a base de uma forma maior de feitiçaria.

No caso do comercial do Boticário, as propriedades – isto é, a vida afetiva, conquistas profissionais, status econômico, saúde, beleza etc. – da personagem seriam transmissíveis à espectadora, pertencente ao público alvo visado, através do uso de produtos do Boticário, num mecanismo de pensamento mágico.

b)Lei da Similaridade: sustenta que as coisas que sejam similares dividem propriedades fundamentais (a imagem iguala os objetos). Tal como na Lei do Contágio, acredita-se que a imagem contem a essência de sua "fonte"; assim, uma ação na imagem pode produzir efeito similar na fonte. Num caso especial de similaridade, o nome do objeto (escrito ou falado), por ser um atributo do objeto, também pode conter a essência do objeto.

A Lei da similaridade operaria através da identificação da espectadora com a personagem; os acontecimentos da vida da personagem, que é uma imagem idealizada das expectativas e desejos identificados no público alvo, fazem com que a espectadora se identifique com a personagem, sendo induzida por abdução inconsciente de que os efeitos positivos ocorrerão devido a esse similaridade (um processo de pensamento mágico complementado pela Lei do Contágio).

Conforme a teoria do Pensamento mágico, estabelecemos relações de causa e efeito em ocorrências coincidentes (exemplo: pensar em alguém e pouco tempo depois receber um

telefonema desta pessoa); atribuímos sacralidade a objetos (amuletos) e acreditamos, por exemplo que um vestuário, ou mesmo uma roupa de cama pode conter a "essência" de seu antigo possuidor.

Assim muitas pessoas não gostariam que um paciente com AIDS se deitasse na mesma cama de hospital da qual eles tivesse acabado de sair, assim como mais ou menos um terço de uma amostra pesquisada de universitários, nos EUA, não gostariam que um inimigo possuísse sua escova de cabelos usada.

De acordo com o encarregado do setor de neuropsicologia do Hospital Universitário de Zurich, Peter Brugger, há também eventos químicos envolvidos no pensamento mágico: a dopamina.

A dopamina é um neurotransmissor que informa quais atividades podem ser compensadoras, e está ligada a funções cerebrais como a motivação. Comer estando com fome, fazer sexo quando sob excitação ativam os receptores de dopamina, o que trazem a sensação de prazer durante a experiência. Simultaneamente, a dopamina também pode direcionar o indivíduo a objetos e experiências que, para ele, poderão levar a recompensas adicionais. Alguns estudos mostram que o uso da cocaína está relacionado à sua capacidade de ativar os receptores de dopamina, ao mesmo tempo que bloqueia a sua reabsorção, prolongando o seu efeito - que leva ao aumento de euforia e excitação.

Pode-se considerar a motivação como uma capacidade que aciona e mantém comportamentos que objetivam a reprodução e a sobrevivência. Um dos princípios motivacionais é conhecido como hedonismo e direciona o indivíduo a buscar repetir comportamentos prazeirosos e a evitar os dolorosos, o que pode uma forma desenvolvida por alguns seres vivos de incentivo à reprodução e sobrevivência.

O comportamento materno, por exemplo fortalece a vontade de cuidar da prole. O ato de amamentar, libera o hormônio ocitocina que provoca a liberação das endorfinas.

As endorfinas são parte da defesa do corpo contra a dor, estando envolvidas na sua redução e nos mecanismos de recompensa. Os efeitos analgésicos da endorfina fazem com

que os animais se motivem em comportamentos como a competição e o acasalamento – o que é benéfico à necessidade de reprodução.

Os comportamento motivados estão ligados à expectativa de recompensa advinda da atividade. A expectativa é uma representação mental do resultado futuro.

A motivação pode ser direcionada para um objeto visado ao invés de uma necessidade biológica. Assim, pela expectativa de que uma barra de chocolate possui um sabor melhor do que um "almoço", poderemos nos sentir mais motivados a comê-la, quando com fome. As motivações podem ser extrínsecas, isto é, voltada para objetivos externos da atividade: por exemplo, economizar para comprar um carro; ou podem ser intrínsecas, isto é, devido ao valor ou prazer que associamos à atividade (ouvir música, assistir a um programa divertido). Algumas atividades são motivadas intrinsecamente pela sua capacidade de alterar os nossos estados emocionais.

Quando imaginamos uma ação, experimentamos uma reação emocional, que se baseia, em parte, na nossa expectativa sobre o resultado; esta por sua vez está relacionada à nossa história passada ou crenças acumuladas – relacionadas por sua vez à ação imaginada.

A expectativa de futuro acionada pelo comercial é uma motivação extrínseca acionada sobre a expectadora – que irá operar em seu subconsciente. O prazer provocado pela música, as cores, as cenas (dança alegre, gesto de vitória, amor, abraço na pessoa que se ama, esticar o peito para romper a faixa imaginária de chegada na maratona, o estalar dos lábios com batom vermelho etc.) são motivações intrínsecas.

Conforme Gazzaniga e Heartherton, no livro "Ciência Psicológica – mente, cérebro e comportamento", há "quatro qualidades essenciais dos estados motivacionais":

- "... são: energizantes, no sentido de que ativam ou estimulam comportamentos... são diretivos no sentido de que orientam o comportamento para satisfazer objetivos ou necessidades específicas... ajudam as pessoas a persistir em seu comportamento até que os objetivos sejam atingidos ou as necessidades sejam satisfeitas... os motivos diferem em sua força, dependendo de fatores internos e externos.

O discurso publicitário vale-se do acionamento de estados motivacionais, de mecanismos como o "pensamento mágico" e de outras estratégias de sedução com o objetivo principal de fazer com que o receptor (público alvo) faça ou deixe de fazer alguma coisa em benefício da empresa ou instituição que elaborou ou contratou a publicidade - o que caracterizará a obtenção pelo emissor da hegemonia do discurso.

CONCLUSÃO

Mostrar aos alunos peças publicitárias, sob a ótica da análise de discurso, acrescida de uma abordagem simplificada de funcionamento do cérebro sob o aspecto motivacional, é uma maneira de reduzir a forma acrítica como os comerciais de televisão são assistidos.

Como descrito nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, "O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos."

Descrever os aspectos discursivos de um vídeo publicitário - visuais, textuais, ideológicos – e as estratégias de sedução, pode aguçar nos alunos um olhar crítico que os tire da posição de meros consumidores passivos de mensagens (isto é, discursos).

Seria portanto uma forma de contribuir para que os conhecimentos ministrados em sala de aula contribuam para "a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea", em consonância com as DCE do Paraná que estabelecem a proposição de "formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e... sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade."

REFERÊNCIAS:

1.http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1kivh2UwjS4J:natura.infoinvest.com.br/modulos/doc.asp%3Farquivo%3D01955060.WAN%26doc%3Dian370.doc%26language%3Dptb+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

2.Truques da Mente – Stephen L. Macknik e Susana Martinez-Conde)

3.http://www.brasildefato.com.br/node/12241

4.http://www.psychologytoday.com/articles/200802/magical-thinking

5.http://www.clickpb.com.br/noticias/cotidiano/o-boticario-lanca-novas-fragrancias-da-linha-acqua/

6.http://www.libertas.com.br/site/index.php?central=conteudo&id=467

7.Operation of the Laws of Sympathetic Magic in Disgust and Other Domains – Paul Rozin, Linda Millman, and Carol Nemeroff – University of Pennsylvania – 1986)

8.http://veja.abril.com.br/especiais/mulher/nova-mulher-nova-classe-c-p-076.html

9.http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1kivh2UwjS4J:natura.infoinvest.com.br/modulos/doc.asp%3Farquivo%3D01955060.WAN%26doc%3Dian370.doc%

10.Psicodinâmica das cores em comunicação - Ana Karina Miranda de FREITAS-2007

11.Operation of the Laws of Sympathetic Magic in Disgust and Other Domains – Paul Rozin, Linda Millman, and Carol Nemeroff – University of Pennsylvania – 1986)

12.Ciência Psicológica – Michael S. Gazzaniga e Todd F. Heatherton – Editora Artmed – 2005

13.http://www.significados.com.br/ff-no-twitter/

14.repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5540/1/EmiliaValente.pdf

15.http://consumidormoderno.uol.com.br/consumo/nova-classe-media-e-dividida-em-c1-e-c2

16.http://br.nielsen.com/news/Facetas_classeC.shtml

17.http://comunicadores.info/2011/03/23/a-nova-marca-do-o-boticario/

18.Semiótica – Charles S. Pierce

19.http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,ERT23593-16370,00.html

20.http://www.ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=48419

DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Priscila Barbosa Ribas ANSBACH (PG-UEPG)[34]
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O propósito deste artigo é trazer algumas considerações sobre a representação de gêneros sociais em livro didático de língua portuguesa. Os conhecimentos e concepções que fundamentam o sistema de ensino são baseados em doxas sustentadas por discursos hegemônicos que são criados e repetidos por Instituições Ideológicas como a Igreja, o Estado e a Escola, conforme Bourdieu (2008, 2012), os discursos dos dominantes conduzem não só a vida, mas também o pensamento dos dominados. Consequentemente, o resultado é a legitimação de um discurso tido como natural, embora tenha sido construído socialmente. Considerando a Escola como lugar de construção identitária, estes discursos, também legitimados por esta Instituição, vão determinar a formação do sujeito consoante a ordem social vigente, também no que se refere à identificação de gêneros sociais. Com este estudo, procura-se demonstrar como as noções de gênero e os papéis atribuídos a cada sexo se apresentam no livro didático através de discursos estabilizados e inquestionáveis.

Palavras-chave: Discursos hegemônicos. Gêneros sociais. Livro didático.

Introdução

Vivemos em um período histórico e social em que qualquer valor que corresponda a algo durável, resistente e estável prenuncia algo sobrecarregado e o comprometimento da liberdade de acompanhar o avanço e rapidez das transformações sociais. A informação e o conhecimento acompanham essa agilidade, é importante pensar neste período, denominado por Porcheddu (2009) como modernidade líquida, para entender como se estruturam as relações sociais, as transformações, a constituição identitária e a influência dessas categorias para o ensino.

Para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica a escola é o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e, igualmente, espaço para a construção

[34] Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. priansbach@hotmail.com

de novos conhecimentos, imanente ao processo de criação. Trabalhar com conhecimentos cristalizados, estanques que se constituem em doxas compromete o desenvolvimento das disciplinas. Conforme Porcheddu (2009), o conhecimento sempre foi tratado como uma fiel representação do mundo, mas o mundo muda e, consequentemente, o conhecimento também precisa mudar. Para os conteúdos estruturantes e concepções presentes no currículo escolar as DCE recomendam a socialização, ou seja, seu envolvimento com fatores externos, determinados pelo regime sócio-político, família, trabalho e religião, também as características culturais do público escolar. É o que se confirma em Britto (2009), que nega a possibilidade de neutralidade do conhecimento e o desprendidamente dos valores ideológicos que carrega.

O estudo de representações hegemônicas vem ganhando espaço por pesquisadores. Concepções de cultura, de família, de sexualidade e de gênero são exemplos de trabalhos que visam analisar como alguns discursos são capazes de coordenar determinadas representações tidas como "naturais". A Escola, segundo Bordieu (2012), é responsável por criar, manter e reproduzir as classificações com as quais construímos o mundo, ou seja, sua importância vai muito além de ser o espaço do conhecimento.

O discurso da instituição escolar, aqui citado, corresponde a uma forma generalizada de um discurso homogêneo e estabilizado, que se garante a partir da sua repetição (distribuição e consumo) em um espaço que forma sujeitos e identidades. Significa que a Escola não está livre das relações de poder, não somente a que diz respeito à organização do corpo docente e de funcionários, mas também a discursos hegemônicos como, por exemplo, de sexualidade, de questões étnicas, de classes sociais e de gênero.

Esses discursos estão enraizados na metodologia do professor, na sua identidade, também no currículo escolar, no material didático e, até mesmo, velado nos documentos oficiais que conduzem o fazer pedagógico.

Considerando a função social do livro didático, o qual muitas vezes é o único material de apoio do professor, este trabalho apresenta uma análise de como a representação de gênero se dá por meio desse material e o impacto causado ao aluno em contato com esse discurso.

Na primeira parte, discorro sobre as principais e mais evidentes doxas do ensino de língua portuguesa e na segunda parte, foco deste trabalho, desenvolvo alguns pontos sobre a representação de gênero através do livro didático de língua portuguesa.

Algumas doxas do ensino de língua portuguesa

O estudo da língua materna é bastante complexo, alguns discursos hegemônicos sustentam as doxas do ensino de língua, como, por exemplo, a doxa da língua única e oficial, o trabalho exclusivo com a norma padrão, a soberania da língua escrita sobre a língua oral e demais formas de linguagem.

A doxologia da língua oficial busca sustentação na ideia de unidade nacional, no mito de um país monolíngue, conforme Pinto (2012), o senso-comum insiste em pregar de que se trata de um país que apresenta homogeneidade idiomática, em favor da língua portuguesa. O mesmo ocorre com o aspecto multidialetal de variantes regionais e sociais, que ainda hoje são silenciadas pelo sistema de ensino.

Segundo Almeida (2008), esta ideia fundamenta-se na crença, em uma ideologia linguística permeada por um discurso ortodoxo, de que há em nosso país uma unidade na diversidade, bem como haveria uma diversidade na unidade que assegura uma unidade linguística. Esta unicidade impede a formação de barreira na comunicação entre os falantes, trata-se de uma complexa construção de uma hegemonia linguística, por meio da sobreposição de uma variedade da língua que se articula desde a imposição do português pela Política Linguística Pombalina de 1757.

Toma-se a Língua Portuguesa como entidade compacta e homogênea, silenciando as diversas variedades linguísticas utilizadas no país com consequências que se refletirão e se sustentarão na aula de língua materna. Conforme Bourdieu (2008), o sistema escolar é responsável por tentar naturalizar a imposição linguística. A norma culta preconizada pelo ensino recobre e estigmatiza outros usos linguísticos reais, que provoca conflitos para o falante nativo, pois anula suas experiências individuais no desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme Almeida (2008), a doxa da língua única se concretiza através de "mitologias cristalizadas", a primeira se refere a concepções de linguagem como expressão do pensamento, "da capacidade de organização lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada" (ALMEIDA, 2008, p. 8), também, através da linguagem como instrumento de comunicação, a língua como código capaz de transmitir uma mensagem entre emissor e receptor. Desconsiderando os estudos de Bakhtin que concebe a linguagem como atividade socialmente constitutiva dos sujeitos, mas também por eles constituída, que se processa numa relação interlocutiva, tendo a língua como um "sistema simbólico aberto sempre reconstruído num movimento contínuo de produção de discursos por meio do processo interlocutivo" (ALMEIDA, op. cit. p. 8,9)

Outra mitologia reside na dicotomia entre fala e escrita, que sugere uma oposição entre língua e uso, à escrita é atribuída o espaço privilegiado, como bom uso da língua, já a fala, é considerada como lugar do erro gramatical.

> O código (na acepção de cifra) que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada (conversational language), implicitamente tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino. (BOURDIEU, 2008, p. 35)

Na verdade, não se trata de sistemas diferentes, mas sim de diferentes modalidades de uso de um mesmo sistema.

A linguagem escrita mantém assim uma posição prestigiada pela sua intrínseca relação com a norma culta. A linguagem escrita, apesar dos avanços epistemológicos das DCE de Língua Portuguesa, ainda representa um fator que contribui para a desigualdade, é o que se verifica no fragmento abaixo.

> Pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva,

> não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram. (PARANÁ, 2008, p. 56)

A importância da modalidade escrita está na ordem social, para Britto (2009), vivemos em uma sociedade grafocêntrica, foi através da escrita que a sociedade se organizou e se constituiu ao longo dos anos. Saber ler e escrever são as premissas para participação social, os que não dominam a prática são levados à exclusão e ao estigma.

Esses não são os únicos discursos capazes de levar à desigualdade, mas no que compete ao ensino de língua, são os que dão subsídio para outras doxas, por exemplo, do trabalho com a língua pautado essencialmente na gramática, do status atribuído a língua estrangeira inglesa em detrimento ao ensino de demais línguas estrangeiras, etc.

Ainda que não tenha tido o seu foco voltado para o sistema de ensino, a partir do estudo de gênero dos Estudos Feministas iniciou um processo de (des) naturalização e (des) historização de discursos homogeneizantes. Estes estudos fundamentam o capítulo seguinte, que visa tratar dos discursos hegemônicos de gênero que determinam práticas e relações sociais.

O discurso hegemônico de gênero apresentado pelo livro didático

O conceito de gênero aqui utilizado corresponde à perspectiva pós-estruturalista, o gênero não simplificado ao determinismo biológico, nem reduzido a sexo, enfatiza-se como construção sócio-histórica de distinções tradicionais que sustentam, o que Bourdieu (2012) vai denominar como, assimetria entre sexos.

Assim como Louro (1997), não se trata de rejeitar que o gênero se constitui através de corpos sexuados, mas ressaltada a construção social produzida sobre as características biológicas, “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (LOURO, 1997, p.22)

Resultado dessa construção é a dominação masculina resultante, conforme Bourdieu (2012), de uma violência simbólica exercida por agentes específicos e instituições, família,

Igreja, Estado e Escola. Esta estrutura de dominação masculina não é invariável, "nossa questão principal tem que ser a de restituir à doxa seu caráter paradoxal e, ao mesmo tempo, demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural" (BOURDIEU, 2012, p. 8)

Para o autor, através da dominação masculina, o princípio masculino é tomado como medida, impondo-se como neutra, a ordem social foi assim, e ainda é, estabelecida, através da posição do homem, da divisão social do trabalho, das atividades atribuídas para cada sexo.

A doxa é, portanto, apresentada por Bourdieu (2008) como um suposto "consenso" que serve para a compreensão da ordem social, corresponde a uma naturalização de uma visão da realidade elaborada pelo discurso dominante (ortodoxo), não corresponde diretamente à realidade em si. Tentar alterar a doxa não se resume a chegar ao verdadeiro conhecimento e a verdadeira realidade, mas é, antes de tudo, uma tentativa de inverter a ordem social defendida pelos dominantes. A dominação masculina mediante a divisão entre sexos parece como algo normal em todo mundo social.

> É a concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas a esse respeito, que torna possível esta referência ao mundo que Husserl descrevia com o nome de "atitude moral", ou de "experiência dóxica" – deixando, porém, de lembrar as condições sociais de sua possibilidade. Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre sexos, como naturais, evidentes, e adquirem, assim, todo o reconhecimento de legitimação. (BOURDIEU, 2012, p. 17)

Como já citado anteriormente, uma via simbólica de comunicação e conhecimento que legitima esse discurso de dominação e diferença entre gêneros é a Escola. Seja pela sua organização ou ideologia, a Escola é capaz de acentuar e repetir essas diferenças e desigualdades é capaz também, especialmente, de produzi-las. Como bem lembra Louro

(1997), a escola, desde sua origem, se incumbiu de separar sujeitos, seja por classes sociais, religiões e, claro, separou os meninos e as meninas.

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64)

Ou seja, de acordo com autora, as disciplinas são distintivas, o conteúdo e, muitas vezes, o próprio professor. A linguagem do educador muitas vezes denuncia o sexismo, como em casos clássicos de disciplinas nas quais o êxito e envolvimento são esperados por alunos de determinado gênero e não de outro ou a falta de incentivo às mulheres ocuparem algumas carreiras.

Observamos, portanto, que a Escola é o lugar de construção de ideologias, de identidades, de diferentes formas de desigualdade, cabe observarmos como essas diferentes estruturas são fixadas.

O livro didático se encarrega de produzir e distribuir um discurso homogêneo e hegemônico para um controle social. A linguagem que compreende o livro didático utilizado em uma escola diz muito sobre o discurso da mesma e do professor que o utiliza. Por isso este trabalho analisa como questões de gênero são (se são) apresentadas e representadas pelo livro didático.

O livro didático Português de Ernani Terra e José de Nicola não foge à repetição das doxas citadas anteriormente, porém destaca-se por sua representação de gêneros sociais. O livro se estrutura a partir da divisão entre conteúdos sobre Língua, Literatura e Redação.

A parte 3, correspondente à Redação é a que mais surpreende por tratar de questões de gênero, ainda que superficialmente. O livro traz a letra da música "Mulheres de Atenas" de Chico Buarque de Holanda e Augusto Boal (Anexo). O foco é a interpretação de texto e a ironia, mas traz também a repercussão da música quando lançada, que sustenta esta ironia. No livro é citada a insatisfação de muitas mulheres denominadas "feministas e leitoras dorminhocas" que julgaram a música como machista por não terem percebido a ironia do texto, que é contra a submissão das mulheres às regras da sociedade patriarcal. Ainda finaliza com uma tirinha de Hagar de Chris Browne publicada na Folha de São Paulo, que brinca com o machismo do viking nitidamente submisso à esposa.

Ressalto que o objetivo da atividade não é levantar reflexões sobre gênero, a proposta, conforme indicam as atividades, está voltada ao trabalho com o texto, de sua estrutura (estrofes e refrão), de conteúdo semântico e significado conotativo e intertextualidade, porém ao aluno é apresentada também a relação entre os gêneros sem pregar o machismo, discordante ao restante do livro, que emprega outra mensagem.

Na literatura não aparecem autoras, na Língua, essencialmente gramatical, são recorrentes o uso de propagandas, as quais se destacam pela representação distintiva entre homens e mulheres. Destaco que o enfoque desta parte do livro analisado se deteve às imagens, já que não há mais textos sobre os gêneros sociais. Como os demais livros didáticos observados, a figura masculina está vinculada a esportes, ao trabalho, etc. Abaixo a Imagem 1, do capítulo sobre pronome, p. 64.

Imagem 1:
Ronny, 18 anos: conservador, informática, estilo inglês. André, 16 anos: música, despreocupado. Bruno, 12 anos: esportista, organizado, brinca no quarto.
Cada um na sua e todos em casa.
Fonte: *Arquitetura e Construção*, jan. 96. Detalhe de anúncio da revista *Casa Claudia*.

Percebe-se que a propaganda aparece como "pretexto" para se trabalhar a gramática, o emprego de pronomes indefinidos e formação de locução pronominal indefinida. Até mesmo questões sobre gêneros discursivos não aparecem neste livro didático. Não só a mensagem, como também o suporte de publicação denunciam de que se trata de um texto para o público feminino, recorrendo ao zelo maternal atribuído à concepção de mulher vigente nestas revistas e por seu público, a mulher que precisa cuidar da casa e dos filhos. Outro estereótipo está presente nas representações dos jovens, são jovens marcados por estilos diferentes, mas é reforçada a imagem do conservador associado à área de exatas e de estilo inglês, o músico despreocupado, para não dizer, desleixado, sossegado.

Já a representação feminina não aparece como em outros livros, associada ao ambiente doméstico e familiar, mas chamam a atenção mesmo assim, a seguir a Imagem 2, do capítulo sobre substantivo, p. 18. Em seguida, Imagem 3, novamente do capítulo sobre pronome, p. 63

Imagem 2:
Lingerie tem que tirar a respiração dos homens, não a sua.
Fonte: Interview, jun. 95.

Imagem 3
Ela acaba com a potência de qualquer um.
Fonte: Playboy, jul. 95. Detalhe de anúncio da Bardhal.

As imagens observadas trazem um capital simbólico da mulher como "objeto estético", termo utilizado por Bourdieu (2012), a mulher sempre precisará dedicar-se a tudo que se refere à beleza, à estética, às roupas, sapatos, lingerie, ao corpo dentro dos "padrões" sociais, etc.

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo o ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam "femininas", isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou ate mesmo apagadas. E a pretensa "feminilidade" muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser. BOURDIEU, 2012, p. 82)

O discurso da mulher "que precisa seduzir o homem", é reforçado na Imagem 2 pela própria figura feminina vestindo uma lingerie ou pela mensagem que pode estar voltada tanto para produto capaz de "provocar o parceiro", quanto da mesma no seu uso adequado à forma de cada corpo, visando conforto. No entanto, essas questões são silenciadas no livro que se limita a tratar da flexão de gênero dos substantivos.

Já a Imagem 3, chama mais atenção, considerando que se trata de um texto de um livro didático. A propaganda da Bardahl foi publicada na Revista Playboy, revista para adultos e voltada ao público masculino, mostra a banalização da mulher como objeto de prazer do homem. A mensagem "conversa" com a empresa de lubrificantes Bardahl, primeiro por recuperar implicitamente uma expressão popular de conotação sexual "trocar o óleo", segundo por retratar a figura da personagem feminina capaz de "acabar com a potência de qualquer" (homem), desvinculado do objetivo do produto, que é aumentar a potência de qualquer (motor). Mais uma vez, as questões de gênero são negligenciadas em favor do trabalho gramatical, neste caso, de locuções pronominais indefinidas.

A imagem da mulher, predominante em outros livros, voltada ao lar, aos filhos, ao marido cede espaço à representação da mulher como "objeto estético", a mulher do trabalho doméstico deu espaço à mulher sedutora, ativa e consumista, ou seja, os discursos mudam de um livro para outro, mas a defesa de um estereótipo é mantida.

Algumas considerações finais

As questões de gênero sempre se fizeram presentes nos livros didáticos, no currículo, na linguagem do educador, mas sempre de forma implícita, apagada, mas rigorosa no seu impacto. É emergencial repensar como estas representações se dão e como essas chegam ao aluno, bem como suas consequências.

Definir como prática imputável ao sexo feminino, a menina que gosta da cor rosa, que só brinca com bonecas, que jamais pensará em trabalhar em uma oficina mecânica, que só lê artigos em revistas femininas sobre como conquistar e segurar um homem, plásticas, dietas, etc., após o desenvolvimento dos estudos feministas de gênero é fundamentar-se no senso comum, subsidiado pelo discurso hegemônico patriarcal e machista.

Se já é difícil para pesquisadores desviar destes estereótipos, imagina aos alunos que são bombardeados constantemente com estas representações tidas como verdadeiras e naturais. Tratar sobre gênero no ensino é fundamental.

Conforme Bourdieu (2008), algumas instituições possuem o capital simbólico para criar e repetir os discursos que tem o controle da ordem social, a Escola é uma delas. Considerando a responsabilidade que o ambiente escolar possui na formação identitária da criança, pode-se dizer que a escola tem o poder de manter ou alterar as doxas, até mesmo a de gênero.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, P. R. **Desmi(s)tificando a doxa da língua única.** Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, Jundiaí, v.1, n.1, set. 2008. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/edicoes_anteriores.asp>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação linguística escolar; para além das obviedades.** In: Djane Antonucci Correa; Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh. (Org). Estudos da Linguagem e Cúrriculo: Diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica.** Governo do Estado do Paraná, 2008.

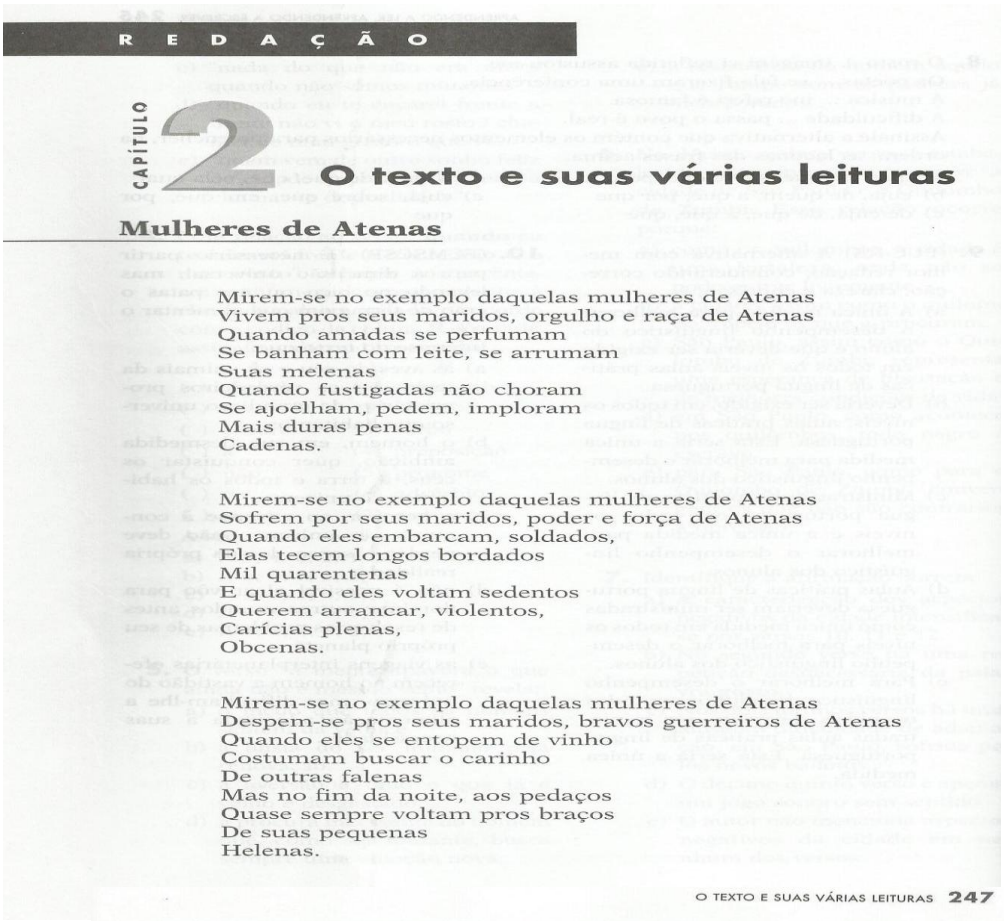
PINTO, Joana P**. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil.** Revista Muitas Vozes. Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

PORCHEDDU, Alba, Zygmunt Bauman: **Entrevista sobre a educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida.** Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis (SC): v.09, n.01, 2001.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de**. Português**, ensino médio. v. 2. Coleção Novos Tempos. São Paulo: Scipione, 2000.

ANEXO



REDAÇÃO

CAPÍTULO 2

O texto e suas várias leituras

Mulheres de Atenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas
Cadenas.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Sofrem por seus maridos, poder e força de Atenas
Quando eles embarcam, soldados,
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas
E quando eles voltam sedentos
Querem arrancar, violentos,
Carícias plenas,
Obcenas.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros seus maridos, bravos guerreiros de Atenas
Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar o carinho
De outras falenas
Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas
Helenas.

O TEXTO E SUAS VÁRIAS LEITURAS 247

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito nem qualidade
Têm medo apenas
Não têm sonhos, só têm presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas
Morenas.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas
Não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas
Serenas.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas.

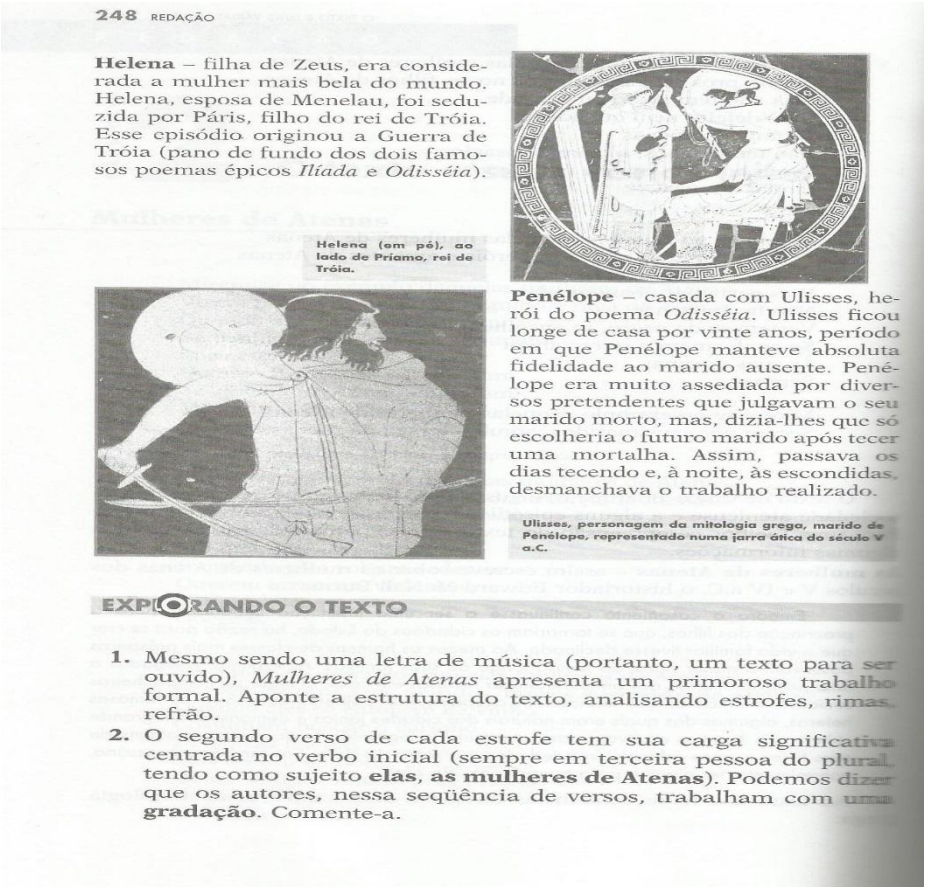
(Chico Buarque de Holanda e Augusto Boal)

O texto de Chico Buarque e Augusto Boal faz referências a aspectos da sociedade ateniense e a alguns episódios e personagens da mitologia grega. Para uma melhor compreensão do texto, apresentamos, de forma sucinta, algumas informações.

As mulheres de Atenas – assim escreve sobre as mulheres de Atenas dos séculos V e IV a.C. o historiador Edward McNall Burns:

> Embora o casamento continuasse a ser uma instituição importante para a procriação dos filhos, que se tornariam os cidadãos do Estado, há razão para se crer que a vida familiar tivesse declinado. Ao menos os homens de classes mais prósperas passavam a maior parte do tempo longe de suas famílias. As esposas, relegadas a uma posição inferior, deviam permanecer reclusas em casa. O lugar de companheiras sociais e intelectuais dos maridos foi ocupado por mulheres estranhas, as famosas heteras, algumas das quais eram naturais das cidades jônias e demonstravam grande cultura. Os homens casavam para assegurar a legitimidade ao menos a alguns de seus filhos e para adquirir propriedades por meio do dote. Era também necessário, naturalmente, ter alguém para tomar conta da casa.

No texto são feitas referências diretas a duas mulheres da mitologia grega:



248 REDAÇÃO

Helena – filha de Zeus, era considerada a mulher mais bela do mundo. Helena, esposa de Menelau, foi seduzida por Páris, filho do rei de Tróia. Esse episódio originou a Guerra de Tróia (pano de fundo dos dois famosos poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia*).

Helena (em pé), ao lado de Príamo, rei de Tróia.

Penélope – casada com Ulisses, herói do poema *Odisséia*. Ulisses ficou longe de casa por vinte anos, período em que Penélope manteve absoluta fidelidade ao marido ausente. Penélope era muito assediada por diversos pretendentes que julgavam o seu marido morto, mas, dizia-lhes que só escolheria o futuro marido após tecer uma mortalha. Assim, passava os dias tecendo e, à noite, às escondidas, desmanchava o trabalho realizado.

Ulisses, personagem da mitologia grega, marido de Penélope, representado numa jarra ática do século V a.C.

EXPLORANDO O TEXTO

1. Mesmo sendo uma letra de música (portanto, um texto para ser ouvido), *Mulheres de Atenas* apresenta um primoroso trabalho formal. Aponte a estrutura do texto, analisando estrofes, rimas, refrão.
2. O segundo verso de cada estrofe tem sua carga significativa centrada no verbo inicial (sempre em terceira pessoa do plural, tendo como sujeito **elas**, **as mulheres de Atenas**). Podemos dizer que os autores, nessa seqüência de versos, trabalham com uma **gradação**. Comente-a.

3. Qual o significado da palavra **melenas**?
4. **Cadena** é um espanholismo que significa "cadeia"; entre nós, normalmente é empregado com sentido figurado. Qual sentido figurado podemos dar à palavra **cadenas**, considerando o contexto em que ela aparece?
5. **Falena**, no dicionário do mestre Aurélio, aparece apenas com um significado: "borboleta de hábitos noturnos". Evidentemente, os homens de Atenas, entupidos de vinho, não saíam para caçar borboletas à noite. Qual o significado conotativo de **falenas** no texto?
6. Em que versos é feita uma referência direta a Penélope?
7. Que versos salientam uma absoluta despersonalização das mulheres de Atenas?
8. Em sua longa viagem, Ulisses, ao passar pela ilha das Sereias, proximidade do golfo de Nápoles, tapou com cera os ouvidos de seus companheiros e pediu que o amarrassem ao mastro do navio, para que nem ele nem a tripulação se deixassem seduzir pelo canto de morte das sereias. Em quais versos há uma referência a essa passagem do poema *Odisséia*?
9. Qual o sujeito do primeiro verso do texto? Caracterize-o.
10. O *Dicionário Aurélio Eletrônico*, no verbete **ironia**, diz o seguinte: "Modo de exprimir-se que consiste em dizer o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo, ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem: *Voltaire foi um mestre da ironia*".
    Você diria que *Mulheres de Atenas* é um texto irônico?

O texto e suas várias leituras

Belo texto, não é? Muito elaborado, tanto na sua estrutura como nas referências à cultura grega do período clássico. E aqui gostaríamos de chamar sua atenção para algumas reflexões.

Uma delas é pensar nas várias possibilidades de leitura que um bom texto oferece ao leitor. Numa primeira leitura (ou audição da música), podemos nos sentir atraídos por uma ou outra passagem, ou pela musicalidade das palavras ou ainda por alguma imagem sugerida pelo texto. Somos fisgados pela emoção estética. Mas só em sucessivas leituras,

realizando um trabalho mais racional (sem abafar a emoção), é que chegamos a uma interpretação mais rica do texto.

A compreensão correta de determinadas palavras num dado contexto (como, por exemplo, **cadenas**, **falenas**, **sirenas**, **Helenas**), o conhecimento de algumas referências (a mitologia grega, por exemplo), a força expressiva das figuras de linguagem (observe, por exemplo, a carga significativa da antítese formada pelos verbos em "**Vivem** pros seus maridos" e "**Secam** por seus maridos", a vida e a morte), enfim, a identificação dos vários recursos expressivos utilizados pelos autores é que nos permite uma interpretação mais rica e mais abrangente do texto.

E o texto mostra-se mais belo, sem dúvida!

Com essa música, aliás, aconteceu um fato curioso: muitas mulheres que se diziam feministas, leitoras dorminhocas, criticaram os autores porque julgaram a música "machista", pois, segundo elas, sugeria que as mulheres de hoje tivessem o mesmo comportamento das mulheres de Atenas. Não conseguiram perceber a inteligente **ironia** do texto... Evidentemente, onde se lê "Mirem-se...", sugere-se que se faça o contrário; o texto é um hino contra a submissão das mulheres que se sujeitam às regras ditadas pelas sociedades patriarcais.

(Folha de S. Paulo, 13/2/96)

A "expressividade" do texto de Helga, esposa do *viking* Hagar, não deixa dúvidas, certo? Certo!!!, responderia Hagar.

Mas o que gostaríamos de realçar é que esse mesmo trabalho que você deve desenvolver para realizar uma competente leitura do texto, deve realizar para produzir um texto. Ou seja, é necessário domínio e uso adequado do vocabulário, conhecimento do assunto sobre o qual você estiver escrevendo, saber empregar uma ou outra figura de linguagem para enriquecer a expressividade de seu texto.

Como dominar esses recursos? Lendo! Lendo várias vezes um mesmo texto, lendo atentamente; recorrendo ao dicionário, a uma gramática, a um livro de História, etc.; mirando-se, sem ironia, no exemplo dos bons escritores.

UM TAPINHA NÃO DÓI: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ACERCA DA INTERVENÇÃO DO PÚBLICO NO ESPAÇO PRIVADO

Lucimara Cristina de CASTRO

(PG UNICENTRO)[35]

Resumo: Instituição secular de ordem privada, a família tem passado por significativas mudanças em seu interior, em razão de diversos fatores externos, inclusive de ordem pública. Em meio às variadas transformações, ao longo do tempo, é imprescindível destacar o papel da criança como membro familiar, tal como a educação/correção dos filhos por parte dos pais e/ou responsáveis. Partindo destas considerações, este trabalho pretende observar, pelo viés da Análise de Discurso de linha francesa, como a Lei da Palmada, instituída no Brasil, em dezembro de 2011, vem sendo discursivizada pela mídia, em especial, em uma propaganda que circulou em diversos blogs na *internet*, como parte de uma campanha lançada por voluntários, em todo o Brasil, em novembro de 2008, mais especificamente, em 19 de novembro, quando é comemorado o Dia Mundial pela Prevenção da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes. Pretende-se também, verificar que memórias ressoam em tais discursos e quais efeitos de sentido produzem.

Palavras-chave: Público. privado. discurso. criança.

1. Introdução

Pensar na relação entre lei e família implica, antes de qualquer coisa, pensar na relação entre público e privado, espaços marcados por uma relação de oposição, de tensão, mas, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, pela complementaridade. O público é o espaço do comum na vida política da cidade, uma vez que leis igualam os sujeitos sem considerar as relações peculiares existentes na esfera do privado, isto é, daquilo que é próprio dos sujeitos, da casa e, por consequência, da família, que tem passado por significativas mudanças em seu interior, em razão de diversos fatores.

[35] **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – UNICENTRO, GUARAPUAVA, PARANÁ, BRASIL. lucimara_castro@hotmail.com**

Do ponto de vista da Sociologia, a família pode ser conceituada como o conjunto de pessoas aparentadas pelo mesmo sangue, que vivem ou não sobre o mesmo teto. A Psicologia a representa um grupo social que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. A Igreja Católica a entende como sendo célula vital da sociedade, fundada no matrimônio, e como a protagonista da vida social. Para Althusser (1999), ela não funciona apenas como Aparelho Ideológico de Estado, na medida em que funciona pela ideologia, mas desempenha outras "funções", pois dependendo dos modos de produção é, ao mesmo tempo, unidade de produção ou unidade de consumo (ALTHUSSER, 2011, p. 68).

Historicamente, segundo Ariès (1981), o primeiro modelo de família tal como a concebemos hoje, surgiu no século XVII, à medida em que a burguesia sentiu as pressões da sociedade. Como na maior parte das vezes imperava a miséria, a família foi gradativamente se recolhendo ao recesso de suas casas e igualmente, isolando-se e reformulando seus valores, tornando-se mais fechada (nuclear) e sentimental, ao contrário do modelo anterior, mais funcional, em que a casa era tida como empresa e as crianças confiadas às amas de leite e parteiras.

Nessa época, os pequenos eram submetidos e preparados para desempenhar algumas funções, tais como ajudar no trabalho do campo e dentro da casa, ou seja, a expectativa dos pais e da sociedade em relação a eles, estava organizada em torno da sua capacidade para o trabalho. O sentimento de amor materno e a afetividade não existiam, pois a família era social e não sentimental. Além disso, as crianças eram castigadas fisicamente e o brincar não fazia parte de seu cotidiano.

Com o passar do tempo, a representação da criança, aos poucos, vai se transformando, assim como as relações familiares, influenciadas por todas as transformações sociais, políticas e econômicas sofridas pela sociedade no decorrer dos séculos, provocando mudanças no interior da família e também nas relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que despertasse um novo sentimento por ela. Ariès (1981) caracteriza esse momento como o surgimento do sentimento de infância.

Com isso, a educação dos filhos passa a ficar a cargo da mãe, também responsável pelos cuidados e afazeres do lar. Porém, com a Revolução Industrial, o fluxo de migração para as cidades se expandiu, estreitando ainda mais os laços familiares. Modernizaram-se as concepções sobre o lugar da mulher nos alicerces da moral familiar e social, e ela começa a ocupar seu lugar no mercado de trabalho, deixando parte da educação dos filhos a cargo da escola.

Logo, o conceito de infância como época específica do desenvolvimento humano surge apenas no século XIX, quando se consolida o modelo de família nuclear, centrada em pai, mãe e em um número pequeno de filhos. É nesse contexto que surge a ideia de criança como um ser educado e formado, fazendo com que a concepção de "adulto em miniatura" – traduzida na maneira de se vestir, no trabalho, e também na participação ativa em reuniões, festas e danças – comece a se desfacelar. Isso ocorria porque a sociedade da época não acreditava numa inocência infantil ou na diferença de características entre adultos e crianças, já que, segundo o autor, "no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido" (ARIÈS, 1981, p. 51). O desfacelamento da imagem de "adulto em miniatura", faz com que a criança passe a ocupar um maior destaque na sociedade, que lança sobre ela um novo olhar.

No Brasil, nos primeiros séculos de colonização, o modelo dominante de organização familiar foi o patriarcal, resultante da adaptação do modelo trazido pelos portugueses. No seu interior, o homem ocupava o lugar de chefe da família e de provedor do lar, enquanto à mulher cabia procriar e cuidar dos filhos, criados para o aprendizado, para o adestramento físico e moral e para o trabalho. Nessa época, a criança não era considerada importante no contexto familiar, tinha uma educação rígida e não havia espaço para brincadeiras.

Pensar a história da criança no Brasil implica, portanto, considerar as transformações sofridas no interior da família ao longo dos séculos, uma vez que essa instituição, da ordem do privado, é contornada por leis (ordem pública), que têm o poder de influenciar até mesmo na educação dos filhos, nessa fase designada "infância".

Partindo destas considerações, este trabalho pretende analisar como a "Lei da Palmada", instituída no Brasil, em dezembro de 2011, tem influenciado a família moderna, bem como vem sendo discursivizada pela mídia, em especial, num corpus constituído por uma propaganda que circulou na *internet*. Pretende ainda, verificar que memórias, acerca da educação da criança, ressoam nesses discursos e que efeitos de sentido produzem.

Para atingir nossos objetivos, mobilizaremos o arcabouço teórico da Análise de Discurso (AD), que nasceu com Michel Pêcheux, sob o horizonte do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística. Como o próprio nome indica, a Análise de Discurso toma como objeto de estudo não a língua como um sistema abstrato, mas o discurso, definido pelo seu fundador como "efeito de sentido entre locutores" (PÊCHEUX, 1997a, p. 82).

Para Orlandi (2012), principal nome da AD, no Brasil, a linguagem funciona como mediadora indispensável entre o homem e o meio social e natural em que ele vive. Assim, o discurso – objeto sócio histórico e lugar onde a ideologia se materializa – é produzido por um sujeito interpelado pela ideologia. Trata-se, portanto, de estudar a relação que se estabelece entre a língua, o sujeito e a história, pois conforme Pêcheux apud Orlandi (2012, p. 17), "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido".

2. Produzindo sentidos

Com o surgimento das novas relações sociais advindas da modernidade, a criança passa a fazer parte das preocupações da família e da sociedade, e então, os laços entre adultos e crianças/pais e filhos se fortalecem. A criança começa a ser vista como um indivíduo dentro da sociedade e a família passa a se preocupar com sua saúde e educação.

Podemos afirmar então que o conceito de criança, na pós-modernidade, é fruto de uma transformação social, em que a família, "célula da sociedade", sofre constantemente influências de fatores externos, seja de ordem cultural, política ou econômica. Assim sendo, cada dia aumentam os conflitos e discussões acerca da educação da criança por parte de pais

e/ou responsáveis, e a família "[...] vê sua autonomia ameaçada pela crescente intervenção do Estado, o qual, não podendo agir constantemente em nome dela, vem a ocupar seu lugar, especialmente na gestão da criança, o ser social e o capital mais precioso" (PERROT, 2006, p. 91).

Aprovada pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, no final de 2011, a "Lei da Palmada", assim designada pela imprensa, visa coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico às crianças e adolescentes, reforçando o que já previa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990. O Projeto de Lei 7.672/2010 estabelece "o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante". Desde o início do projeto, em 2003, até sua aprovação em 2011, a Lei da Palmada vem gerando polêmica. A mídia, por sua vez, como importante formadora de opinião e (trans-) formadora da sociedade, deu-lhe visibilidade, seja na forma de reportagens, entrevistas ou campanhas, cujos cartazes têm circulado na *internet*, inclusive em *blogs* de comunidades.

O cartaz a seguir (Figura 1), circulou inicialmente em diversos *blogs* na *internet*, como parte de uma campanha lançada por voluntários, em todo o Brasil, em novembro de 2008, mais especificamente, em 19 de novembro, quando é comemorado o Dia Mundial pela Prevenção da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes.

Fonte: Blog da Ti (Disponível em: http://blogdati.com/bater-em-crianca-e-covardia-manifeste-se-contra-essa-pratica-blogagemcoletiva/ Acesso em 19/ 11/ 10).

A *internet*, veículo de comunicação virtual, vem sendo cada dia mais utilizada como suporte de discursos, inclusive para pais que buscam respostas para como educar seus filhos, o que justifica a campanha ter circulado em um grande número de *blogs* que se posicionam em defesa da criança.

A ideia inicial da campanha surgiu em 2005, sob a liderança da médica brasiliense Thelma B. Oliveira, no *site* da comunidade "Pediatria Radical", com a **finalidade de cooperar na busca pela saúde integral da criança – um ser em permanente desenvolvimento – por meio do bom senso e do conhecimento que rege os processos concernentes ao seu crescimento.**

Pensando num sentido mais amplo, podemos dizer que o cartaz remete para os maus tratos sofridos pelas crianças dentro do próprio lar, e que retorna no fio do discurso, pelo trabalho da memória discursiva, tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, pois a imagem também significa no eixo da formulação. Para Pêcheux (2010, p.55) "a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória "perdeu" o trajeto de leitura".

Para Orlandi (2002, p. 31-32), o homem está sempre significando, pois, "com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à 'interpretação': tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja ele). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico". Contudo, muitas vezes, os mecanismos de análise tomam o verbal em detrimento do não verbal e revelam um efeito ideológico de apagamento que se produz entre os diferentes sistemas significantes, dando sustentação, dentre outros, ao "mito" de que a linguagem só pode ser entendida como instrumento de comunicação, o que leva, por um lado, a estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal e não verbal) e o seu sentido e, por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas com a tradução do não verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem. (ORLANDI, 2002, p.32)

Segundo Fernandes (2010, p. 65), não há "como falar em leitura do não verbal sem colocar em cena o papel da memória discursiva, do interdiscurso. É ela que uma vez acionada, permite dar sentido àquilo que os nossos olhos veem, sem que, no entanto, seja preciso traduzir em palavras". Ou seja, a leitura da imagem pressupõe a relação com a história e com o sujeito.

Na materialidade selecionada, as cores branca, vermelha e preta fazem ressoar no fio do discurso, pelo trabalho da memória discursiva, sentidos relacionados à paz, à violência e à morte, respectivamente. Na sociedade ocidental, por exemplo, o branco pode representar paz, pureza e alegria. É também chamada "cor da luz", porque reflete todas as cores do espectro. O preto está associado à ideia de morte e luto, de terror e de perigo. É a "não cor" e representa a

ausência de vibração, a cor das pessoas que buscam proteção ou afastamento de alguém ou de algo. Assim, ao usar a cor preta para representar a mão que dá a palmada, um dos efeitos de sentido que ressoa é de que castigos físicos são maléficos e podem trazer consequências negativas na educação de crianças e adolescentes.

Esse sentido é reforçado pelo círculo que a envolve, com um traço em diagonal, em vermelho, no meio – tido como a cor da paixão, do amor, mas também da violência, da agressividade e do poder – e que tal como nos sinais de trânsito, significa "proibição", "não permissão", fazendo também retornar, pelo trabalho da memória discursiva, no fio do discurso, sentidos relacionados à punição dos infratores, ou no caso da materialidade em questão, dos agressores, que normalmente se aproveitam da fragilidade das crianças, para agredi-las fisicamente.

Em suma, a imagem em questão provoca o efeito de sentido de "proibição", de "sanção", e é reforçado pela seguinte sequência discursiva (SD1), localizada no lado esquerdo do cartaz: "Em apoio ao Projeto de Lei 2654/2003 (Maria do Rosário)", dando também visibilidade à Deputada Maria do Rosário (PT-RS), que encaminhou o projeto de lei em questão à Câmara de Deputados em 2003, e que num de seus parágrafos dispõe sobre "[...] o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos", legitimando assim, o discurso da não-agressão.

Cabe lembrar que até o ano de 2008, o projeto de lei ainda não tinha sido votado, contudo, foi amplamente discutido devido ao caso Isabella Nardoni, que aos cinco anos de idade, foi jogada do sexto andar do edifício em que moravam o pai e a madrasta, após ter sido vítima de violência física.

A campanha "Bater em criança é covardia" nasce então, como uma espécie de resposta da sociedade, ainda atônita com o caso Nardoni, às denúncias de agressão contra crianças e também como uma tentativa de pressionar os deputados a votarem o projeto de lei que estava parado na Câmara. Em pouco tempo, a campanha ganhou força por meio do compartilhamento em *blogs* e redes sociais da *internet*.

Ainda com relação ao não verbal, podemos observar um laço, no canto inferior direito do cartaz, que faz ressoar outras campanhas, como a de combate à AIDS, em que um laço vermelho – símbolo internacional da consciência sobre o HIV e a AIDS, e também de esperança e apoio àqueles que convivem com o vírus – é usado por um número cada vez maior de pessoas por todo o mundo.

Do mesmo modo, um laço cor de rosa – mundialmente relacionado ao domínio do feminino – tem sido usado, no Brasil, nas Campanhas contra o Câncer de Mama, desde 2010, numa referência ao movimento popular designado "Outubro Rosa", comemorado em todo o mundo. O nome remete à cor historicamente relacionada ao domínio do feminino, e que simboliza, em todo o mundo, a luta contra o câncer de mama e estimula a participação da população, empresas e entidades no movimento.

No cartaz em questão, o uso do laço amarelo, conforme já adiantamos, remete a outras campanhas e a cor amarela pode produzir outros efeitos de sentido, como, por exemplo, de neutralidade, pois não faz uma alusão direta à necessidade de proteger meninos ou meninas, não se referindo ao domínio do masculino ou feminino, mas a qualquer criança ou adolescente, independente do sexo.

Com relação ao verbal, a sequência discursiva (SD2) "Bater em criança é covardia", faz ressoar no intradiscurso, sentidos relacionados à violência doméstica, em especial, contra crianças, fazendo ecoar a perversidade das relações desiguais, em que a criança é colocada numa condição de ser inferiorizado, alvo de violência não só física, mas psicológica. As palavras "bater" e "covardia", grafadas na cor vermelha, em destaque, podem também remeter a sangue, mais especificamente às crianças que já apanharam violentamente até sangrar.

No eixo da formulação, isto é, no intradiscurso, a terceira sequência discursiva (SD3), "Lei seca contra palmada", faz ecoar sentidos referentes à lei que proíbe a comercialização de bebidas alcoólicas em períodos eleitorais, e também às alterações no Código de Trânsito brasileiro, que proíbe o consumo dessas bebidas por condutores de veículos. Em caso de transgressão, o condutor fica sujeito à multa, à suspensão da carteira de habilitação por 12 meses e até mesmo à detenção, dependendo da concentração de álcool por litro de sangue.

Historicamente, a Lei Seca foi uma lei federal que entrou em vigor nos Estados Unidos, em 1920, proibindo a produção, transporte e comercialização de bebidas alcoólicas, pois para os governantes, todos os males vividos pelo país tinham o álcool como agente causador. Essa lei vigorou por treze anos e foi considerada um fracasso legislativo, no país.

A SD3 permite apontar, como um dos possíveis efeitos de sentido, que a Lei da Palmada deve ser tão rígida com os agressores como a Lei Seca o é com os infratores. Observa-se então um deslocamento/deslizamento de sentido de uma formação discursiva (FD) do domínio do código de trânsito para a FD de defesa da criança e do adolescente.

Pêcheux (1997a, p. 160) conceitua "formação discursiva" como o lugar de construção dos sentidos, determinando o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura. Assim sendo, a uma dada formação discursiva (FD) sempre corresponde uma dada formação ideológica (FI), que produz seus efeitos no discurso, materializando-se nele. Os sentidos das palavras são, portanto, determinados pela formação discursiva na qual estão inseridas, visto que elas não possuem sentido próprio, único, e estes são efeitos da determinação do interdiscurso, ou então, do que conhecemos por memória discursiva.

Dizendo de outro modo, os sentidos das palavras ou expressões não estão na língua, mas conforme Pêcheux (1997a, p. 160, grifos do autor), "[...] *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem". Ainda segundo o autor, as formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Por fim, a última sequência discursiva (SD4): "19 de Novembro. Dia mundial pela prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes", faz ressoar, pela memória, que crianças e adolescentes têm sido vítimas constantes da violência doméstica em todo mundo e que essa não é uma luta isolada, ou seja, que a violência contra crianças e adolescentes não acontece somente no Brasil. Para tanto, dá visibilidade à data escolhida por organizações sociais defensoras dos direitos humanos e ligadas ao direito de crianças e

adolescentes, para celebrar a prevenção da violência doméstica. Contudo, trata-se, conforme o enunciado, de "prevenir a violência", isto é, de evitar que ela aconteça.

Consideramos então, que essa SD está inscrita em uma formação discursiva científica, mais especificamente da pediatria ou da psicologia, que desde a década de 50, tem influenciado os pais e/ou responsáveis pela educação dos filhos, por considerar que o ato de corrigir crianças por meio de castigos e punições corporais, pode causar bloqueios e traumas, além de defender que é preciso educar pelo diálogo e pelo exemplo, pois "violência gera violência".

Contudo, esses sentidos somente são possíveis, devido ao funcionamento do interdiscurso ou memória discursiva, definida por Pêcheux (2010, p. 52) como "aquilo que, face a um texto que surge a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível". Tomada como o interdiscurso pela teoria materialista do discurso, podemos defini-la como os já-ditos que retornam no eixo da formulação, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2012, p. 31). Dessa forma, o interdiscurso seria o conjunto dos já-ditos constituídos ao longo dos tempos e esquecidos, mas que estão vivos na memória social, determinando o que, dizemos.

3. Considerações finais

As leis, instrumentos de ordem pública, servem para regular a sociedade. São elas que definem os direitos e deveres de um cidadão, garantindo uma convivência harmoniosa. No entanto, ao vigorar, desconsideram as regras próprias das instituições privadas.

Cada família é um pequeno Estado, com um chefe responsável pelas leis e pelas sanções que impõem. Algumas são mais duras na imposição e uso das regras, outras menos. Afinal, bater em criança faz parte da tradição patriarcal repressora. Dessa forma, a família é composta por sujeitos que são subordinados às leis impostas pelo Estado, que têm

influenciado o domínio do privado, regulando, inclusive, o que lhe é intrínseco, gerando conflitos e discussões.

Do ponto de vista discursivo, os sentidos se constituem no discurso, que por sua vez, é sustentado por outros, já ditos, imaginados ou ainda possíveis. Considerando estes pressupostos, podemos dizer que o cartaz da Campanha de Prevenção contra a violência doméstica contra crianças e adolescentes está sustentado em outros discursos, em já-ditos, que retornam no eixo da formulação por meio da memória discursiva, produzindo o efeito de sentido do novo. Há, portanto, o entrecruzamento da memória e da atualidade, isto é, um jogo entre o "mesmo" e o "diferente".

O cartaz analisado se inscreve na formação discursiva da psicologia, na medida em que prevê que a violência pode resultar em traumas, mas também é fortemente marcado pela FD do direito e logo, do Estado, funcionando como Aparelho Repressivo, não por defender a criança, sujeito indefeso e muitas vezes exposto à violência doméstica, mas por invadir o domínio do privado.

Há que se considerar ainda que a materialidade em questão circulou, inicialmente, na *internet*, que, como sabemos, tem o poder de influenciar diretamente no comportamento da sociedade, e contribui enormemente para que os discursos de uma dada formação discursiva se disseminem, visando ser incorporados como verdade por outros grupos.

4. Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

FERNANDES, Célia Bassuma. **Entre o mesmo e o diferente: trajetos dos enunciados proverbiais nos discursos publicitários**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. FUCHS, Catherine. **A Propósito da Análise Automática Do Discurso: Atualização Perspectivas** (1975). IN: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997b.

_____. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani... [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PERROT, Michelle. **Introdução ao capítulo Os Atores**. In: História da Vida Privada 4, Coleção organizada por Philippe Ariès e Georges Duby. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 91.

02 - ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: O PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO

Idelma Maria Nunes PORTO (PG UEL)[36]

RESUMO: Com o objetivo de contribuir para as discussões sobre práticas pedagógicas, envolvendo o trabalho com os gêneros em sala de aula, esta comunicação apresenta uma proposta de trabalho de leitura e análise linguística, para o ensino médio, de textos-enunciado do gênero haicai da autora Alice Ruiz, transposto didaticamente, via Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2009), tendo como referencial epistemológico o processo dialético do conhecimento. A proposta entende o gênero em foco como de circulação na esfera literária e parte do (re)conhecimento do haicai e de suas características (contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional e estilo), como construção literária pós-moderna. Privilegia-se, então, na leitura, a mediação do professor no processo reflexivo/epilinguístico, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais na construção/composição de poemas pertencentes ao gênero haicai, considerando seus interlocutores, finalidades, suportes, meio/época de circulação (contexto de produção). A partir dos aportes teóricos da teoria bakhtiniana, opta-se por considerar, no processo de articulação e progressão curricular, para efeitos didáticos, de modo flexível e aberto, os gêneros por esferas de atividade humana, enfatizando suas marcas linguístico-enunciativas.

Palavras-chave: Haicai. Análise linguística. Plano de Trabalho Docente.

Introdução

Em meados dos anos de 1980, o texto era entendido como objeto de ensino e ocorre a veiculação da linguística textual nas escolas, privilegiando, as noções de coerência e coesão. Contudo, o eixo de progressão e articulação dos conteúdos continua sendo a gramática, apesar das mudanças curriculares ocorridas.

As novas teorias linguísticas (Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Psicolínguística, a Linguística Aplicada, a Enunciação Dialógica de Bakhtin) começam a mudar a concepção de linguagem e o objeto de ensino a partir da década de 1980. A linguagem passa a ser concebida como um meio de interação, mas só por

[36] Programa de doutorado em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil.E-mail: idelma.porto@unopar.br.

volta da década de 1990 essas ciências começam a ser aplicadas na escola, no ensino da língua materna.

A visão interativa da linguagem surge oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elegendo os gêneros discursivos - enunciados relativamente estáveis que circulam nas esferas de atividade humana – como objeto de ensino de língua portuguesa.

> O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

O foco do eixo de articulação e progressão curricular deixa de ser a gramática tradicional - que dava segurança ao professor - e entram os gêneros discursivos, embora abordados de forma insipiente e, muitas vezes, superficialmente.

Entendemos que os gêneros discursivos, circulantes em diferentes esferas de atividades humanas, devam ser o eixo de articulação e progressão curricular e o texto-enunciado ou enunciado-concreto o objeto de ensino.

Nesse sentido, em projetos de pesquisas da UEL entre 2003 e 2012, coordenado pela professora doutora Alba Maria Perfeito, passou-se a compreender a análise lingüística como processo reflexivo, epilinguístico dos sujeitos-aprendizes, com a mediação docente, em relação à mobilização de recursos textuais, lexicais e gramaticais de textos-enunciado de determinados gêneros, veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais.

Tais projetos de pesquisa caminharam no sentido de se fazer a opção científica e pedagógica pela teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, fundamentada na concepção de gêneros discursivos, levada a efeito de didatização pela metodologia do ensino de Gasparin (2009), que por sua vez é embasada na pedagogia histórico-crítica e no conceito vigotskiano de níveis de desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP.

Neste artigo, o objetivo é apresentar e discutir a produtividade de práticas pedagógicas de análise linguística e de leitura, particularmente de textos-enunciado do gênero discursivo haicai, da esfera literária, na transposição didática do Plano de Trabalho Docente (e Discente) - PTD - de Gasparin (2009).

Pretende-se elaborar uma das etapas do Plano de Trabalho Docente sobre Alice Ruiz – parte do corpus da tese da autora desse artigo –, com uma possibilidade de didatização que possibilita a análise linguística contextualizada à prática de leitura.

A fundamentação da proposta

Bakhtin e de seu Círculo trouxeram uma inegável influência para os estudos contemporâneos na área da linguística e da literatura, ao tratar o signo - como ideológico. Por consequência, o processo de produção ou de coprodução de sentidos do signo ideológico somente torna-se possível por meio da interação, no momento em que os sujeitos materializam os enunciados em formas estabelecidas sócio-historicamente de acordo com as esferas de atividade humanas - os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são enunciados típicos relativamente estáveis, materializados pelas ideologias dos campos sociais, por suas condições de produção e finalidade, configurados por três dimensões: a) o *conteúdo temático* – objeto de sentido, avaliativamente construído; b) o *estilo* - manifestação de recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero; c) a *construção composicional* – elementos de estrutura e significação.

Postula-se, portanto, no projeto "Análise linguística e Plano de trabalho docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica", serem os gêneros discursivos de diferentes esferas, selecionados em contextos escolares específicos, o eixo de articulação e progressão curricular no ensino básico (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). E os textos-enunciado são entendidos como objeto de ensino, visto serem estudados, lidos, falados, analisados como enunciados concretos e não, como gêneros.

Ressalta-se, dessa forma, a possibilidade de tratar a análise linguística, na transposição didática de enunciados concretos de um dado gênero, mobilizando os recursos linguístico-expressivos, com centralidade na coprodução de sentido.

O Plano de Trabalho Docente

A proposta de Gasparin (2009) tem embasamento na pedagogia histórico-crítica e na perspectiva vigostkianiana da ZDP. A metodologia de ensino-aprendizagem, norteada pela pedagogia históricocrítica, procede da teoria dialética do conhecimento. Sua construção acontece no movimento entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). Este fazer pedagógico não envolve apenas a esfera escolar.

Gasparin (2009) define esta teoria dialética do conhecimento em três palavras chaves: prática – teoria – prática, ou seja, a partir da prática social, questionar e analisar a ação cotidiana, buscando conhecimento teórico do que aconteceu, para chegar a uma nova ação/transformação. O autor ressalta a importância de contextualizar primeiramente os saberes do educando, pois sua aprendizagem inicia-se bem antes do contato escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor.

A Prática Social Inicial refere-se à apresentação de objetivos, do conteúdo e o levantar de questionamentos. O objetivo deste procedimento é despertar a consciência crítica do educando sobre o seu contexto social, instigando-o a questionar a realidade na qual se insere. Assim, transformada em uma proposta didática, a problematização servirá como conteúdo a ser analisado e estudado.

A Problematização trata-se da reflexão sobre os principais problemas da prática social. Do ponto de vista prático, o autor sugere que a etapa compreenda o questionamento da prática social e do conteúdo escolar; e as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.

A Instrumentalização é a fase de estruturação do conhecimento científico e consiste na mediação do professor, por meio de ações didático-pedagógicas, para criar as condições de assimilação da teoria.

A Catarse apresenta-se como uma nova forma de entender a prática social, quando o aluno consegue internalizar e reorganizar o conteúdo que fora apresentado de forma compartimentada.

A Prática Social Final é conceituada por Gasparin como o ponto de chegada do processo pedagógico e diz respeito ao desenvolvimento intelectual, tanto do aluno quanto do professor, que se desafiam para uma nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado.

Contextualização do Gênero Discursivo Haicai

O haicai é considerado o zen-budismo em poesia, o estado de espírito da aceitação do inveitável ou uma apreciação do que desaparece da vida. Os elementos do haicai são a capacidade de autoironia e autozombaria, humor, a linguagem coloquial, a imagem exata e incomum e uma objetividade fotográfica. (FUKUSHIMA, 2007).

De maneira geral, haicai é um poema conciso, formado de três versos, no total de 17 sílabas: o primeiro verso tem 5 sílabas; o segundo verso tem 7; o terceiro verso tem 5. Não há necessidade de rima ou título. Para alguns autores, o título conduz o leitor a um direcionamento da emoção. Já o tema é uma referência temporal do assunto sobre o qual versa o haicai e que deve funcionar como eixo do poema.

O primeiro verso dá a cena geral, exprime a permanência, a situação, geralmente associada a uma estação ou algo que a simbolize. No segundo verso, insere-se o movimento, o elemento ativo, algo acontece na cena geral. O terceiro verso traz o sabor da experiência, numa síntese, a percepção, que traduz uma forte sensação. É o que tem mais impacto.

Quanto às partes do haicai (MARINS, 2007), cada parte deve conter uma imagem que, quando justaposta uma com a outra, relacionam-se mentalmente, ou seja, que a conclusão fique por conta do leitor, pois quando isso não acontece o haicai se torna explicativo.

Outras características do haicai são abordadas por MARINS (2007), como o haicai é um poema que descreve, registra a cena vivida pelo seu autor, é simples e direto. O tempo usado deve ser o presente (o que acontece), e não o gerúndio (o que está acontecendo). Usa-se uma linguagem simples com palavras de fácil compreensão, referente às coisas comuns. O

antropomorfismo (personificação de seres inanimados ou animais) é totalmente descartado e o uso dos adjetivos advérbios, locuções adverbiais e interjeições deve ser cauteloso.

São características do haicai, portanto, o poder de síntese e domínio estético. As marcas de linguagem mais relevantes do gênero em pauta são: a organização do discurso, quase sempre em terceira pessoa; o uso do presente do indicativo; a presença de rima; a métrica (17 sílabas).

No Brasil, os primeiros haicais são do imigrante japonês Nempuku Sato (1927), como aclimatação do "kigo". Em 1928, Afrânio Peixoto, lança livro com haicais de sua autoria, sendo fiel às regras do haicai, buscando adaptar-se ao estado poético da língua portuguesa. Lunardelli (2012) enuncia que a primeira grande inovação na construção poética do haicai ocorre, no país, pelas linhas de Guilherme de Almeida: o poema continua com três versos, mas adicionam-se título e comentário, distanciando-se, porém, do espírito zen do haicai japonês e de vários de seus elementos estéticos, como a referência ao "kigo", por exemplo. Outros grandes poetas brasileiros compuseram haicais, como Quintana, Drummond. Em Millôr Fernandes, os "hai-kais" são construídos, com presença de rimas e também com caráter icônico, mobilizando temas de caráter cômico, espirituoso, irônico. Ressalta-se que a época de maior volume de haicais foi a dos anos 60, com o Concretismo, e a dos anos 70, com a influência da Poesia Marginal. No Paraná, como haicaístas, destacam-se Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz (objeto de transposição didática deste estudo).

Alice Ruiz

Alice Ruiz nasceu em 1946, em Curitiba, e começou a escrever contos com 9 anos de idade, e versos aos 16. Foi "poeta de gaveta" até os 26 anos, quando publicou, em revistas e jornais culturais, alguns poemas. Mas só lançou seu primeiro livro aos 34 anos. Encantou-se com a forma poética japonesa, passando então a estudar com profundidade o haicai e seus poetas, tendo traduzido quatro livros de autores e autoras japonesas, nos anos de 1980. Publicou 15 livros, entre poesia, traduções e uma história infantil, além de letras de músicas, gravadas por parceiros e intérpretes.

Houve um período de sua visa em que ela queria fazer de tudo um pouco: história em quadrinho, roteiro de mitologia grega, ensaios sobre a mulher, edição de revista de astrologia, contos eróticos, letras de música e história infantil. Chegou um momento em que ela passou a dar prioridade ao seu lado poeta. Começou a traduzir haicais para se "depurar". Fazendo isso, Alice adquiriu uma consciência melhor do haicai, do zen, da síntese, como haicaísta. A poesia oriental, a poesia concreta e o simbolismo foram grandes influências para o estilo de Alice Ruiz. Embora não tenha feito poesia concreta, esta foi uma das fontes de Ruiz, pois proporcionou uma conscientização da palavra como instrumento de trabalho.

Para Alice, a poesia oriental é atual, moderna, pois

> "há mais de 200 anos ela já era o que se espera da poesia hoje, rápida, de saque, dinâmica, trabalhada na linguagem, uma poesia densa. O Hai Kai se combina perfeitamente com a linguagem do vídeo-texto, por exemplo. E o Hai Kai não é só uma forma estética, artística. Ele tem um caráter religioso, no sentido de um caminho em direção ao satori, a um estado mais Zen de ser". (RUIZ, 1988, p. 9)

Plano de Trabalho Docente sobre os haicais de Alice Ruiz

A seguir, apresenta-se uma etapa do Plano de Trabalho Docente do gênero haicai, sobre Alice Ruiz, após se trabalhar as etapas de revisão do gênero poema e de caracterização do haicai japonês e do haicai brasileiro.

Prática Social Inicial

Conteúdo: o gênero haicai brasileiro – Alice Ruiz

- **Veiculação do conteúdo:**
  - Anúncio dos conteúdos;
  - Apresentação da biografia de Alice Ruiz;
  - As diferenças entre os haicais de Alice Ruiz e os haicais tradicionais/japoneses;
  - O gênero haicai em Alice Ruiz: análise dos haicais selecionados.
- **Vivência cotidiana do conteúdo:**
  - Vocês já ouviram falar da escritora Alice Ruiz?
  - Conhecem algum gênero que ela escreve?
  - O que mais gostariam de saber sobre a autora?

- Onde é possível encontrar mais informações sobre Alice e sua obra?

Problematização

Para tentar resolver os problemas levantados na Prática Social Inicial, as atividades - orais ou escritas, mediadas pelo docente - serão realizadas a partir da apresentação e discussão de um breve vídeo sobre a vida, a produção literária de Alice Ruiz e sua carreira como escritora, tradutora e compositora. Na sequência, aborda-se alguns haicais da autora com diferentes temas e estilos.

lesma no vidro
procura uma sombra
que seja ela mesma
(Desorientais, 2001)

verão chega ao fim
em tudo permanece
cheiro de jasmin
(Jardim de Haijin, 2010)

canto dos pássaros
tocadas pelo vento
as árvores dançam
(conversa de passarinhos, 2008)

a ikebana kamikaze
pratica harakiri
para virar hai-kai
(Pelos Pelos, 1984)

Dimensão conceitual:

- Quais as semelhanças e as diferenças entre os haicais brasileiros de maneira geral e os haicais de Alice Ruiz?

Dimensão social:

- Quais os assuntos abordados nestes haicais de Alice Ruiz?

Dimensão estética:

- Quais as características de construção poética predominantes nos haicais da autora?
- Um haicai traz como tema o próprio haicai. Verifique sua construção.
- De acordo com a resposta anterior, explicite os termos utilizados que permitem essa produção de sentido.

Instrumentalização

Sugestão de atividades de leitura e de análise linguística.

Nesta fase, realiza-se a leitura de outros haicais, com questionamentos a serem respondidos por escrito ou oralmente pelos alunos, com a mediação do professor, na coprodução de sentidos, referentes: a) aos temas, avaliativamente construídos; b) à abordagem da construção composicional; c) à utilização de diversidade de marcas linguístico-enunciativas. Neste artigo, focaremos o trabalho de leitura e análise linguística com um haicai.

manhã de outono
o verde do mar
também amarela
(Hai kais, 1998)

a) Questões referentes ao contexto de produção:

- Quem provavelmente lê haicai?
- Podemos encontrar haicais com frequência nos livros, na Internet? Se sim, em que tipos de sites?
- Quem produz haicai? Por quê?
- Onde provavelmente esse haicai foi publicado?

b) Questões referentes ao conteúdo temático

- A partir da leitura desse haicai, podemos definir qual o tema/ assunto tratado?
- Como podemos definir a estação do outono?
- No outono e no inverno, os dias vão se tornando mais curtos e a temperatura entra em declínio, assim, para reduzir ao máximo o gasto de energia, as plantas se livram das folhas como forma de proteção contra o frio. Podemos identificar essas características no haicai lido?

c) Questões que abordam à organização textual/construção composicional

- Você reconhece uma indicação precisa do tempo? Por quê?
- Onde você acha que a observação da cena acontece? Justifique sua resposta.
- No haicai lido, há presença de 1ª pessoa?
- Alguns haicais não apresentam pontuação. Contudo, neste são usados. Por quê?
- O haicai inicia-se com a descrição do tempo, manhã de outono. Essa descrição é importante para produzir efeito de sentido?
- Qual a diferença/semelhança entre o haicai lido e os de haicaístas japoneses lidos nas aulas anteriores?
- Esse haicai possui rima? Que elementos poéticos podem ser identificados?

d) Questões que contemplam as marcas linguístico-enunciativas.

- Procure no dicionário os significados da palavra verde e identifique qual o sentido empregado no 2º verso do haicai.
- Procure no dicionário o significado da amarela e aponte se o haicai emprega algum dos sentidos apresentados no dicionário.
- É possível uma palavra ser empregada com sentido não existente no dicionário?
- As palavras verde e amarela relacionam-se com o tema outono?
- O uso do termo "também", no 3º verso, é importante para produção de sentido no texto?

Catarse

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, sugerimos a leitura para o domínio do gênero haicai, com diferenças de arranjo textual/construção composicional.

Sol nas salinas
ainda mais luz
que lá encima
O vento passou
restou apenas
o aceno das árvores
Todos os verdes
num só vaso
família de cactos
Ah! Guapuruvu
com quantos us
Se faz uma canoa?
Dentro do rio
a sombra do guapuruvu
em forma de canoa
Pitanga temporã
brilha no inverno
a cor do verão
(Yuuka, 2004)

Pensa e pende
pousa e passa
o periquito
Bem-te-vis e sanhaços
enquanto o sabiá não vem
reina a paz no jardim
Linhas d'água
linhas das marisqueiras
linhas de pássaro
Pássaro morto
no meio da estrada
carros que voam
Na ponta do galho
só uma folha balança
um periquito
Rio e mata
riscando o verde
pássaro azul
(Conversa de passarinhos, 2008)

- É uma das regras básicas do haikai que se use uma palavra referente à estação. O kigo. Talvez para apontar as constantes mudanças e lembrar que só a impermanência permanece. Algumas correntes chegam a considerar essa a regra mais importante de todas. Há haicais que fazem referência à estação do ano – kigo. Exponha sua leitura a respeito.

- No plano linguístico, é comum o uso da aliteração, de onomatopeias e jogos de palavras nos haicais. Há haicais que apresentam esses recursos?

Prática Social Final

Possíveis intenções e ações do aluno

- Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre haicais de Alice Ruiz e seus outros poemas.
- Selecionar haicais prediletos de Alice Ruiz e elaborar uma coletânea.
- Divulgar os haicais de Alice Ruiz.

Considerações finais

A proposta desse trabalho visa a contribuir com possíveis soluções nas dificuldades de professores do ensino médio em relação ao processo de ensino-aprendizagem da "gramática contextualizada"; e oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma consciência mais acurada, de alunos e professores, a respeito de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo, constituindo-se assim em gêneros discursivos.

Procuraremos oportunizar aos alunos, por meio da elaboração do gênero haicai, o conhecimento teórico/científico sobre a língua, com a proposta de Gasparin (2009), em que se parte do conhecimento de mundo do aluno para a construção de um novo conhecimento e os alunos são conduzidos a pensar novamente sobre o que já experienciaram e a projetar novas situações.

Espera-se com a pesquisa comprovar, portanto, a importância de o professor pensar, na prática, o ensino de língua materna em um contexto mais amplo, e estar ciente de que o domínio dos gêneros discursivos acontece progressivamente.

Referências:

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: _____ . **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 71-164.

_____. **Estética da Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____.; VOLOSHINOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). **Gêneros do oral e do escrito na escola**. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FUKUSHIMA, M. C. W. Haicais e o tempo presente. In: BRUNI, J. C. **Decifrando o tempo presente**. São Paulo: UNESP, 2007.
GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (org.). Cascavel: ASSOESTE, 1984.

MARINS, José. Entrevista eletrônica concedida a Alvaro Mariel Posselt. Curitiba, 29 abr. 2007.
RUIZ, A. **Pelos pêlos.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
____. **Alice Ruiz.** Curitiba: Scientia et Labor, 1988. 48p.
____MANSUR, G. **Hai kais.** Ouro Preto: Tipografia do Fundo de Ouro Preto, 1998.
____. **Desorientais**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
____. **Yuuka**. Porto Alegre: AMEOPoema, 2004.
____.; RESENDE, M. V. **Conversa de Passarinhos**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
____. **Jardim de Haijin**.São Paulo: Iluminuras, 2010.
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O (NÃO) DOMÍNIO DOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO QUINTO ANO

Francielee Cristina dos SANTOS (G – UNIOESTE)[37]
Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)[38]
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: O objetivo dessa pesquisa é descrever e analisar aspectos ortográficos (não) dominados, em textos escritos por alunos dos 5º anos de um município participante do Projeto de Pesquisa e Extensão do Observatório da Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Unioeste, intitulado *Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná*, e que pretende levantar erros ortográficos da escrita nessa fase de ensino da Língua Portuguesa, pois, à medida que o sistema alfabético, assim como o sistema ortográfico, vão deixando de ser novidade para a criança, a escrita vai se aperfeiçoando e, naturalmente, deixando de haver erros ortográficos em produções de texto. Com base em Cagliari (1998, 2000), Zorzi (1998), Bortoni-Ricardo (2005) e Luzio e Rodrigues (2009) essa pesquisa pretende contribuir com esse Projeto, dentro das obrigatoriedades de bolsista CAPES/INEP, compartilhando de algumas contribuições/reflexões de estudos voltados à aquisição da escrita e à ortografia, com o intuito de buscar referências e subsídios teóricos que aprimorem nossos conhecimentos em relação ao assunto exposto.

Palavras – chave: texto escrito. aquisição da escrita. ortografia.

Breves considerações sobre a aquisição da linguagem escrita e sua relação com a linguagem falada

A incorporação do sistema de escrita é um ato lento e abstrato. A criança precisa relacionar sons e elementos simbólicos para realizar qualquer operação. "A linguagem escrita, requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a

[37] Estudante de graduação indicada pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e bolsista CAPES. Curso de Letras Português/Italiano - Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel – Paraná – Brasil. E- mail: frach@hotmail.com.

[38] Lotada no Colegiado do Curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano- Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel – Paraná – Brasil E-mail: tehubes@gmail.com.

aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação" (CRUZ; GALUCH, 2009, p.08).

> A linguagem escrita, portanto, é um aprendizado que não ocorre de forma espontânea. É um processo intencional, sistematizado e, ao apropriar da linguagem escrita, o sujeito se apropria de uma "chave' para a conquista de novos saberes, apropria-se de um sistema de representação do mundo, de uma forma abstrata de interagir com a realidade (CRUZ; GALACH, 2009, p.09).

Entendemos, dessa forma, que tal apropriação é fundamental para a criança, uma vez que amplia suas possibilidades de inserção social. Nesse sentido, Marcuschi (1997) revela que a escrita

> Tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou (MARCUSCHI, 1997, p.120).

Hoje, o papel da escrita está diferente do que era antes. As sociedades e suas culturas modificaram por meio dos tempos e a escrita acompanhou essa trajetória. Assim como a língua, a escrita evoluiu e ganhou novas funções. No entanto, alguns papéis da fala e da escrita se diferenciam e outros se igualam, pois estão em contínuo, estão paralelas, estão relacionadas pela necessidade humana. Marcuschi (1997), quando se ocupa das relações entre fala e escrita, expõe que

> A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A *escrita* seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursivo com suas próprias especificidades (MARCUSCHI, 1997, p. 126, grifos do autor).

Trata-se, assim, de formas diferenciadas de linguagem, mas que não se opõem; ao contrário, se complementam, se intercalam, se relacionam. Dominá-las, portanto, é um fator

favorável ao sujeito no processo de interação, por apresentar um maior domínio da linguagem (oral e escrita). Sobre essa relação entre fala e escrita, Lúzio e Rodrigues (2009) explicam, de forma mais simples, o que fora exposto por Marcuschi (1997).

> [...] nota-se que a fala refere-se ao uso coloquial/popular e a escrita ao uso culto da língua; ou seja, na oralidade são "aceitas" expressões simplesmente ignoradas na escrita. [...] Constata-se que, nas gramáticas, encontra-se a distinção entre língua escrita e língua oral, cada uma com características, recursos expressivos, campo de ação próprios. Comumente, diz-se que a expressividade da língua oral dá-se por meio de pausas, entonações, gesticulações, expressão facial e, na língua escrita, o emprego do discurso direto e a pontuação se sobressaem (LÚZIO; RODRIGUES, 2009, n.p.).

Com o intuito de complementar a citação acima, ressaltando a relação entre língua oral e língua escrita, observa-se que os fenômenos da fala estão presentes em textos escritos dos anos iniciais e, por muito tempo, algumas marcas ainda são visíveis no decorrer dos anos escolares, pois distinguir a fala da escrita, por muitas vezes, "para alguns estudantes, especialmente para as crianças, é oculta talvez seja porque, ainda, não foram apresentados a eles os princípios que correspondem a cada uma dessas duas modalidades" (LÚZIO; RODRIGUES, 2009, n.p.).

Sob essa perspectiva, entendemos que a linguagem envolve tanto a fala quanto a escrita e que, em termos de interação, nenhuma é mais importante do que a outra, mas que usamos uma ou outra de forma dependendo da situação. Desse modo, estabelece-se um equilíbrio entre as duas formas de linguagem. Ou seja, uma completa a outra, pois se precisa da fala para se comunicar e, da escrita para registrar historicamente diferentes situações de interação.

Levando em consideração o que fora supracitado e relacionando-o com o ensino e a apropriação da linguagem escrita pela criança, Morais (2007) discute que quando a criança faz a passagem das hipóteses construídas com relação as letras, a junção destas na forma silábica e a unificação de várias sílabas na formação de uma palavra, descobre que aquilo que está escrito tem ligação com a fala.

> A criança começa a entender os princípios do sistema alfabético quando ela percebe que a escrita pode ser oralizada e que escrevemos "tudo" que oralizamos. A partir daí, a criança começa a tentar descobrir quais as regras do sistema e, inicialmente, tentar representar cada sílaba oralizada, percebendo depois que deve tentar representar não apenas os segmentos silábicos, mas as unidades menores, os fonemas. Nesse processo, ela se esforça por tentar produzir a fala tal qual ela ocorre. Ou seja, se por um lado ela evoluiu nos estágios iniciais quando passou a tentar reproduzir os sons da fala, por outro, ela somente continuará a evoluir se perceber a não fidelidade da escrita à sua oralização (MORAIS, 2007, p. 101).

Nessa evolução, a criança percebe que não há correspondências precisas entre escrita e fala, entre letra e som. Com o tempo passa a entender que a fala é diferente da escrita em alguns aspectos, mas que estão interligadas. Um fator que permite essas descobertas pela criança são as regras do sistema de escrita da língua representadas também na ortografia.

A escrita, no geral, apresenta uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais que determinam o sistema de escrita alfabética. Quando a criança, segundo Zorzi (1998), aprende ou descobre a dimensão do sistema de escrita da língua, passa a compreender seus aspectos ortográficos ou, ao menos, vai incorporando-o gradativamente. Esses aspectos ortográficos são classificados pelo autor como:

- A representatividade entre letras e sons, ou melhor, um som pode ser representado por uma letra e uma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser escrito por diversas letras. Por conseguinte, as letras representam sons e o inverso;
- Na representação da palavra escrita, a correspondência entre letras e sons pode ser classificada como: a posição de cada letra dentro da palavra, no espaço gráfico, linear e direto da escrita. Cada palavra possui certo número de letras que, muitas vezes, não correspondem ao número de sons;
- O domínio da forma de apresentação das letras, ou de seus desenhos;
- A forma de falar as palavras pode variar na forma escrita das mesmas, transcorrendo assim uma das irregularidades da língua;
- A direção da escrita da esquerda para direita e de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma das normas da escrita, sendo que cada letra tem seu espaço dentro

da palavra e cada palavra tem seu espaço dentro da escrita, transcorrendo, de forma linear e organizada;

- Dentro da linearidade da escrita, cada letra é escrita uma após a outra dentro da palavra ou de forma livre, para representar um artigo, por exemplo;
- Assim como cada letra possui seu espaço dentro da palavra, cada palavra tem o seu espaço na segmentação da escrita. Nessa segmentação além das palavras temos as pausas ou espaços entre uma palavra e outra e as pontuações.

Os aspectos ortográficos da escrita são, normalmente, taxados de arbitrários por serem regras ou domínios da escrita. No entanto, fazem parte de um convenção que partilha das normas já estabelecidas com o novo, o que vai ser incorporado à língua. Muitos desses aspectos, a criança só vai compreender com o contínuo estudo e prática da ortografia. Mesmo assim, produzirá possíveis erros ortográficos que, segundo Zorzi (1998), fazem parte do processo de construção dos conhecimentos linguísticos da criança. De forma alguma, esses erros ortográficos[39] devem ser assim considerados, mas sim uma forma não convencional de escrita, que o autor denomina de alterações ortográficas[40], como analisaremos a seguir.

Análise dos aspectos ortográficos (não) dominados da escrita de alunos do 5º ano

[39] Segundo Zorzi (1998) "todas as crianças em processo de aprendizagem da escrita, quanto têm oportunidade de escrever espontaneamente ou quando entram em contato com palavras pouco familiares, se confrontam com os princípios do sistema de escrita e "produzem erros". Esses erros, entendidos como "conflitos-obstáculos" no processo de apropriação da escrita se modificam e diminuem na dinâmica do próprio processo. [...] Em outras palavras, existem determinadas características da própria linguagem que podem ser consideradas como focos de conflitos no processo de aprendizagem. Elas seriam responsáveis pela maior parte dos erros encontrados na produção de escrita das crianças uma vez que, em virtude da complexidade que apresentam, poderiam estar impondo maiores restrições, ou obstáculos, quanto à sua apropriação" (ZORZI, 1998, p.27).

[40] As alterações ortográficas, segundo Zorzi (1998) são formas de escritas que divergem da forma convencional ortográfica, mas que são vistas como "erro-produtos" de uma produção de texto, ou seja, são formas momentâneas de escrita utilizadas pela criança e que pode ser considerada como uma dificuldade inerente à criança com respeito à escrita.

Como os erros ortográficos são fatores presentes na fase inicial de aquisição da escrita da criança, entendemos que, ao investigar esse processo, é possível notar os fatores que envolvem a compreensão de vários fenômenos linguísticos, com os quais as crianças se deparam ao entrar na escola. Como estão em contato com a língua falada, na maior parte do dia, a criança encontra dificuldades para compreender o sistema da linguagem escrita e, por causa disso, é natural que, a princípio, estabeleça uma relação direta entre fala e escrita, tratando-as de maneira idêntica. Todavia, somente compreenderá os aspectos da grafia correta, conforme a norma padrão, se for inserida no contexto social da escrita, participando de práticas de produção de textos.

Todo esse processo, de forma alguma, se deve resolver isoladamente, pois mesmo não tendo uma solução plausível a esses problemas dos fenômenos que envolvem a aquisição da linguagem escrita, quanto mais a criança for inserida em práticas de escrita, mais ela vai incorporando a língua padrão e vai diferenciando a fala da escrita. À medida que o sistema alfabético, assim como o sistema ortográfico, vão deixando de ser novidade para a criança, a escrita vai se aperfeiçoando e, naturalmente, deixando de haver erros ortográficos em produções de texto.

Dentro dessa perspectiva, analisaremos alguns textos do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como esse gênero se organiza, dependendo do interlocutor, de maneira formal e tem como objetivo a apresentação de uma pessoa, o aluno de 5º ano, ao se deparar com esse gênero, revela nele o seu (não) domínio da escrita. É possível que, mesmo no 5º ano, a criança revele marcas da oralidade, pois ainda está em fase inicial de aprendizagem da escrita. Nesta pesquisa, não olharemos para os aspectos relativos ao gênero em questão, mas sim para os aspectos ortográficos que até então foram, ou não, incorporados pela criança (aluno) e que estão presentes na produção textual (ou escrita).

Em uma perspectiva mais atual, erros ortográficos fazem presença no processo de aquisição da escrita pela criança que organiza suas ideias conforme sua visão social e, muitas vezes, durante esse desenvolvimento da escrita, as dificuldades acontecem quando as letras são visualmente parecidas dentro de uma palavra e seu traçado é semelhante. As crianças tendem a trocar uma letra por outra em virtude da generalização de regras, de não conhecerem a grafia da palavra e/ou da confusão surda/sonora.

Na busca por entender esses e outros fatores recorrentes as aspectos da ortografia (não) dominados pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita, juntamente com o Núcleo de Pesquisa do Observatório da Educação, fora aplicada uma proposta de produção de texto dentro dos parâmetros da formalidade do gênero carta de apresentação, nas escolas municipais, mais especificadamente em 5º anos do Ensino Fundamental, em um dos 7 municípios participantes do projeto e que configurava IDEB abaixo de 5,0 em 2009.

O referido município escolhido para a pesquisa possui 4 escolas , das quais, trabalhamos com 3. Do total de 76 alunos matriculados no 5º ano nestas escolas, compareceram, no dia da aplicação da proposta de produção, 66 alunos. Desse número de produções textuais, a 1ª delimitação foi olhar para os textos que atenderam a proposta. Isto é, que realmente fizeram a apresentação pessoal/formal na carta. Então, dos 66 textos, 50 textos atenderam a proposta. Desse modo, optamos por trabalhar com sistema de amostragem, ou seja, dos 66 textos (100%), temos 75,7% dos textos conforme a proposta e, desses tais, analisaremos 40%, ou, 27 textos.

Para nos orientarmos no momento de olharmos para os textos escritos, buscando os aspectos (não) dominados nos textos dos alunos de 5º ano juntamente com a teoria estudada, recorremos a uma tabela organizada para essa pesquisa com base em Bortoni-Ricardo (2005); Cagliari (1998, 2000); Lúzio; Rodrigues (2009); Zorzi (1998), como veremos a seguir.

FIGURA 1: TABELA DIAGNÓSTICA DAS ALTERAÇÕES DE ORDEM ORTOGRÁFICAS

Textos ⇨	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. Apoio na oralidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.Possibilidades de representações múltiplas		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Generalização de regras	X	X		X	X			X						X			X	X	X	X		X		X	X		X
4. Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	X										X	X				X											
5. Uso indevido de letras maiúscula e minúscula				X		X														X							
6. Alterações decorrentes de								X																			

confusão entre as terminações *am* e *ao*																									
7. Separação indevida.		X		X				X	X		X		X		X			X		X	X	X	X		X		
8. Junção das palavras.	X			X		X	X		X	X	X				X	X	X		X	X			X				
9. Acréscimo de letras	X	X					X			X		X	X	X			X		X				X				
10. Inversão de letras	X		X	X	X		X				X				X	X	X		X			X	X				
11. Omissão de letras.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	

Fonte: tabela desenvolvida segundo os teóricos: Bortoni-Ricardo (2005); Cagliari (1998, 2000); Lúzio; Rodrigues (2009); Zorzi (1998).

A primeira categoria, as alterações ortográficas decorrentes de "apoio na oralidade", faz referência ao modo de falar para decidir o modo de escrita pela criança. Segundo Zorzi (1998) a criança quando não tem domínio do código, encontra na oralidade a melhor maneira de reproduzir suas palavras na escrita. Algumas palavras são escritas da mesma forma de que são faladas. Porém, outras são grafadas de forma específica da escrita, sem relação ao modo de que são pronunciadas.

Segundo Luzio e Rodrigues (2009) os fenômenos da fala são facilmente retratados em textos escritos por meio da forma peculiar de falar de cada indivíduo. Isso porque não tem como o sujeito de desvencilhar do cotidiano, do seu dia a dia. O nível da influência da fala na escrita vai depender da região, da classe social e principalmente da idade. Muitos jovens usam mais gírias, repetições e marcadores conversacionais (então, daí). Com o tempo, as marcas da oralidade nos textos dos jovens vão desaparecendo e passam a escrever dentro dos parâmetros da gramática. Todos os textos aqui analisados têm marcas da oralidade. Ou seja, ainda em textos de alunos do 5º ano a frequência de transcrições fonéticas é grande. Bortoni-Ricardo (2005) explica que pela complexidade da diferenciação entre fala e escrita, a criança, independente de idade e de fase de escolarização, se apóia na oralidade, porque tem mais segurança no que diz do que naquilo que escreve. O trabalho com esse tipo de alteração ortográfica, segundo a autora, tem que

ser retomado sempre, pois na prática de textos e na contextualização da realidade do aluno que o professor pode ajudar o aluno a diferenciar essas duas modalidades.

Já as alterações ou erros devidos à "possibilidade de representações múltiplas", segundo Zorzi (1998), esse tipo de alteração se dá devido à representação de uma mesma letra a diversos sons ou um mesmo som pode representar várias letras. Conforme Cagliari (2000) esse tipo de alteração é caracterizado como uso indevido de letras, ou seja, o aluno faz uso de uma letra que pra ele é possível para escrever certa palavra conforme o som dessa letra.

Nos textos analisados, esse tipo de alteração ortográfica foi a segunda maior ocorrência encontrada. Dessa forma, como não há apenas uma forma para se representar graficamente alguns sons, como exemplo, o som *[s]* que pode ser representado pelas letras s, z, ç, x, etc., a criança que tende a se confundir com a forma da grafia, busca na fala um apoio para escrever determinadas palavras. Como estamos analisando textos de 5º ano, logo notamos que os alunos ainda possuem dificuldades com a representação das letras e que possivelmente ainda estão se familiarizando com o sistema ortográfico.

Quanto à "generalização de regra", Zorzi (1998) e Cagliari (2000) compartilham da mesma ideia em relação a esse tipo de alteração. A generalização ou a hipercorreção, assim denominada por Cagliari, acontece quando a criança aplica seu conhecimento ortográfico de forma adequada em certas palavras e está devidamente correspondendo ao seu aprendizado.

No entanto, as crianças usam de forma generalizada as regras dessas determinadas palavras em outras palavras parecidas, mas a pronúncia é diferente, por exemplo: a escrita "leite", termina com a letra "e", no entanto, muitas crianças a ouvem e a pronunciam "leiti", terminada com a letra "i". Por ouvirem dessa maneira acabam por hipercorrigir outras palavras, como tomati, abacati e reproduzi-las em seus textos escritos.

Nessa pesquisa, esse tipo de ocorrência pareceu em um pouco mais que a metade dos textos analisados. Sendo assim, a generalização de regras ou hipercorreção ainda é comum nos textos do 5º ano, ou seja, assim como nas representações múltiplas, as crianças buscam na fala aquilo que pensam ser o correto, isso porque elas têm dúvidas ou estão se apropriando de forma lenta das particularidades da escrita das palavras.

Em relação às alterações caracterizadas por "substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros" (p/b; t/d; c/g; x – ch/j-g; s/z; etc.), esse tipo de alteração, segundo Zorzi (1998), também é conhecido por trocas ortográficas e, como as letras, em sua maioria, representam os fonemas sonoros e a criança ainda não domina as regras do sistema, acaba por se embasar na fala e reproduz na escrita aquilo que ela pensa que pode ser mais semelhante entre fala e escrita. Cagliari (2000) as classifica como forma estranha de traçar as letras, pois a escrita cursiva é mais dificultosa para se entender e, se a criança não conhece bem a grafia das letras, acaba por interpretá-las de forma equivocada. O autor não relaciona esse tipo de alteração ortográfica com a fala, mas sim com a escrita, uma vez que a criança vê a palavra escrita e a lê de outra forma.

Esse tipo de alteração não aconteceu com tanta proporção nos textos analisados, ou melhor, houve poucas ocorrências. Para Bortoni-Ricardo (2005), esse tipo de alteração presente em textos escritos fazem parte do aprimoramento fonológico da criança, ou seja, ela está aprendendo na fala a diferenciar os fonemas surdos e sonoros e acaba por colocar no texto aquilo que pensa ser o correto. No começo do processo de aquisição da escrita é comum que a criança não tenha segurança para diferenciar estes fonemas na escrita, mas nos textos analisados os alunos já superaram essa dificuldade ortográfica.

As alterações ortográficas "uso indevido de letras maiúscula e minúscula", segundo Cagliari (2000), não é colocado como erro ortográfico, mas está ligado as funções da escrita. Quando a criança está começando a aprender a escrever, ela começa pelo seu nome, que é um nome próprio e é escrito com letra maiúscula. Se não for devidamente trabalho esta função com a criança, ela passa a escrever tudo com letra maiúscula ou a escrever tudo com letra minúscula. Na maioria dos textos escritos, encontramos palavras que não são nomes próprios escritos com letra maiúscula no meio do texto e parágrafos começando com letra minúscula. O autor aponta que, na maioria das vezes, pode ser falta de atenção por parte da criança ao escrever. Nessa pesquisa, esse tipo de dificuldade apareceu em menor frequência, sendo assim, analisamos que esse fator também já foi superado pela criança.

Outro ponto analisado e que apresentou apenas uma ocorrência, foram as "alterações decorrentes de confusão entre as terminações AM e ÃO". Zorzi (1998) denota que os verbos conjugados no pretérito imperfeito e no futuro do presente da Língua Portuguesa, são

foneticamente semelhantes. Mesmo que as palavras terminadas em AM são paroxítonas e as terminadas em ÃO são oxítonas, a criança, se baseando na pronúncia, pode sim confundir a grafia, já que ainda não conhece tão claramente as conjugações dos verbos. Mesmo que ainda não é totalmente trabalhado com a criança a conjugação dos verbos, os alunos dos textos analisados apresentaram domínio sobre essa particularidade da escrita. Logo, esse fator é um dos aspectos da escrita que foi dominado pelos alunos do 5º ano.

Já as alterações caracterizadas por "junção ou separação indevida das palavras", tiveram significativas ocorrências nos textos analisados. Esses dois tipo de alterações ortográficas, segundo Zorzi (1998) e Cagliari (2000), fazem correspondência a falta de conhecimento da criança em relação à segmentação das palavras, quando começa e termina, ou por base na língua oral quando um enunciado não é pausado e sim segue um determinado ritmo da fala, pode ocasionar a fragmentação ou a junção das palavras. Um dos critérios que pode ter levado os alunos a terem dificuldades quanto à segmentação das palavras nos textos que foram analisados, faz relação com a entonação do falante e a acentuação tônica das palavras, pois são critérios que a criança usa para analisar a fala e os reproduz na escrita.

As três últimas categorias analisadas "acréscimo de letras", "inversão de letras" e a "omissão de letras" não ocorreram em proporções iguais, mas são estudadas juntas. Conforme Zorzi (1998) e Cagliari (2000), a criança vai construindo seus conhecimentos em relação ao sistema, vai desenvolvendo sua habilidade com a escrita e, ao mesmo tempo, vai inserindo letras em palavras, a ponto de confundir a escrita das palavras.Na maioria das vezes, a criança troca as letras surdo/sonora por não dominá-las bem. Neste caso, a criança já aprendeu os sons das letras, mas não consegue colocá-las na correta ordem de sua escrita. Muitas vezes, por falta de atenção, a criança acaba por omitir uma letra ou pelo simples fato de pensar que aquela palavra se escreve daquela forma. Nos textos analisados notamos que essas três categorias, possivelmente, não foram trabalhadas com os alunos separadamente e devem ser vistas com mais atenção.

No geral, as substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, o uso indevido de letras maiúscula e minúscula e as alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão não apresentaram ocorrências alarmantes. Logo, essas particularidades da escrita já foram dominadas pelos alunos do 5º ano. No entanto, a maioria das alterações

ortográficas apresentou consideráveis ocorrências de não domínio da escrita. Mesmo estando classificadas em categorias diferentes, praticamente todas estão ligadas as interferências dos fenômenos da fala na escrita. Ou seja, há muito ainda o que se trabalhar na diferenciação da escrita e da fala.

Observando os dados apurados da pesquisa em foco e a necessidade de se trabalhar com a ortografia na fase inicial de aquisição da escrita e da escolaridade, Cagliari (1998) aponta que o ensino da ortografia tem um papel importante. Porém, alguns professores acham que é apenas no período inicial da alfabetização que o aluno irá aprender todas as normas ortográficas. Muitos até fazem porcentagens de erros e acertos, ou até constroem estatísticas nas correções das palavras, transformando a aula em campeonato com possibilidades de prêmios. Essas atitudes fazem do ensino da ortografia na sala de aula uma frustração: de um lado, estão os professores que deixam os alunos à sorte futura e, de outro, os próprios alunos que não procuram apreciar o que estão aprendendo, uma vez que tudo parte de decorar e decorar palavras e mais palavras para uma escrita "correta", não refletindo sobre a construção das palavras e muito menos sobre a função da ortografia. Diante disso, o autor alerta para que os professores tentem explicar o que é a ortografia, qual a sua importância, sem que haja uma imposição de regras. É preciso ensinar o aluno a refletir sobre a escrita:

> Explicar aos alunos o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas é uma atividade imprescindível na alfabetização. Tendo ouvido todas essas explicações, um aluno pode desenvolver tranquilamente seu processo de alfabetização, sabendo o que e como está aprendendo, de onde saiu e aonde vai chegar. Sabe que está aprendendo a decifrar a escrita nos seus aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos e textuais. Sabe que seus conhecimentos básicos de leitura já lhe permitem tentar escrever, tendo plena consciência de que essa escrita é uma tentativa de expressar a fala por escrito, de forma a permitir a leitura dentro do sistema alfabético que usamos, mas sabendo também que nossa escrita se preocupa com a ortografia (CAGLIARI, 1998, p. 351).

Essa forma de proceder com a ortografia produz no aluno, conforme o autor, certo gosto pela escrita, porque não haverá frustrações, já que o aluno mesmo conseguirá resolver seus erros ortográficos. É claro que o domínio da escrita vem com o tempo, assim como das normas

ortográficas. Como desfrutamos de uma língua com rica variação linguística, às vezes esquecer-se de como a palavra é corretamente escrita faz parte do aprendizado. O que os professores devem notar é que alunos mais desatentos tendem a despreocupar-se com a ortografia e a não valorizar a escrita, deixando de lado também a leitura.

Ensinar ortografia, de acordo com Cagliari (1998), é dar valor à língua, à realidade do aluno e a atividades que proporcionem reflexões sobre a língua. É explicar aos alunos detalhadamente o que é ortografia e explorar a constituição das palavras, recuperando, sempre que possível, sua historicidade. Esse trabalho, como já dissemos, não se esgota nos anos iniciais, mas segue por toda a vida escolar, haja vista que sempre surgirão novas palavras, as quais podemos gerar dúvidas ao grafá-las. Para Cagliari, é uma realidade lamentável, mas "a obrigação do professor é ensiná-la, seja o que for, em que série da escola isso estiver acontecendo" (CAGLIARI, 1998, p. 353).

O autor defende, ainda que, para ensinar ortografia, é preciso trabalhar com muitas leituras e reescritas de textos, pois, dessa maneira, o aluno pratica a ortografia das palavras que (não) conhece; não pressionar o aluno caso cometa erros ao grafar algumas palavras, mas levá-lo a buscar em dicionários a escrita normatizada das palavras, para que ele próprio levante suas hipóteses e faça uma análise do que traçou equivocadamente e passa a ter mais atenção à ortografia.

Sendo assim, para que o professor possa trabalhar com os aspectos ortográficos da escrita, ele deve primeiro, conhecer esses aspectos e suas funções na língua escrita; segundo, ensinar à criança a importância de se estudar a ortografia e mostrar de onde veio a escrita e para onde ela pode levar um pessoa; e, por último, desenvolver atividades que possibilitem a reflexão das crianças sobre a escrita, a ponto de, construir sozinhas suas explicações linguísticas a respeito da escrita.

Referências:

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: _____. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CRUZ, Márcia Valéria. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/16.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

LÚZIO, Ellen Regina Camargo; RODRIGUES, Marlon Leal. Marcas da oralidade em textos escritos. **Web revista página de debates: questões de linguística e linguagem.** Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf >. Acesso em: 28 mar. 2009.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Oralidade e escrita**. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262>. Acesso em: 20 jun. 1997.

MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação ao sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O PROCESSAMENTO INTERLINGUÍSTICO NA SEMÂNTICA DA LÍNGUA INGLESA

Ruth Mara BUFFA (UNICENTRO)[41]

Resumo: No decorrer do desenvolvimento do processo de aquisição de uma LE e, especificamente no caso da Língua Inglesa, com a qual trabalhamos mais intensamente, os aspectos semânticos podem se tornar uma das maiores barreiras, se não a maior, ao lado da estrutura sintática. Para que se compreenda como esse processamento ocorre, torna-se necessário o aprofundamento em um dos pontos que mais vem recebendo atenção nos últimos anos: o acesso interlinguístico. Com o objetivo de esclarecer e apresentar algumas informações sobre a literatura

[41] Departamento de Letras/ Setor de Humanas, Letras e Artes/Campus de Irati/ Paraná/Brasil. ruthmarabuffa@yahoo,com.br

da área seguem-se alguns apontamentos e reflexões com base nos estudos de Pienemann (2003), Cook (2003), White (2003), Gass & Selinker (2008), entre outros. Pretende-se, a partir de tal arcabouço teórico, realizar uma análise de alguns elementos da Língua Inglesa, na busca por uma compreensão mais aprofundada do emprego e significado de suas estruturas constitutivas. Outro ponto de análise será em relação à comparação com as estruturas semântico-morfológicas da Língua Portuguesa e no contraste com sua sintaxe para verificar o comportamento interlinguístico dos feixes de propriedades em ambas as Línguas, na busca por pontos de aproximação e distanciamento entre elas, com a finalidade de estabelecer parâmetros de facilitação de aprendizagem.

Palavras-chave: Interlíngua. Semântica.

Introdução

No decorrer do desenvolvimento do processo de aquisição de uma LE e, especificamente neste trabalho, da Língua Inglesa, os aspectos semânticos podem se tornar uma das maiores barreiras, se não a maior, ao lado da estrutura sintática. Para que se compreenda como esse processamento ocorre, torna-se necessário o aprofundamento em um dos pontos que mais vem recebendo atenção nos últimos anos: o acesso interlinguístico. Com o objetivo de esclarecer e apresentar algumas informações sobre a literatura da área seguem-se apontamentos pertinentes para a sequência do estudo aqui apresentado.

A Interlíngua

> A possibilidade de existência de um processo linguístico internalizado de tal complexidade que permitisse a fixação de novos parâmetros por meio da exposição aos dados específicos de uma determinada língua-alvo, e elaborado em contraste com os padrões gerais estabelecidos pela Gramática Universal[42] (GU), a partir dos padrões da

[42] Segundo RAPOSO (1998, p. 46) a Gramática Universal constitui-se na "soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie". Ele ainda compara a GU a um órgão

> língua nativa, gerou uma série de estudos e termos diversos para defini-lo. Segundo COOK (2003, p. 490) "os termos criados para definir a idéia de que os aprendizes de L2 possuíam gramáticas diferenciadas variaram de "sistema aproximativo" (Newser 1971) e "competência transitória" (Corder 1967) até a aceitação do termo "interlíngua", derivado de um artigo publicado por Selinker (1972)"

A compreensão e a aceitação do termo como representativo desse novo processo levou a definições diferenciadas, mas nem por isso divergentes. Baralo (1998, p.85) explica a opção de Selinker pelo termo *Interlíngua* como referência ao "... 'sistema linguístico não-nativo', com a intenção de propor uma série de princípios teóricos a partir dos quais se pudesse determinar que dados são importantes para elaborar uma teoria psicolingüística de aprendizagem de LE".

Na concepção de González (1994, p.19), a interlíngua é vista, ainda, "como o conjunto de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural".

Para Sharwood Smith (1994, p.7), esse termo geralmente refere-se ao "comportamento linguístico sistemático de aprendizes de uma segunda ou outra língua: em outras palavras, aprendizes de línguas *não*-nativas, no sentido de que o aprendiz pode estabelecer relações próprias a partir de padrões sistemáticos da L2 e que não podem ser consideradas como meros reflexos imperfeitos de alguma norma – neste caso a norma seria o padrão utilizado por um falante nativo culto". Ele ainda divide a palavra em dois componentes: "língua" representaria a idéia de um sistema linguístico autônomo, enquanto que "inter" sugeriria um estágio intermediário no desenvolvimento linguístico do usuário.

Ao utilizar o termo "não-nativo" para definir a interlíngua, pode-se considerar que as observações apresentadas confirmam a afirmação elaborada por Chomsky (1995), de que "as línguas não possuem regras da maneira que o senso comum as concebe e nem construções

biológico que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão, sendo que o resultado dessa evolução é a gramática final que caracteriza os conhecimentos linguísticos do falante.

gramaticais teoricamente significativas, exceto como artefatos taxionômicos" (p. 5-6). Esse caráter abstrato e individualizado da interlíngua a coloca em contraste direto com as definições de língua materna e língua-alvo, enquanto sistemas estruturados e representativos de uma coletividade.

O Acesso à GU

Os estudos sobre o processo de transferência linguística levam em conta, também, o acesso dos aprendizes de uma L2 à Gramática Universal e seu papel na delimitação dos limites de fixação de parâmetros pois, se tanto a L1 quanto a L2 representam escolhas diferentes para as mesmas possibilidades oferecidas pela GU,

> "a questão da transferência é se as escolhas da L1 se adaptam dentro do conhecimento da L2. O modelo da GU possui a grande vantagem de oferecer um modelo sintático descritivo global dentro do qual duas línguas podem ser comparadas, mesmo que a teoria da GU mude constantemente" Cook (2003, p 499)

Segundo Cook (2003, p. 500), a tendência das pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (SLA) nos últimos anos tem sido a reinterpretação de diversas questões surgidas em relação ao modelo de Princípios e Parâmetros da GU. Uma destas questões tem sido a verificação do acesso dos aprendizes de L2 à GU, já internalizada na mente como padrão da L1. Ou seja, se a GU está disponível para a aquisição da L1, ela também permitiria igual acesso na aquisição de L2? A resposta a esta questão estaria, segundo COOK, relacionada diretamente à opção pelo tipo de acesso: acesso direto, acesso indireto ou até mesmo nenhum acesso.

1. O acesso direto. O argumento utilizado para defender o acesso direto à GU é o mesmo empregado na aquisição de L1, ou seja, o aprendiz de L2 aplica os construtos mentais fornecidos pela GU à L2 sem qualquer impedimento e adquire uma gramática que consiste dos mesmos princípios, estabelecimento de parâmetros, etc., como o falante de L1. Dentro dessa perspectiva, se o aprendiz de L2 sabe algo que não poderia ter aprendido do *input* da L2 ou de seu conhecimento nativo da L1, esse conhecimento só poderia ter vindo por meio da GU.

Uma das evidências que confirma essa hipótese é fornecida por Cook, a respeito da dependência estrutural, partindo do seguinte raciocínio:

> "Na aquisição da L1, a dependência estrutural faz parte da GU porque não poderia ser adquirida por meio do *input* (Chomsky, 1988). No entanto, línguas que não formam interrogativas, etc., por movimento não precisam da dependência estrutural. Se os falantes de tais L1s aprendem a dependência estrutural em uma L2, esse conhecimento

> não poderia derivar nem do *input* e nem de sua L1, mas deve vir diretamente da própria GU" (Cook, 2003, p.501).

2. O acesso indireto. Os defensores desse argumento afirmam que o aprendiz de L2 é capaz de acessar a GU somente por meio do conhecimento da L1 armazenado na mente, ou seja, aquelas partes da GU que haviam sido ativadas na L1 podem ser utilizadas novamente, mas outras partes não estariam acessíveis. As evidências que apóiam esse argumento são os efeitos da fixação de parâmetros da L1 na L2, isto é, uma versão de transferência. Um exemplo que comprova esse tipo de acesso é o fato de que "... aprendizes japoneses e espanhóis, por exemplo, são influenciados pelas preferências de ordem lexical de sua L1 na interpretação de frases em inglês" (Cook *op. cit.*).

Além disso, a maioria das pesquisas com parâmetros têm evidenciado os efeitos da L1 no aprendizado da L2, ou seja, o acesso dos aprendizes de L2 à GU é filtrado indiretamente através da L1. Exemplo disso são as inúmeras pesquisas realizadas sobre o parâmetro *pro-drop* em relação à presença obrigatória de sujeitos na sentença, e sobre as quais nos relata Cook:

> "Aprendizes franceses de inglês, que possuem o mesmo critério *non-pro-drop* tanto na L1 quanto na L2, não tiveram problemas em detectar a agramaticalidade em uma frase sem sujeito, ao contrário de aprendizes espanhóis, que possuem o critério *pro-drop* na L1 (White 1986); mas, nem os aprendizes franceses nem ingleses de espanhol tiveram problemas em adquirir o critério *pro-drop* do espanhol apesar de seus critérios diferentes (Liceras 1989)" (Cook, p. 502).

3. A falta de acesso. Segundo Cook (*op. cit*), a defesa dessa posição tem sido baseada em duas questões: a primeira é a de que a aprendizagem de L2 poderia utilizar outras faculdades mentais que não a GU, tais como as habilidades de resolução de problemas; a outra é que os aprendizes de L2 não adquirem a L2 tão bem quanto os falantes nativos. O argumento principal desse ponto de vista seria, então, a privação efetiva da GU por parte do aprendiz: tudo tem que ser aprendido utilizando-se outros aspectos da mente.

Apesar das muitas discussões sobre o acesso, não há evidências definitivas que comprovem nenhuma dessas três proposições. Segundo Cook (p. 503),

> "[...] as relações entre o aprendizado da L1 e o da L2 continuam problemáticas como sempre. Parece haver grandes semelhanças, mas também diferenças, talvez devido à grande maturidade da maioria dos aprendizes de L2, o que causa diferenças sociais ou cognitivas que não fazem parte diretamente da aprendizagem da língua. [...] A questão

crucial é se o estado final de conhecimento da língua do aprendiz de L2 se ajusta à GU, e não se ela se ajusta às gramáticas de falantes nativos".

Odlin (2003, p. 458) relata que as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, a partir do modelo da GU, investiram na questão do acesso para tentar identificar princípios universais e parâmetros linguísticos específicos (que são com frequência tipologicamente relevantes a muitas línguas), que restringem as hipóteses a serem formuladas pelos aprendizes sobre como a língua alvo poderia ser. Ele considera, ainda, duas suposições relacionadas a essas investigações:

"[...] se princípios universais (ou construtos técnicos relacionados, tais como traços e projeções) estão disponíveis aos aprendizes, haverá, pelo menos, algum tipo de sobreposição entre a aquisição da L1 e da L2, com certos princípios inatos reconhecidamente disponíveis a todos os aprendizes. Por outro lado, se existir pouco ou nenhum acesso aos princípios (devido a fatores maturacionais ou outros), parâmetros específicos (como ordem lexical ou o emprego/não emprego de pronomes, por exemplo) podem direcionar a aquisição da L2 de maneiras nunca vistas na aprendizagem de línguas por crianças" (Odlin *op. cit*).

White (2000, p.130) sugere que é seguramente concebível que algumas propriedades da GU, mas nem todas, sejam acessíveis quando da aprendizagem de uma L2. Além disso, segundo Odlin, tanto as pesquisas que seguem a tradição da GU quanto aquelas que dela divergem, sugerem que há tipos específicos de restrições na influência interlinguística, ainda que seja muito difícil detalhar tais restrições.

Apesar das hipóteses variarem sobre o tipo de acesso (direto, indireto ou nulo), e da existência de opiniões divergentes sobre o papel da gramática da L1, a questão principal continuou sem resposta, isto é, se as representações da interlíngua mostravam evidências de serem restritas por princípios da GU, ou seja, se as gramáticas da interlíngua são restritas do mesmo modo que as gramáticas de falantes nativos o são. White (*op. cit*.) considera, ainda, que as primeiras abordagens à GU na aquisição de L2 posicionaram-se de maneira ambivalente em relação à L1, o que

ocasionou várias confusões terminológicas e desacordos quanto ao significado de termos como acesso direto (total)/indireto (parcial), ficando claro que

> "[...] parte do problema é que termos como acesso direto/total ou indireto/parcial são muito globais. Além disso, em alguns casos pelo menos, adota-se uma dicotomia declaradamente simplista e iludida entre a GU e a L1. Desde que a L1 é uma língua natural, não há justificativa, a priori, para supor que uma representação baseada na L1 implique falta de restrições da GU na gramática da interlíngua" (White 2003, p. 27).

A posição de White é também apoiada por Sharwood Smith (1994, p. 150) ao advertir que, apesar do nome, a GU não é uma mini-gramática subjacente a todas as línguas, mas "um conjunto de limitações na forma de gramáticas mentais", que indicam como uma gramática pode se desenvolver para evitar a formação infinita e aleatória de inúmeras hipóteses lógicas possíveis sobre qualquer dado que o aprendiz venha a ter que processar.

A partir das hipóteses apresentadas pela interlíngua e, diante do arcabouço teórico disponível para a análise semântica, não se pode negar o nível de dificuldades enfrentado pelo aprendiz de Língua Inglesa durante a fase inicial do processo de aprendizagem. Ou, ainda,, segundo Slabakova (2003), na situação de aquisição de uma LE, a tarefa do aprendiz é adquirir novos traços e, com eles, a sua força dentro da nova Língua, sua realização morfológica e sua semântica; ou aprender quais são as características presentes em sua L1 que se diferenciam em força ou significado daquelas da LE.

Uma reflexão integrativa

O trabalho constante com o ensino de Língua Estrangeira – no caso a Língua Inglesa - permite que se façam algumas observações sobre a dualidade aprendizagem/aquisição dos novos elementos/estruturas em relação aos aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos da LE em relação à L1.

(i) Em relação à sintaxe de ambas as Línguas (portuguesa e inglesa), existem certos feixes de propriedades que, inicialmente, são facilmente assimilados pelo aprendiz, como a estrutura SVO das frases afirmativas, a construção de NPs que apresentem Det + núcleo

substantivo e, até mesmo, NPs que apresentem uma estrutura mais complexa ao incluir um adjetivo ao núcleo. Até aqui parece que a GU está ativa e compartilhando informações com a L1. Mas quando novas estruturas/elementos são gradativamente apresentados, como o posicionamento de pronomes pessoais, inversão adjetivo/sujeito e invariabilidade dos adjetivos, as dificuldades começam a aparecer, mesmo em níveis básicos, no qual a fase inicial já deveria ter sido adquirida.

(ii) Em relação à morfologia, percebe-se que durante o processo de afixação, os prefixos são mais facilmente incorporados- devido à semelhança dos mais usuais com a L1-, do que os sufixos, que muitas vezes carregam em seu significado final uma mudança de classe gramatical da forma-base. Mas quando outras estruturas se afastam de um possível paralelismo, como a irregularidade verbal e a modificação estrutural exigida pela inclusão da marca de 3ª pessoa do singular *(-s, -es, ies*), um acesso à GU fica comprometido, partilhando-se aqui da opinião de Sharwood Smith (1994, p. 150) e White (2003, p. 27), anteriormente mencionada, de que

> [...] apesar do nome, a GU não é uma mini-gramática subjacente a todas as línguas, mas "um conjunto de limitações na forma de gramáticas mentais", que indicam como uma gramática pode se desenvolver para evitar a formação infinita e aleatória de inúmeras hipóteses lógicas possíveis sobre qualquer dado que o aprendiz venha a ter que processar.

Se a GU possui, assim, suas limitações, pode-se supor que a Interlíngua, em seu papel de sistema linguístico intermediário na aprendizagem dos usuários, deve se valer de outros mecanismos cognitivos que, em certo momento, deixam de seguir o caminho do acesso indireto – e algumas vezes direto – à GU e mais amplamente aceito, para adotar mecanismos independentes e particulares que caracterizariam uma situação "sem acesso" (ver seção 2.2, Capítulo 2). Na tentativa de explorar quais seriam esses mecanismos, as especulações saem da base linguística e passam a ser mais amplamente exploradas pela psicolinguística.

As abordagens construtivistas

O grupo de abordagens conhecidas como construtivistas baseiam suas premissas não em um módulo inato como a GU, mas definem o aprendizado como a extração de regularidades ou

padrões do input fornecido pelo uso contínuo da língua, identificados pela sensibilidade humana à frequência de sua ocorrência e baseado em sua experiência (Ellis 2002, p. 145). A partir dessa concepção, a representação de uma língua é baseada em "elementos representativos variáveis que refletem a frequência do input e as conexões entre as partes da língua"(Gass & Selinker 2008, p.220), e a aprendizagem é vista como um simples caso de aprendizado que ocorre a partir do próprio input e cujo conhecimento resultante é visto como uma rede de modelos e padrões, ao invés de regras abstratas. Tal concepção de aprendizagem recebe a denominação genérica de conexionista e abrange vários modelos de arquitetura linguística, apresentados a seguir.

Processamento de Distribuição Paralela (PDP)

Segundo Gass & Selinker (*op.cit.*), essa abordagem propõe uma rede neural biologicamente inspirada na natureza, por constituir-se de nódulos conectados por "caminhos", os quais são reforçados ou desestimulados pela ativação ou uso. a aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre à medida que o aprendiz consegue estabelecer associações pela exposição a padrões recorrentes: quanto maior a frequência a essas exposições, mais forte se torna a associação. Assim, novas associações são formadas e novas ligações se estabelecem entre unidades cada vez maiores até que complexos inteiros de redes neurais sejam formados, ainda que o aprendiz não tenha consciência de que isso esteja acontecendo. A ressalva a esta abordagem advém do fato de que por propor uma aprendizagem baseada em associação de padrões, ao invés de regras, é preciso compreender como determinar os pontos fortes para associações, uma vez que a influência da L1 e seus padrões de força de associação já fixados pode interferir no estabelecimento de uma rede na L2.

O Modelo de Competição

Desenvolvido e ampliado por Mac Whinney (1982,2002, 2004), O Modelo de Competição foi, inicialmente, desenvolvido para investigar os procedimentos utilizados por falantes monolíngues na interpretação de frases. Ele difere das premissas da GU por considerar que forma e função não podem ser separadas, pelo fato de que as língua naturais são criadas para cumprir funções comunicativas. Gass & Selinker 2008, p. 221) esclarecem que, assim como

outras abordagens psicolinguísticas, esse modelo está voltado para a investigação do uso da língua (desempenho), ao contrário do estabelecimento de regras referentes à estrutura subjacente da língua (competência).

Gass & Selinker (*op.cit.)* apontam as premissas básicas dessa abordagem:

> [...] um dos principais conceitos inerentes a este modelo é o de que os falantes devem ter uma maneira de determinar as relações entre os elementos em uma sentença. O processamento linguístico envolve uma competição entre diversas pistas, cada uma das quais contribui para uma resolução diferente na interpretação da sentença. (p. 221)

Estudos realizados e apresentados pelos autores evidenciam que existem alguns procedimentos comuns adotados pelos falantes nativos de língua inglesa - a ordem das palavras em uma sentença, o conhecimento do significado dos itens lexicais, o conceito de animacidade para estabelecer relações gramaticais e conhecimentos morfológicos de concordância – que não são adotados por falantes de italiano, por exemplo, cuja língua não depende da ordem das palavras para determinar seu conteúdo comunicativo. Em relação à aquisição de uma LE, os autores sugerem as seguintes questões:

> "Como se ajusta os próprios mecanismos internos de processamento da fala a partir daqueles que são apropriados à língua nativa, para aqueles apropriados à língua alvo? Utiliza-se as mesmas pistas que são usadas na L1e, se assim for, tais pistas recebem o mesmo valor que possuem na L1? Ou, tais mecanismos próprios da L1 atuam para limitar a interpretação quando se está tentando compreender uma mensagem enviada rapidamente na língua alvo?" (Gass & Selinker 2008, p. 223)

Segundo eles, uma possibilidade é que a hipótese inicial do aprendiz, ao interpretar uma frase na LE, seja consistente com uma interpretação na L1, ainda que haja fortes indícios de que existam tendências universais em prol de uma utilização acentuada de pistas específicas. Dentro desse paradigma, estudos sugerem que, sob certas circunstâncias, uma estratégia de compreensão baseada no significado precede a gramatical, ainda que os aprendizes procurem, inicialmente, por pistas que sejam dominantes em sua L1. Somente quando percebem a aparente incongruência entre as estratégias da L1 e da LE, os aprendizes adotam o que pode ser considerado como uma prevalência universal: utilizar o significado para interpretar sentenças, o que depende, em grande medida, do input semântico contextual disponível. (Gass & Selinker 2008, p. 224-5).

As abordagens de processamento

Segundo Gass & Selinker (2008, p. 226-7), as abordagens de processamento priorizam os mecanismos e as capacidades de processamento do cérebro humano e como eles operam no contexto de aprendizagem de uma LE/L2. Uma das abordagens mais discutidas é a Teoria da processabilidade proposta por Manfred Pienemann em publicação no ano de 1998[43] .

A Teoria da processabilidade

Desde o surgimento da Teoria Gerativa, proposta por Chomsky em 1957, as especulações em torno do processamento linguístico têm sido constantemente refinadas na busca por esclarecimentos sobre a relação desempenho/competência, com especial enfoque no papel do processamento linguístico. A Teoria da Processabilidade (TP), como proposta por Pienemann (1998a) procura explicar a capacidade de processamento da linguagem na aquisição de uma L2 por meio da definição de quais formas linguísticas são processáveis em pontos diferentes do desenvolvimento. O escopo da Teoria busca, igualmente, demonstrar que o conceito de "processabilidade propicia condições para que se façam previsões que, quando submetidas a teste, podem indicar caminhos desenvolvimentais entre línguas tipologicamente diferentes" (Pienemann 2003, p.679). Os conceitos envolvidos no estudo desta teoria apontam para o papel central da variação interlinguística e da transferência da Língua Materna na formação de sua base empírica.

Pienemann (*op. cit*) afirma que a capacidade limitada de processamento caracteriza-se como uma hipótese padrão aceita nos estudos da cognição humana e, em suas pesquisas ele tenta explicitar o conceito de processador da L2 com base na Teoria da Gramática Léxico-Funcional, para definir os procedimentos processuais que levam à aquisição e à estruturação de um modelo de processador linguístico. Ainda, segundo ele, "o conhecimento gramatical somente pode ser acessado *via* processador linguístico, especialmente no caso das Línguas Estrangeiras, onde não

[43] O subitem 3.2.1 é, em sua quase totalidade, resultado de estudos feitos pela pesquisadora e publicado nos Anais da V Semana do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus de Irati, em 2008.

se pode garantir que elocuções individuais sejam representativas da estrutura do sistema linguístico subjacente" (2003, p.709).

A lógica subjacente à Teoria da Processabilidade (TP) é que em qualquer estágio do desenvolvimento, o aprendiz pode produzir e compreender somente aquelas formas linguísticas da L2 que o estágio atual do processador linguístico pode perceber. É, portanto, crucial, compreender a arquitetura do processador linguístico e a maneira pela qual ele lida com a L2, o que permitirá a elaboração de previsões sobre o curso do desenvolvimento das formas linguísticas da L2 na produção linguística e na compreensão entre as línguas.

A arquitetura do processador linguístico considera o processamento linguístico em tempo real e dentro das limitações psicológicas humanas, tais como acesso lexical e memória humana. Ao fundir a abordagem baseada em habilidades proposta por Levelt (1989) para a produção linguística e a gramática léxico-funcional de Bresnan (1982), a Teoria da Processabilidade (TP), foi idealizada para superar as limitações apresentadas pelas abordagens de estratégias nas quais ela foi originalmente inspirada:

1. **O papel da gramática**: Ao invés de supor um conjunto de estratégias que operam na gramática, a TP identifica os processos que geram complexidade e os aplica em uma teoria da gramática que esteja intimamente relacionada a uma gramática de desempenho psicologicamente plausível.

2. **Restrição de movimento**: Esta limitação apresentada pelas abordagens de estratégias ocorre devido à escolha da teoria gramatical, como a transformacional. Na TP, os fatores de processamento estão integrados pela gramática léxico-funcional, uma teoria gramatical baseada na utilização sistemática de uma operação psicológica plausível: a unificação de características. Esse processo traz implicações para a sintaxe e a morfologia.

3. **Compreensão e produção**: As estratégias de processamento foram conceituadas como atalhos dentro de um processo derivacional completo da Gramática Tradicional. As características do processamento linguístico utilizados na TP são bem mais gerais em sua concepção, por estarem relacionadas à linearidade da produção da fala e à troca de informação gramatical.

4.

O processamento de informações: automaticidade e reestruturação

Segundo Gass & Selinker (2008, p.230), McLaughlin destacou dois conceitos considerados por ele fundamentais na aprendizagem e no uso de qualquer L2: a automaticidade e a reestruturação. A **automaticidade** refere-se ao controle que se tem do conhecimento linguístico. Ao utilizar-se da língua, o indivíduo precisa reunir consideráveis habilidades dos domínios perceptual, cognitivo e social. Quanto mais essas habilidades tornam-se rotineiras, maior é a facilidade com que podem ser utilizadas.

A **reestruturação**, por sua vez, refere-se às modificações feitas para acomodar as representações internalizadas como resultados de uma nova aprendizagem. Tais modificações, que refletem a reestruturação, são descontínuas ou qualitativamente diferentes daquelas feitas em um estágio anterior, considerando-se que a aprendizagem somente se efetiva com a inclusão de informações adicionais que devem ser organizadas e estruturadas.

As observações de Mc Laughlin, aqui citadas e reproduzidas, reproduzem teoricamente o que ocorrem na prática e na observação da construção da Interlíngua. Após a apresentação de novos conteúdos informacionais, percebe-se nitidamente a acomodação (ou não) dos conhecimentos. Na explicação apresentada pelos autores, a constatação de que "[...] a integração de novas informações ao sistema linguístico em desenvolvimento necessita de modificações de partes do sistema existente por meio de reestruturação ou reorganização, para que haja a criação de um novo sistema [...]", direcionado e específico para a utilização da L2. A simples apresentação de informações, elementos linguísticos e estruturas descontextualizadas e desconectadas de conhecimentos anteriores e, esses sim, já internalizados, não representa instancia alguma de aprendizagem. Ao contrário, muitas vezes ocorre a sobrecarga de informações que acaba confundindo e desagregando elementos em construção.

A essas constatações, retome-se ainda um dos conceitos da Teoria da Processabilidade apresentados anteriormente, no que diz respeito à capacidade limitada de processamento do cérebro humano, que depende em grande medida das habilidades de atenção, retenção e organização das novas informações. E, levando-se tais fatores em consideração, pode-se inferir que os recursos linguísticos disponíveis devem ser utilizados de maneira a otimizar a

comunicação com o mínimo de desperdício e de maneira automática, condição que somente será alcançada com a frequência de uso: quanto mais rotineiramente forem utilizados, maior o cociente de atenção disponibilizado para a obtenção de novas informações.

Como a TP já foi testada por meio de uma variedade de dados em línguas-alvo como inglês, alemão, sueco e japonês nesse nível de detalhamento, Pienemann (696) sugere que os seguintes passos sejam seguidos na aplicação do teste em outras línguas:

1º. Relacionar um conjunto de estruturas linguísticas da língua-alvo a hierarquia geral da processabilidade e, mais especificamente, a troca de informações gramaticais envolvidas na produção dessas estruturas. O resultado do processo é uma previsão lingüística específica para a seqüência na qual essas estruturas serão adquiridas.

2º. A seqüência obtida é comparada com dados empíricos da aquisição da língua dada. Quanto maior a distância tipológica entre as línguas, maior é a possibilidade de contrastes.

A abordagem pressupõe, em suma, que exista uma hierarquia de processamento na qual o processador naturalmente verifica a compatibilidade entre as informações gramaticais da sentença (Gass & Selinker, 2008, p.229). Em uma frase como *The girl walks to school*, por exemplo, o processador verifica se as partes da sentença combinam - o que neste caso significa checar a singularidade do sujeito com a forma verbal apropriada para esta situação. Mas, para que tal verificação seja eficiente, os aprendizes precisam desenvolver algumas estratégias de reconhecimento, tais como providenciar a aproximação de partes da sentença (como, no exemplo dado, *the* e *girl*), e comparar informações gramaticais relevantes, como reconhecer ou não a necessidade de posicionar o sujeito em línguas em que a concordância sujeito-verbo não é relevante, como em Português. Estas exigências, assim postas, estariam condicionadas a uma ordem pré-definida e aplicável à maioria das línguas. .

Finalmente, o caráter implicacional dessa hierarquia reside no fato de que uma estratégia é pré-requisito para a próxima. E, ainda que sejam estratégias universais, há espaço para que os aprendizes criem soluções individuais para processar as limitações encontradas, como nos exemplos a seguir, fornecidos em Gass & Selinker (*op. cit*):

(1) Where the cats are?

(2) What the cat doing in your picture?

(3) Do you have an animal?

(4) Does in this picture there is a cat?

De acordo com os autores, esses são exemplos de um estágio no qual é possível inferir que as tentativas ordenações são mais de ordem sintática do que semântico-morfológicas. Os aprendizes produzem, de acordo com os exemplos, uma variedade de estratégias para compensar e evitar a complexidade de movimentos dentro da frase, mas conseguem identificar os elementos relevantes para a língua em foco.

Conclusões

A partir das reflexões apresentadas, é possível concordar com Gass & Selinker (2008, p. 226-7) quando afirmam que as abordagens de processamento priorizam os mecanismos e as capacidades de processamento do cérebro humano, como eles operam no contexto de aprendizagem de uma LE/L2, em detrimento da quantidade de input fornecida ao aprendiz. Se os fatores de processamento descritos se destinam a serem genéricos às línguas humanas (como as L2s), então tem que ser aplicáveis interlinguísticamente. Além disso, um teste empírico de fatores que determinam o processo de aquisição terá um grau maior de validade se for aplicado não em termos de tendências genéricas (e.g. um elemento X co-ocorre mais vezes na presença de Y), mas especificamente ao nível de formas linguísticas identificáveis (A como pré-requisito pode processar estruturas X, Y e Z, mas não estruturas U ou V). Isso garante que a teoria a ser testada empiricamente está conceitualmente refinada, a ponto de poder realizar previsões.

Referências

Catherine J. & Long, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition**. *USA*: Blackwell Publishers Ltda, 2003

COOK, Vivian. Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with two Languages. In: ARONOFF, Mark & REES- MILLER, Janie. (ed) **The Handbook of Linguistics**. USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

Davies, Alan ; Elder, Catherine. **The Handbook of Applied Linguistics**. *Australia*: Blackwell Publishers, 2004.

Gass, Susan M.; Selinker, Larry. **Second Language Acquisition – An introductory course**. *New York*: Routledge, 2008; 3 ed.

ODLIN, Terence. Cross-Linguistic Influence. In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. (ed). **The Handbook of Second Language Acquisition.** USA :Blackwell Publishers Ltda, 2003.

Pienemann, Manfred. *Language* **Processing and Second Language Development: Processability Theory**. *Amsterdam*: John Benjamins,1998a.

_____. Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. In: **Bilingualism: Language and Cognition.** *Amsterdam*: John Benjamins,1998b.

_____. Language Processing Capacity. In: DOUGHTY, Catherine J. & RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

WHITE, L. "Second Language Aquisition: From Inicial to Final State". In ARCHIBALD, J. (ed.) **Second language Acquisition and Linguistic Theory**. Oxford: Blackwell, 2000.

03 - AQUISIÇÃO DE LÍNGUA(S)

O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS ALUNOS

Romany MARTINS*[44](Opção/São José dos Pinhais)

RESUMO: O presente trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa científica de pós-graduação e tem por objetivo divulgar a apreciação feita por alguns alunos de uma escola da rede pública estadual – Ensino Médio (EM), da cidade de São José dos Pinhais (Paraná) quanto **à**s percepções que os próprios discentes apresentam sobre o livro didático (LD) de língua estrangeira espanhola. Neste estudo buscou-se perceber se existem ou não expectativas em relação ao uso do LD e as decorrentes relações estabelecidas entre os alunos do EM e o LD adotado pela instituição escolar. Através de entrevistas buscou-se perceber como os discentes constroem significados a partir ou durante o período de utilização do LD de língua estrangeira além de identificar se ocorre ou não o uso do referido material em sala de aula. Como referecial teórico utilizaram-se conceitos de cultura escolar propostos em Forquim (1993) além de entender-se o livro como um material curricular pelo qual são estabelecidas relações de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Há muito o livro didático, doravante (LD), vem sendo utilizado como ferramenta de ensino, como um auxiliador no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Com a promulgação da lei nº11.161/2005 que torna obrigatório o ensino de espanhol nas escolas públicas e particulares um material pedagógico já conhecido dos processos de instrução entre outras disciplinas escolares ganha destaque – o livro didático de língua estrangeira espanhola.

Através do programa governamental do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) prevê-se a distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica, assim o Ministério de Educação (MEC) após a avaliação de determinadas obras, produz resenhas das coleções aprovadas e as encaminha **à**s escolas que podem escolher as coleções que mais adequam-se ao projeto político pedagógico da instituição de ensino em questão.

[44] *Colégio Opção, São José dos Pinhais, Paraná - Brasil. Endereço eletrônico do autor:

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4292273U4

Vale lembrar ainda que as coleções de língua estrangeira (especificamente as de Língua Espanhola), passaram somente a ser distribuídas pelo programa a partir do ano de 2012 nas escolas públicas que ofertam o ensino médio (EM). Nota-se assim, que tanto o ensino de língua espanhola, quanto o uso do LD são recentes no cenário das escolas públicas de EM brasileiras.

Com isso, surgem algumas indagacões como: quais as decorrentes relações e significados construídos pelos alunos a partir da utilização dos LDs de língua estrangeira?, existem ou não expectativas quanto ao uso do LD em sala de aula?, e também se a partir da distribuição de LDs pelo MEC, as escolas estão realmente utilizando esses materias em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem?

Desta maneira, objetivou-se investigar tais hipóteses em turmas de EM (1º e 2ºanos) de uma escola pública situada no município de São José dos Pinhais – Paraná. Tais turmas possuem a inserção da língua estrangeira espanhola (LE-E) em sua grade curricular mediante duas aulas semanais de 50 minutos cada e o LD escolhido pela escola foi o Síntesis – curso de Lengua Española, de Ivan Martin.

O livro didático de Língua Espanhola e a cultura escolar

O LD é desde muito tempo um dos principais materiais utilizados como ferramenta no ensino de LE e de outras matérias que compõem o currículo básico. Tal ensino é constantemente permeado pelo seu uso, conforme Souza (1999, p.94):

> O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição – escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizando por professores nas escolas da rede oficial de ensino para transmissão de conhecimento.

Percebe-se que o livro recebe um status de grande valor em sala de aula, uma vez que inúmeras vezes é o principal material didático utilizado pelos professores para ministrar suas aulas, quando não o único disponível. É fonte de pesquisa, consulta, resolução de exercícios e até mesmo em alguns casos atua como ferramenta formadora de docentes, que buscam novos conceitos e conhecimentos no LD.

Sabe-se ainda que, tal material carrega consigo marcas do(s) autor(es)/editor(es) que o produziram, que são perpassados por inúmeras ideologias e que podem estar atrelados **à** "regras" do mercado editorial e consumidor. Por isso, e por outros fatores adjacentes **à** sala de aula, podem exercer um poder de (re)construção de identidade nos alunos e professores através da força de seu discurso. É nesse momento que o docente necessita "entrar em cena" e evidenciar sua habilidade de trabalho com o LD e mostrar que este material é um apoio ao processo de ensino aprendizagem e não deve ser tomado em todas as circunstâncias como verdade absoluta.

Se pensando em ensino de língua estrangeira e uso de LD, este necessita apresentar o conteúdo, o conhecimento, como fator muitas vezes discutível. O paradigma de verdade universal é quebrado uma vez que ensinar língua é trabalhar com um conjunto de variedades, que por excelência é mutável. A língua transforma-se com o passar dos anos e seu ensino está ligado tanto a fatores linguísticos como a fatores extra-liguísticos, a variações de ordens regionais, históricas e sócio-culturais, como afirma Bagno (2007) : "A língua é intrinsicamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução."

Assim, vê-se que o LD não é auto-suficiente, não podendo ser a única referência da matéria a ser estudada. Não difícil é encontrar o programa de alguns professores totalmente atrelado ao uso do LD ou o próprio LD passa a ser o programa, desta maneira tende a comandar toda a prática pedagógica. Como docentes necessitamos, no momento da escolha do livro a ser utilizado pela instituição escolar, pensar nas necessidades dos aprendizes da língua, suas maiores dificuldades, suas facilidades, entre outros fatores que compõem o rol do que devemos ou não considerar no momento de escolher este ou aquele material.

Necessitamos ter em mente também que os LDs carregam uma espécie de seleção de conteúdos, o que em um determinado momento foi eleito como ciência a ser ensinada. Deste modo um livro não traz todos os tipos de conhecimentos a serem ensinos e sim uma parte deles. O LD funciona como um material mediador que pretende transmitir a cultura acumulada e valorizada socialmente em determinados períodos históricos, funcionando como um difusor de conhecimento, dessa forma existe como afirma Forquim (1993): "a conversão de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais didáticos".

Tendo isto em mente, refletimos sobre o fato de que determinados métodos de ensino cairam em desuso, certas teorias não "dão conta" dos fenômenos que conhecemos atualmente, assim cabe também ao docente possuir o equilíbrio na hora de escolher o material mais adequado **à**s necessidades dos alunos que são, muitas vezes, múltiplas.

Relações estabelecidas com o livro didático de espanhol: algumas impressões e análises

Os resultados desta pesquisa foram obtidos através de respostas dadas a um questionário[45] aplicado **à** alunos das 1º e 2º séries do Ensino Médio (49 informantes), em uma escola da rede pública de São José dos Pinhais. Tais questionários foram respondidos durante a aula de língua estrangeira espanhola em tempo cedido pela professora regente.

Por meio deste instrumento de pesquisa, procurou-se compreeender qual a relação que os dicentes carregam consigo acerca da experiência do uso do LD de espanhol nas aulas de língua, além de compreender se existem ou não implicações no ensino e no aprendizado mediante a utilização deste material.

Os resultados obtidos na situação examinada, indicaram que somente 1 aluno estudou a língua estrangeira espanhola desde o 6°ano do ensino fundamental, mediante instrução formal inserida na grade curricular. Todos os outros tiveram contato com a língua, em situação formal escolar, somente no EM. Contudo, todos afirmaram a utilização do LD nas aulas, empregando a coleção de Ivan Martin: Síntesis.

Tal material vem acompanhado de CD de áudio, e foi questionado aos alunos se este aparato auxilia ou não na aprendizagem e de que maneira. 6% dos alunos afirmou que o uso do CD não auxilia na aprendizagem da língua pois, para eles o áudio apresenta um ritmo de fala muito rápido, por isso de difícil entendimento, como nas próprias palavras dos alunos:

> *Não, porque eles falam muito rápido, não dá para entender muita coisa que fala.*
> *Não. Eu acho que a pessoa que está na gravação fala muito rápido, e por esse motivo não me ajuda muito.*

[45] O questionário aplicado aos alunos encontra-se no final do artigo, na seção: Apêndice.

No entanto, 94% dos alunos citou que o uso do CD auxilia na aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento da pronúncia. A maioria, cerca de 60% citou o aprimoramento da pronúncia como fator de maior importância através do uso do CD, como em:

> *Sim, pois ler a palavra em espanhol é muito diferente de ouvir, pois ouvindo nós aprendemos a pronunciar a palavra corretamente.*
> *Sim, melhora o aprendizado, nas pronúncias das palavras.*
> *Sim, pois ajuda muito a aprender a pronúncia de palavras diferentes.*
> *Sim, porque com o material de áudio, nós aprendemos como pronunciar a língua espanhola de maneira correta.*
> *Sim, ajuda com a pronúncia.*
> *Sim, o cd nos ajuda a fazer exercícios solicitados, ouvindo, nós aprendemos a falar melhor e funciona como um ditado: ouvimos e escrevemos conforme entendemos.*

Vê-se entre os alunos esse consenso sobre o aperfeiçoamento da pronúncia, entretanto aspectos sobre os diferentes acentos na língua espanhola não foram citados quando se tratou do uso de áudio. Salientou-se ainda, em cerca de 6%, que o uso do CD é importante pois os alunos podem praticar/estudar a língua em casa: "*Sim, porque você pode usar ele para treinar não só na escola, e sim em outros lugares (em casa), e etc...*"

Em outro ponto pesquisado, sobre o uso do LD em casa, frequência e tipos de atividades em que são utilizados somente 41% afirmou usar o material em casa e a maioria foi unânime em responder que somente quando lições ou tarefas são solicitadas. Percebe-se que os discentes por muitas vezes, enxergam o LD somente como um "caderno de exercícios" e não o apropriaram ainda como um material de pesquisa e de leitura. Somente uma aluna afirmou que utiliza o LD para saber o significado de algumas palavras que aparecem em filmes, jogos e na confecção de textos extras: "*Para saber o significado de algumas palavras em filmes, jogos e etc. E para fazer textos extras.*"

Tratando-se de aspectos de aperfeiçoamento de aprendizagem, os discentes citaram que o LD pode auxiliar, pois, dentre vários aspectos destacaram que eles podem acompanhar o conteúdo ministrado pelo professor através do livro. Este também, é objeto de distintas leituras e variedade de exercícios, os assuntos são melhor detalhados e principalmente, não se "perde

tempo" com cópias do quadro-negro, restando assim um maior tempo para explicações e trabalho com a língua estrangeira.

Outro tópico bastante relevante é se os alunos conseguiam perceber qualidades ou defeitos no LD e como é feita esta classificação dos aspectos apresentados pelo LD em questão. No que tange aos defeitos a maioria afirmou não encontrar, entretanto cerca de 10,2% alegou que a maioria dos defeitos está relacionada aos temas trabalhados nos materiais que não são atuais, ou não condizem com a realidade dos adolescentes, constatamos:

> *Sim, ele podia estar com exercícios e textos, exemplos do dia de hoje.*
> *Deveria ser o livro novo, desse ano com conteúdo dos dias de hoje.*
> *O livro deveria conter assuntos que chamassem atenção do público, pois assim muitos alunos tentariam se dedicar mais em aprender a língua.*
> *Ser mais atrativos.*
> *Sim, poderia haver mais conteúdos diferênciados.*

Quando perguntados pelos pontos positivos, grande parte, cerca de 18% citou como aspecto importante na aprendizagem o fato de o LD apresentar tópicos gramaticais como conteúdo de estudo. Percebemos que os estudantes estão atrelados ainda ao conceito de que aprender língua é aprender somente gramática,verbos e questões de vocabulário. Comprovamos em:

> *Sim, verbos, números, traduções de palavras entre outras coisas.*
> *Nos exercícios aprendi várias regras sobre espanhol.*
> *O livro nos auxilía bastante em diversos conteúdos da língua tanto na gramática quanto na pronúncia.*
> *Vebos, interpretação.*
> *O que aprendi e continuo aprendendo é a conjugação de verbos.*
> *Verbos, gramática.*
> *Nos exercícios aprendi várias regras gramaticias e muitas coisas.*
> *Os verbos, os textos.*
> *Conjugações de verbos.*

Constatou-se também a importância dada ao micro dicionário presente no final do livro, também citado como ponto positivo e de consulta.

Por fim, percebeu-se que os alunos enxergam o uso do LD em sala de aula como uma ferramenta auxiliadora da aprendizagem da língua, mais como um aparato positivo que negativo,

não excluindo alguns "defeitos" que pudessem apresentar. Nenhum educando citou que o LD pudesse não ajudar em tal processo, entretanto estes apresentam distintas visões de como esse material facilita ou ampara o aprendizado. Citam inúmeras vezes que o livro é um complemento **à** aula e **à**s explicações da professora, que com ele podem acompanhar o tema proposto pelo docente em cada aula de língua. Salientam também, que se talvez não tivessem em mãos os LDs, talvez ocorresse a limitação do aprendizado, pois a linguagem do material as vezes é de maior entendimento que a linguagem do professor. Podemos comprovar tais aspectos em:

> *Sim, ele apresenta explicações simples que facilitam o aprendizado.*
> *Sim, porque o livro é bem completo, tem atividades para que você aprenda a linguagem de modo mais fácil.*
> *É uma boa ferramenta de aprendizagem, e nos guia a aprender melhor o Espanhol.*
> *Sim. O livro é um complemento a mais para nos ajudar e quando nós fazemos os exercícios do livro nós aprendemos mais rápido.*
> *Temos mais oportunidades de fazer atividades diversas. Sem o livro, a aula e o aprendizado ficam muito limitados.*

Constata-se diante deste quadro, que o LD é um material visto com grande importância pelos sujeitos do processo de ensino–aprendizagem, neste caso pelo olhar e viés dos alunos.

Considerações finais

Através deste estudo introdutório, pudemos perceber uma pequena parcela das relações estabelecidas em sala de aula entre os alunos, os LDs de língua utilizados e também entre os próprios dicentes com o professor e com os colegas. Necessitamos pensar a dinâmica da utilização do LD em um âmbito muito maior que somente o da sala de aula. A construção/reconstrução de identidade e modelo de aprendizazem dos discentes perpassa relações adjacentes **à** aula, como experiências familiares e caminhos desenvolvidos em diferentes espaços sociais.

Desta forma, o professor necessita pensar sua prática pedagógica e ponderar qual é a melhor maneira de utilizar o LD em sala, buscando derrubar as cristalizações existentes no ensino. É papel do docente perceber a maneira como o aluno apropria o LD e atentar-se também que este mesmo discente traz consigo experiências do trabalho realizado com as outras disciplinas do currículo escolar, que por sua vez também utilizam o LD como material recorrente

em sala, conforme Souza (1999): "Ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão do conhecimento via livro didático".

Assim, mediante as respostas dadas ao questionário pelos alunos, viu-se que a grande maioria percebe o LD como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitos citaram que a sequência do livro os ajuda a organizar o conhecimento e o conteúdo trabalhado pela professora durante as aulas. Que é no LD que eles podem rever as matérias já estudadas e podem complementar as explicações dadas pelo docente. Desta forma o livro, juntamente como o professor, são "fios condutores" do trabalho pedagógico realizado em sala.

Conclui-se, contudo, que os resultados obtidos com a pesquisa não devem ser generalizados, uma vez que foi considerado um pequeno *corpus* de análise e não podemos comparar as distintas realidades que possuimos no amplo cenário educacional brasileiro. Entretanto, apesar do caráter não conclusivo da pesquisa e das limitações existentes, dá-se um passo em relação a questões relevantes para trabalhos futuros. E pelo caráter não concludente da pesquisa percebemos que não esgota-se tal discussão, tão pertinente aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências

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

ÉDER, Francisco da Silva. **Os livros didáticos de física do Ensino Médio: com as palavras os alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2012.htm. Acesso em: 24 de jun. 2013.

FORQUIN, Jean Clode. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro Didático: Arma Pedagógica?. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

TILIO, Rogério. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 7, n.26, 2008.

Apêndice

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Mestrado em Estudos Linguísticos
Romany Martins
Caro aluno do Ensino Médio:
Estou fazendo uma pesquisa com alunos do Ensino Médio, como parte de meus estudos no

Mestrado em Estudos Linguísticos. Sua contribuição será muito importante para que eu consiga desenvolver esse trabalho. Peço, portanto, sua ajuda respondendo o instrumento de pesquisa que preparei. Peço, também, que autorize o uso das informações que você der, sem que você seja identificado. Para isso, preencha a lacuna abaixo.
Autorizo que Romany Martins utilize as informações que eu der em seu trabalho de pesquisa, sem que eu seja identificado.
Nome: _____

Você e os livros didáticos de língua estrangeira espanhola
Qual série do Ensino Médio você está cursando: ( )1º ano ( )2º ano ( )3º ano
A partir de que série você começou a estudar a língua estrangeira – Espanhol, inserida na grade curricular: ( )1º ano ( )2º ano ( )3º ano Outros:_____

Você utiliza livro didático de língua estrangeira (espanhol) em suas aulas: ( ) sim ( ) não
Se a resposta for afirmativa, qual/quais é(são) o(s) título(s)?
_____

_____

Esses livros didáticos vem acompanhados de material de áudio (CD)?( )sim
( ) não
Se a resposta for afirmativa, você acredita que a utilização desse material auxilia em sua aprendizagem? De que maneira?
_____

_____

Você acredita que a utilização dos livros didáticos de língua estrangeira (espanhol) auxiliam em sua aprendizagem? Se a resposta for afirmativa, de que maneira?
_____

_____

Você costuma usar os livros didáticos de língua espanhola em sua casa?
Se a resposta for afirmativa, com que frequência e para que tipos de atividades são usados?
_____

_____

Liste alguns motivos que expliquem porque você acha interessante ou não o uso do livro didático de espanhol na aula de língua estrangeira:
_____

_____

Você acredita que mediante a utilização do livro didático de espanhol a aprendizagem da língua estrangeira possa realizar-se de modo mais fácil? Explique, independentemente se a resposta for afirmativa ou negativa:

_____

_____

Para você, existem “defeitos” (conceituais, gráficos, etc), no livro didático de espanhol utilizado em suas aulas? Quais? Você acredita que “faltou algo” no livro ou que ele pode ser melhorado?

_____

_____

Para você, existem “pontos positivos” no livro didático de espanhol utillizado em suas aulas? Se a resposta for positiva, explique quais assuntos foram mais significativos com o auxílio do livro, como o livro o(a) ajudou entre outros aspectos que considerar importantes:

_____

_____

CRENÇAS DE APRENDIZES DE INGLÊS SOBRE A DICOTOMIA: PRONÚNCIA NATIVA E PRONÚNCIA INTELIGÍVEL

ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de (UTFPR)[46]
FREITAS, Adriana Aparecida Oliveira de G (UTFPR)[47]
MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira (UTFPR)[48]
RIBEIRETE, Mateus Lourenço G (UTFPR) [49]

RESUMO: O estudo da pronúncia de falantes não-nativos da língua inglesa nos aporta a dicotomia sobre pronúncia inteligível e pronúncia próxima do falante nativo de inglês. Tratamos aqui a respeito das crenças envolvidas na pronúncia da língua inglesa, baseados nos estudos de Cruz (2007) e Brawerman e Kluge (2010).
É a partir dessa dicotomia e das crenças envolvidas nesse processo, que elaboramos um questionário com 10 perguntas (5 objetivas e 5 discursivas), e o aplicamos à 25 alunos falantes de português brasileiro, de níveis pré-intermediário e intermediário de inglês, do curso de letras da UTFPR. O questionário buscava observar algumas crenças de aprendizes/futuros professores em relação à pronúncia da língua inglesa. Dos 25 informantes, consideramos apenas os 17 que disseram ter interesse em lecionar inglês, uma vez que essa investigação remete ao ensino.
Para este trabalho, fizemos um recorte de respostas obtidas nas questões 6 e 7, e observamos algumas crenças dos alunos em relação a dicotomia que citamos anteriormente. Esse resultado preliminar nos sugeriu que há uma aceitação da pronúncia com sotaque (inteligível), mas que o desejo de falar com a pronúncia do nativo ainda representa o alvo a ser atingido pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Pronúncia de língua inglesa. Crenças. Ensino.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, vários estudos têm surgido sobre crenças de professores e de alunos no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira (ILE) no Brasil. Entre eles, destacamos os estudos de Felix (1999) e de Coelho (2006) que falam sobre

[46] Professor Assistente do DALEM – UTFPR (Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tenológica Federal do Paraná), Curitiba, Paraná, Brasil. Email: jeniffer.albuquerque@gmail.com

[47] "Estudante de graduação indicado pelas Profas. Ms. Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque." Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Email: drikaoliveiraf@gmail.com

[48] Professor Assistente do DALEM – UTFPR (Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tenológica Federal do Paraná). Curitiba, Paraná, Brasil. Email: amsgmartins@gmail.com

[49] "Estudante de graduação indicado pelas Profas. Ms. Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque." Aluno do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Email: mribeirete@gmail.com

professores de escola pública e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de ILE; o estudo de Carazzai & Gil (2005), que mostra crenças sobre a gramática e o seu ensino; a pesquisa de Araújo (2003), que aborda crenças sobre a formação do professor de ILE a partir da visão dos professores que trabalham diretamente com a prática de ensino; o estudo de Finardi & Gil (2005) que fala sobre crenças de professores quanto a linguagem lúdica no ensino de ILE; e ainda, o estudo de Cruz (2007) que investiga as crenças de graduandos de Letras sobre sua própria pronúncia.

No âmbito da pronúncia, contudo, vemos que o volume de pesquisas sobre crenças ainda é restrito. Há, sim, pesquisas que mostram a importância da pronúncia na formação dos professores de ILE, e em futuros professores, conforme Brawerman e Kluge (2010); a dificuldade que professores de ILE podem ter para identificar erros de pronúncia de seus alunos e posteriormente orientá-los, como mostra Delatorre (2007); e também a relevância do ensino e aprendizagem da pronúncia de uma língua estrangeira nos estágios iniciais de Cristófaro Silva (2003).

Assim, é no âmbito da pronúncia que este trabalho sobre crenças se estabelece. Abordaremos a dicotomia existente entre a pronúncia nativa e a pronúncia inteligível de falantes de ILE; e as crenças, conforme definição de Barcelos (2001) de alunos pré-intermediários e intermediários de ILE, do curso de Letras. Usaremos como base as pesquisas de Cruz (2007) e Brawerman e Kluge (2010), mencionadas anteriormente, e discutiremos os resultados apresentados através de questionário aplicado a estes alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos neste trabalho a respeito da dicotomia existente entre a pronúncia nativa e pronúncia inteligível de falantes do ILE, levando em consideração as crenças relacionadas à pronúncia. Nossa pesquisa terá como base os artigos de Cruz (2007) e Brawerman e Kluge (2010). Também lidamos em nossos estudos com os artigos de Delatorre (2007) e Cristófaro Silva (2003), os quais não iremos trabalhar aqui diretamente.

As crenças, conforme Freire & Lessa (2003, p. 169) *"são opiniões e ideias a respeito de algo ou alguém"*. Assim, elas influenciam diretamente no aprendizado de uma língua estrangeira, tornando-se essencial entender como isso acontece e por quê. Vários estudos são realizados nessa área, e autores como Araújo (2003), Barcelos (2006), Carazzai & Gil (2005), Coelho (2006), Felix (1999), Finardi & Gil (2005) entre outros, alertam para sua importância. Muitos alunos, ao iniciarem um curso de inglês têm como objetivo adquirir uma pronúncia nativa. Tal argumento é difundido, também, em cursos de Letras. Neste último espaço, os alunos são convidados a discutir sobre o que seria uma fala nativa, pronúncia, fonética e fonologia da língua inglesa e sobre o conceito de inteligibilidade.

Como foi dito acima, a maioria dos alunos têm como modelo de pronúncia o falante nativo, e mesmo que não saibam quem de fato é esse falante, sonham em produzir as palavras "corretamente"[50]. Timmis (2002, *apud* Cruz, 2007) que em sua pesquisa chegou a conclusão que 67% dos entrevistados almeja a pronúncia nativa. Kenworthy (1987, *apud* Cruz, 2007) afirma que para aqueles que desejam ser professores de ILE, a pronúncia próxima a do falante nativo deve ser um alvo. Contudo, uma vez que os aprendizes estejam inseridos no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, eles são questionados sobre a existência de pronúncias variadas, de sotaques, de marcas idiossincráticas, etc. Assim, várias pesquisas começaram a se debruçar sobre conceitos que tratam do ato de se comunicar, sem, necessariamente, ter como alvo a fala nativa, mas algo que seja compreensível, inteligível.

Neste sentido, Jenkins (1996) defende o conceito de inteligibilidade, no qual o falante de inglês como língua estrangeira não precisa ter essencialmente uma pronúncia semelhante à do nativo e que esta não deve ser o alvo do ensino. A autora acredita que nem mesmo os professores precisam dominar a pronúncia nativa. Segundo a autora, o foco do ensino reside na habilidade de

[50] (O termo corretamente se encontra entre aspas, pois como será discutido ao longo do trabalho, tal nomenclatura é categoria e precisa ser discutida. A visão desse trabalho é a de que não há, a princípio, uma única produção correta.)

comunicar-se efetivamente, mantendo traços como o sotaque da sua língua nativa, uma vez que a língua inglesa tornou-se a mais falada por falantes não-nativos do que por nativos.

A dicotomia entre pronúncia nativa e inteligível, tão discutida e estudada há algum tempo entre vários autores, como Kenworthy (1987), Moreira (2001), Brawerman e Kluge (2010) e Cruz (2007), nos remete a questionamentos de qual pronúncia deve ser ensinada e aprendida; quais crenças nos levam a achar que uma ou outra deve ser ensinada e qual a razão para estudá-las. Faremos, assim, alguns apontamentos de pesquisas realizadas por alguns autores em relação ao assunto em questão para basear nosso trabalho.

Na pesquisa conduzida por Cruz (2007) sobre crenças de graduandos de ILE com respeito à própria pronúncia do inglês como língua-alvo, foram entrevistadas 8 graduandas de ILE e, a partir da análise do questionário, foi observado que elas tinham como meta uma pronúncia próxima a de um falante nativo. As alunas conseguiam compreender e ser compreendidas, mas pareciam estar insatisfeitas com a existência de um sotaque brasileiro. Essa insatisfação pode ser reflexo/efeito da crença que diz que no Brasil as escolas do Brasil não se valoriza o ensino de línguas estrangeiras, o que consequentemente faz com que o aluno tenha dificuldade desde o ensino fundamental. Além disso, a pronúncia do nativo é considerada também a pronúncia de *status* e admiração, e torna-se a meta a ser alcançada pelos entrevistados. Como podemos ver nos resultados do estudo relatado, a pronúncia do falante nativo é mais prestigiada do que a pronúncia confortavelmente inteligível, citada por Kenworthy (1987).

É possível notar aqui uma dicotomia, que será o fio condutor de toda a discussão deste estudo. Nota-se que os aprendizes estão dividem suas preferências entre o que são capazes de expressar, o que chamamos de sua produção real, e o que imaginam que deveriam produzir, o que chamamos de sua produção ideal. Por um lado, acabam por fazer uso de uma pronúncia confortavelmente inteligível, que permite que o falante se comunique eficazmente sem muito empenho/custo. Por outro, não conseguem se desvincular do modelo do falante nativo.

Brawerman e Kluge (2010) também discutem sobre o tipo de pronúncia desejada pelos falantes de ILE, e alertam sobre um dos fatores que contribuem para o desafio do ensino de pronúncia nas escolas brasileiras: a formação de professores de inglês de ensino regular. As autoras citam Delatorre (2007), e esta afirma que os professores não conseguem identificar os erros dos alunos devido à falta de conhecimento. Em sua maioria, encontram-se despreparados para essa tarefa, para assegurar um ensino eficiente na área de pronúncia.

Logo, as autoras alertam para a importância de se estudar fonética e fonologia, e que os professores deveriam ter preparo para o ensino de pronúncia. Elas chegam a conclusão que preparar os professores, é preparar também os alunos. Se o professor ensina errado, logo o aluno aprenderá errado. Uma pronúncia deficiente pode comprometer e muito o entendimento, a compreensão entre indivíduos num país estrangeiro, numa situação de trabalho, ou até mesmo em um círculo de amizades com nativos falantes de língua inglesa. Na pesquisa, tanto os professores quanto os alunos entrevistados atentaram para a importância de se estudar fonética e fonologia da língua inglesa, e para a necessidade de melhorar sua pronúncia.

Por fim, os estudos e as pesquisas feitas demonstram que há uma preocupação por parte dos falantes quanto à sua pronúncia. Nos questionários feitos e analisados nessa pesquisa veremos quais essas preocupações e como os entrevistados se sentem com relação a sua própria pronúncia.

METODOLOGIA

A pesquisa exposta neste trabalho pode ser definida como qualitativa, visto que as respostas individuais dos entrevistados influenciarão em nossa análise. Por conta das comparações e dos questionamentos, o projeto também se valerá das pesquisas exploratórias e comparativas. Baseamos o conceito de pesquisa qualitativa em Bortoni-Ricardo, 2008:

> O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da "caixa preta" no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se "invisíveis" para os atores que deles participam. (p. 49)

Assim sendo, buscamos compreender quais são as crenças acerca da importância de uma pronúncia nativa, por parte dos estudantes de graduação de duas turmas do curso de Letras da UTFPR. Possivelmente, crenças do dia-a-dia, invisíveis a eles mesmos.

Para a coleta de dados do experimento piloto, um questionário (Anexo 1) foi entregue aos alunos de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), matriculados nos níveis Inglês Pré-Intermediário e Inglês Intermediário. Dos 25 respondidos, foram levados em conta 17, visto que optamos por focar nos alunos que pretendem ser professores de Inglês, resposta definida na última questão do segundo anexo.

A partir do experimento piloto, constatamos que algumas questões poderiam oferecer mais subsídios para uma análise mais detida. Assim, num primeiro momento, nos debruçamos sobre as questões 6 e 7 do questionário. Pudemos notar que, apesar de haver aceitação à pronúncia inteligível com sotaque, os alunos ainda almejam uma pronúncia nativa de língua inglesa. Para chegar a essa conclusão tivemos que analisar, detalhadamente, as explicações dos participantes que divergiam nas motivações para acreditar que é importante ter como objetivo a pronúncia próxima de um nativo.

Entretanto, após refletirmos sobre a estrutura de algumas perguntas, optamos por reestruturar o questionário para aplicá-lo uma segunda vez (Anexo 2), aos mesmos alunos. Consideramos que as perguntas poderiam ser mais concisas e partir de um objeto mais específico, resultando no corte de algumas questões e novo tratamento para outras, de forma a nos ajudar com informações relevantes ao que tange às crenças sobre pronúncia e ensino. Novamente, foram respondidos 25, dentre os quais 17 acabaram considerados. Por meio de quatro perguntas fechadas e uma aberta - sucedida de uma escolha fechada -, os informantes puderam relatar suas opiniões nas próprias palavras. Mantivemos apenas uma pergunta aberta (3), que, ao ser relacionada com as questões 2 e 3, trouxe-nos resultados interessantes na área pretendida.

Desconsideramos a pergunta 5 ao observar que esta não havia sido devidamente interpretada, talvez por má formulação, incapaz de excluir ambiguidades. Os números classificatórios de um a seis, que a princípio apresentariam uma hierarquia sem repetição, foram postos mais de uma vez pela maioria dos informantes, que espontaneamente atribuíram importâncias iguais a itens diferentes. Tal ocorrência é curiosa, uma vez que nenhum aluno apresentou dúvidas no momento da aplicação. As questões foram lidas em sala, enquanto os aplicantes expuseram sua disposição a solucionar eventuais dificuldades.

RESULTADOS

Observamos que todos os informantes já haviam estudado inglês na escola regular antes do curso superior, variando de dois anos a todo ensino fundamental e médio, enquanto nove deles também cursaram inglês em centro de línguas, com variação de um ano a sete anos. Apenas um informante, que também havia passado por centro de línguas, teve contato com inglês em país anglófono.

Quanto à satisfação com a própria pronúncia, constatamos que 10 informantes se mostraram pouco satisfeitos, somados a um insatisfeito e seis satisfeitos. Nenhum aluno assinalou a opção "muito satisfeito", o que pode estar diretamente relacionado à pergunta 3, principal à nossa atividade. Esta mostrou uma preferência dos informantes pela pronúncia nativa, resposta coletada em 12 das 17. Cinco optaram pela pronúncia inteligível. Por outro lado, também coletamos duas respostas que tratam a meta da pronúncia nativa como inatingível. As respostas abertas, a serem aprofundadas ao longo deste trabalho, demonstraram uma relação existente entre a expectativa de pronúncia e a noção de ensino. Assim, é possível relacionar que uma das possíveis razões para que os participantes tenham se mostrado, em sua maioria, pouco satisfeitos com a sua pronúncia deve-se ao fato de que esses têm como objetivo final se aproximar da fala nativa e, com isso, até que atinjam tal nível, não se sentirão satisfeitos com sua pronúncia. Esta é uma relação extremamente interessante, pois ao traçar como objetivo a fala nativa, o nível de insatisfação tenderá a ser baixo.

Na pergunta 4 - última analisada, por razões já relatadas no intertítulo acima -, observamos um equilíbrio entre as opções "precisa ter uma pronúncia inteligível", "precisa ter uma pronúncia próxima à do nativo" e "pode ter um pouco de sotaque": as duas primeiras foram escolhidas por 11 informantes, e a última, por 12. "Pode ter sotaque", com 3, e "Pode ter erros de pronúncia", com 2, foram menos acionadas. Lembramos que a pergunta 4 permitia assinalar até três opções dentre as cinco disponíveis. A partir desse panorama de respostas, podemos perceber que embora exista um "equilíbrio" entre as escolhas, no sentido de que a mesma quantidade de participantes marcou tanto "ter uma pronúncia inteligível" quanto "ter pronúncia próxima à do falante nativo", existe a necessidade de se investigar como duas visões aparentemente contraditórias coexistem nos alunos. No entanto, tal contraste parece fazer parte do processo de formação híbrida pelo qual os alunos de Letras passam: ao mesmo tempo em que assistem aulas de línguas para que se tornem mais proficientes na língua inglesa, eles recebem instruções em relação à sala de aula, tendo que pensar como futuros professores. Assim, torna-se compreensível a contradição na escolha dos dois pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto neste estudo preliminar, os participantes da pesquisa, alunos do nível Pré-Intermediário e Intermediário do curso de Letras da UTFPR, demonstram possuir crenças híbridas com relação à pronúncia do inglês como L2. A natureza híbrida se encontra não só nas respostas diretas, como também nas possíveis interpretações feitas pelos autores deste trabalho a partir de afirmações feitas pelos alunos. Dentre elas, ressalta-se a preocupação de que é importante se ter uma boa pronúncia ou pronúncia correta quando o objetivo é ser professor, dar aulas da e na língua alvo. Tal afirmação revela a crença de que ter uma pronúncia próxima à de um nativo se faz necessária quando a motivação é ensinar uma determinada língua, passar a diante conhecimentos linguísticos e culturais em outro idioma. Ou seja, de acordo com os participantes, não seria interessante ser um professor de língua que cometesse "erros" de pronúncia. Mas, tal argumento vai de encontro a outro que é a aceitação de uma pronúncia

inteligível. Parte-se, assim, para uma linha de pensamento em que a pronúncia do nativo não precisa ser o objetivo final, e sim uma pronúncia que seja adequada para os fins de um dado ato conversacional.

Ao realizarmos tais reflexões, observamos, assim como os teóricos citados ao longo do trabalho que, apesar de termos duas visões aparentemente distintas, ter a pronúncia nativa ou inteligível como alvo, é possível que alunos/futuros professores de inglês como L2 possuam ambas as motivações e as selecionem conforme seja necessário. Os resultados do questionário apontam para a existência de uma crença híbrida e que parece acompanhar os futuros professores em diferentes estágios de seu processo de formação. Assim como mencionam autores como Kenworthy (1987, *apud* Cruz, 2007), embora não seja necessário ter uma pronúncia igual a de um nativo e, portanto, ter uma pronúncia inteligível se apresenta como um alvo passível de ser atingido, a maioria dos aprendizes de inglês, aqueles que desejam ser professores, buscam uma pronúncia próxima a do falante nativo de inglês, sem questionarem, muitas vezes quem é este falante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINI, A. B. & KLUGE, D. C. **O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês**. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Palhoça: Anais do IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2010.

ARAÚJO, A D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: ABRAPUI, 2003. P. 85-94.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada**,** v. 1, n. 1. FALE: UFMG, 2001. P. 71-92.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. P. 15-42.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

CARAZZAI, M. R. & GIL, G. A gramática e o ensino da gramática: Um estudo qualitativo das crenças e práticas de professores de inglês-LE. In: GIL, G.; RAUBER, A. S.; CARAZZAI, M. R. P.; BERGSLEITHNER, J. M. ; (Org.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: Palotti, 2005. P. 167-189.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. P. 125-142

CRISTÓFARO SILVA, Thaïs. **O ensino de pronúncia na aula de língua estrangeira**. 2003. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

CRUZ, N. C. Crenças de graduandos de Inglês Língua Estrangeira sobre a própria pronúncia. In: **I Congresso Latino-americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: Anais do I CLAFPL, 2007. P. 360-373.

DELATORRE, F. EFL teacher´s education and the importance devoted to pronunciation in Brazil. In: **ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G. RAUBER, A. S. (Orgs.). Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO (Org). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. P. 93-110.

FINARDI, K. R. & GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G.; RAUBER, A: S.; CARAZZAI, M. R. P.; BERGSLEITHNER, J. M. (Orgs.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE.** Florianópolis: Palotti, 2005. P. 191-212.

FREIRE, M. & LESSA, A. B. Professores de inglês da rede pública: Suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. P. 167-194

JENKINS, J. **Phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
_____ Changing priorities. In: **Speak out! A Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group**, v. 18, 1996. p. 33 – 40

KENWORTHY, J. **Teaching English pronunciation**. London: Longman, 1987.

MOREIRA, M. A. R. **The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis (SC) region: A study of state school teachers' perceptions. Dissertação de Mestrado**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

TIMMIS, I. **Native-speaker norms and International English**. In: ELT Journal, Oxford: Oxford University Press, v. 56, n. 3, 2002. p. 240-249.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____

Email: _____

Idade: _____

Cidade onde nasceu: _____

Período do curso: _____

Nível de Inglês dentro do curso: _____

1- Já fez inglês em outro lugar?

( ) Sim - ( ) escola
( ) centro de línguas
( ) outro _____
( ) Não

2 - Quanto tempo? _____

3 - Já viajou para algum país falante de língua inglesa? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, para onde? _____

Há quanto tempo? _____

Por quanto tempo? _____

4 - Em quais ambientes você se sente confortável para falar inglês?
( ) não me sinto confortável
( ) me sinto confortável com colegas que estejam no mesmo nível que eu
( ) ao telefone
( ) na internet
( ) com nativos, no Brasil
( ) com nativos, no exterior
( ) com os professores de língua inglesa
( ) em outras situações _____

5 - No seu nível de inglês, como você se sente com relação à sua pronúncia?
( ) muito satisfeito
( ) satisfeito
( ) pouco satisfeito
( ) insatisfeito

6 - Como você avalia a pronúncia dos seus professores de inglês? Justifique.
( ) muito satisfeito
( ) satisfeito
( ) pouco satisfeito
( ) insatisfeito

_____
_____
_____
_____

7 - Você acha que a pronúncia pode afetar a comunicação? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____

8 -Você cursa ou já cursou a disciplina de fonética e fonologia?

_____
_____
_____
_____

9 -Alguns autores afirmam que é importante que os professores de inglês tenham noções a respeito de fonética e fonologia. Você concorda com isso? Justifique.

_____
_____
_____
_____

10 - Você pretende dar aulas de inglês? ( )Sim ( ) Não

ANEXO 2

Questionário do Grupo de Fonologia

Nome: _____

Email: _____

Idade: _____

Cidade onde nasceu: _____

Período do curso: _____

Nível de inglês dentro curso: _____

1. Assinale as perguntas abaixo sobre o seu contato com a língua inglesa. É possível marcar mais de uma opção.

( ) Estudei na escola regular. Por quanto tempo? _____

( ) Já estudei em centro de línguas. Por quanto tempo? _____

( ) Já viajei para algum país cuja língua inglesa é língua materna.

Quanto tempo ficou lá? _____

( ) Já morei em algum país que tem a língua inglesa como língua materna.

Por quanto tempo? _____

( ) Já dei aula particular de inglês. Por quanto tempo? _____

( ) Já dei aula de inglês em centro de línguas. Por quanto tempo? _____

( ) Já dei aula de inglês no ensino regular. Por quanto tempo? _____

( ) Estou dando aula de inglês no momento.

( ) Ainda não dei aula de inglês, mas pretendo fazê-lo no futuro.

2. No seu nível de inglês, como você se sente em relação à sua pronúncia?

( ) muito satisfeito
( ) satisfeito
( ) pouco satisfeito
( ) insatisfeito

Justifique:

_____

_____

_____

_____

3. Quanto à minha pronúncia em língua inglesa, meu objetivo é:

( ) ter uma pronúncia próxima à de um falante nativo
( ) ter uma pronúncia inteligível

Justifique:

_____

_____

_____

_____

4. Marque até 3 opções da lista abaixo.
Entre outros aspectos, o professor de inglês:

( ) precisa ter uma pronúncia próxima a do nativo
( ) precisa ter uma pronúncia inteligível
( ) pode ter um pouco de sotaque
( ) pode ter sotaque
( ) pode ter erros de pronúncia

5. Com relação ao processo de aprendizado da língua inglesa, numero de 1 a 6, onde **1** se refere ao item no qual você **acredita veementemente,** e **6** o item no qual você **não acredita tanto**:

Eu acredito que é preciso:
( ) ter domínio de fonética e fonologia da língua inglesa para aprender
( ) ter conhecimento geral sobre a pronúncia da língua inglesa para aprender
( ) aprender as especificidades da oralidade da língua inglesa para aprender
( ) aprender a se comunicar, mesmo que com algumas inadequações
( ) ter a pronúncia do nativo como alvo
( ) ter a pronúncia próxima a do nativo para ser bem compreendido

ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELOS ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Leonice Sochinski DA COSTA G (UNICENTRO) *
Eliziane Manosso STREIECHEN (UNICENTRO) **

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo trazer reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa pelos alunos surdos. Possui uma abordagem qualitativa dos dados com levantamento bibliográfico pertinente ao tema e a análise crítica foi realizada com respaldo em Quadros (2008), Grolla (2009), Pizzio e Quadros (2011), Krause-Lemke (2012), Finger (2008), Streiechen (2012/2013). Primeiramente, abordamos algumas teorias sobre a aquisição da linguagem pelas crianças em geral, e pelas crianças surdas. Em seguida, discorremos sobre o Bilinguismo de modo a considerar a Libras como primeira língua [L1], o Português como segunda língua [L2] e o Inglês como terceira língua [L3] dos sujeitos surdos. Com a realização do estudo constatamos que os sujeitos surdos aprendem por meio do canal visual e, portanto, precisam apoiar-se nas imagens das palavras, seu sinal e seu significado e não em fonemas como os ouvintes. Os alunos surdos podem e são capazes de aprender a Língua Inglesa da mesma forma que a Língua Portuguesa, porém apenas na modalidade escrita e com base na sua L1, a Libras, no caso dos surdos brasileiros.

Palavras-chave: Surdos. Bilinguismo. Língua inglesa. Libras.

Introdução

As línguas naturais são muito complexas e, mesmo assim, todas as crianças adquirem uma língua aparentemente sem esforço e sem um ensino efetivamente sistemático ou pedagógico. Ao estudar as diversas teorias sobre a aquisição da linguagem, busca-se o entendimento de como ocorre esse processo.

* Estudante de graduação indicada pela Prof.(a). Eliziane Manosso Streiechen. Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO *Campus* de Irati/Paraná. E-mail: leosochinski@hotmail.com.
** Professora da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/Paraná. E-mail: lizi.unicentro@yahoo.com.br.

Em relação ao processo de aquisição da linguagem, Grolla (2009) destaca que todas as crianças adquirem pelo menos uma língua, seja oral ou sinalizada, quando ainda são pequenas. Assim, "o processo de aquisição da linguagem, além de ser universal, é rápido, uma vez que, por volta dos 04 anos de idade quase toda a complexidade, ou estrutura de uma língua é aprendida" (GROLLA, 2009, p.02).

Crain e Lillo Martin (1999 *apud* Grolla, 2009) destacam que toda criança adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um *input* linguístico sequenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas. Essa propriedade de aquisição da linguagem é chamada de universalidade da linguagem.

Grolla (2009, p.03) salienta que o processo de aquisição da linguagem é o mesmo em qualquer língua. Para explicar esse processo a autora ressalta que:

> A teoria linguística tem de dar conta dessa universalidade da linguagem e responder o que é especial sobre linguagem, e sobre as crianças, que garante que elas irão dominar um sistema de regras rico e complexo num período em que elas estão apenas entrando em idade escolar.

Segundo a autora, algumas crianças aprendem várias línguas, apesar de a maioria aprender apenas uma. Em comunidades onde mais de uma língua são faladas, as crianças aprendem todas as línguas da comunidade. Assim, a língua dos pais não determina que língua a criança falará; o que determina é a língua que é falada ou sinalizada ao seu redor. Assim, toda criança exposta ao inglês falará inglês, toda criança exposta à língua de sinais brasileira, sinalizará a língua de sinais brasileira e assim por diante.

Quanto aos estágios que as crianças passam ao adquirir uma língua, Grolla (2009, p.05) afirma que:

> Crianças aprendendo uma língua seguem um padrão quase idêntico. Elas progridem através dos mesmos estágios de aquisição na mesma ordem, embora a rapidez com que uma criança muda de um estágio para outro seja variável. Assim sendo, o melhor indicador sobre o nível de desenvolvimento linguístico de uma criança é o estágio em que ela se encontra e não a sua idade.

Nos primeiros meses, a criança começa a balbuciar, emitindo sons sem nenhum significado. Diversos estudos com bebês indicam que desde os primeiros dias de vida eles mostram sensibilidade às propriedades e estruturas da fonologia das línguas naturais.

Lillo-Martin (1999) e Newport e Meier (1985 *apud* Grolla, 2009) destacam que por volta dos 06 meses de vida, as crianças balbuciam um maior número de sons com sílabas diferentes que são repetidas, como ba, ba, ba, bi. Até mesmo crianças surdas balbuciam neste estágio. Isto indica que o balbucio não é uma resposta à estimulação externa, mas um comportamento guiado internamente.

Segundo Petitto e Marentette (1991) aos 10 meses, o balbucio das crianças muda e elas começam a balbuciar somente os sons que ouvem. Nesta idade, a criança surda deixa de balbuciar. Por volta desta fase, os bebês começam a mapear som ao significado.

Grolla (2009) salienta que ao completar um ano de vida, a habilidade de discriminar sons de línguas estrangeiras decai. Nesta etapa, além de balbuciar, a criança também começa a produzir suas primeiras palavras como "mamãe", "papai". Por volta de um ano e meio, as crianças começam a combinar duas palavras isoladas e o vocabulário aumenta rapidamente, pois as crianças aprendem várias palavras novas diariamente.

De acordo com Brown (1973) aos dois anos de idade, a criança tem um vocabulário de aproximadamente 400 palavras e já produz sentenças simples com mais de duas palavras. Entre 02 anos e meio e 03 anos, a criança tem um vocabulário de aproximadamente 900 palavras e começa a usar palavras gramaticais como artigos e pronomes. Nesta fase, a criança apresenta "erros", como as formas de passado, eu fazi e eu trazi, produzidas por crianças adquirindo o português. Tais "erros" são na verdade indícios de que a criança aprendeu a regra de formação de passado em português.

Brown (1973) afirma que entre 03 anos e 03 anos e meio, o vocabulário da criança gira em torno de 1200 palavras. Preposições e outras palavras gramaticais continuam a ser adquiridas. Entre 03 anos e meio e 04 anos, as crianças começam a usar sentenças com mais de uma oração. Por volta dos 04 e 05 anos de idade, elas têm um vocabulário de mais ou menos 1900 palavras e já usam orações subordinadas com termos temporais, tais como "antes" e "depois". Por volta dos 05 anos de idade as crianças já adquiriram a grande maioria das construções encontradas em sua

língua materna. Em relação ao processo de aquisição da linguagem da criança surda Lillo-Martin (1999) e Newport e Meier (1985) (*apud* Grolla 2009, p.13) salientam que:

> Considerando a universalidade da linguagem, é natural que crianças surdas, expostas à língua de sinais, apresentem um paralelo em relação aos estágios de aquisição das línguas orais. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos. Depois, começam a produzir enunciados com um único sinal, passando mais tarde para a fase de enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples, exatamente como as crianças ouvintes em relação às palavras.

Pizzio e Quadros (2011) destacam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas. Assim, à medida que avançam os estudos, as autoras afirmam que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam.

Para as autoras, uma teoria de aquisição de linguagem deve explicar não só a universalidade da linguagem, como também sua uniformidade, rapidez, os estágios observados no processo de aquisição e o fato de as crianças serem capazes de produzir e entender um número infinito de sentenças, apesar de ouvirem um número finito delas.

Conforme Sacks (1998) sem a linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Os surdos podem comunicar-se mais facilmente e com maior precisão pela língua de sinais porque o cérebro deles se adapta a esse meio e, se forçados a falar, nunca conseguirão uma linguagem eficiente e serão duplamente deficientes. A linguagem é um instrumento para a leitura do mundo, seja oral ou visual.

Sobre a aquisição de Língua Inglesa para surdos, os autores Rosa (2008), Sanches (2008), Farias, (2008), Figlie (2008), Voltolini (2008) e Uba (2008) ressaltam que é necessário compreender que o indivíduo surdo percebe o mundo de forma distinta e se expressa/interage também de maneira diferente do ouvinte. O sujeito surdo não tem a necessidade de desenvolver a oralidade em sua segunda língua (L2), que é a Língua Portuguesa (LP), no caso dos surdos brasileiros, nem na língua estrangeira que estudará.

Nesse sentido, é importante entender que é preciso priorizar a modalidade escrita da língua estrangeira (LE) a ser trabalhada, ativando as habilidades de leitura (que também deve ser na L1 do surdo, a língua de sinais).

O processo de aquisição da escrita do aluno surdo terá inferência da estrutura da Libras na escrita tanto da L2 (LP) ou L3 (que poderá ser a Língua Inglesa, Espanhola ou outra). A escrita do aluno surdo, embora inteligível e com poderio de interação, não corresponde aos padrões da escrita de um ouvinte.

Teorias de aquisição da linguagem

Segundo Krause-Lemke (2012) uma das grandes indagações da ciência linguística atualmente é sobre a forma como acontece o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira. Várias teorias foram desenvolvidas no sentido de desvendar esta questão, as quais seguem postulados diferentes, cada uma tentando abordar o fenômeno segundo o pensamento vigente nas diferentes épocas.

A autora destaca que o estruturalismo, teoria representada por Bloomfield, ancora-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), baseada em três processos interligados: *estímulo – resposta – reforço*. Seguindo os pressupostos da psicologia behaviorista, Bloomfield (1933) postulava que todo comportamento humano seria explicável e, por isso, previsível. Dessa forma, o estruturalismo defende a ideia de que a aquisição da língua acontece por meio da imitação e da formação de hábitos. Por isso, segundo ele, a questão do *estímulo* e do *reforço* são peças-chave para que o aprendiz forme hábitos corretos de uso da língua.

Finger (2008) destaca que o modelo behaviorista[51] de aquisição guiou o ensino de línguas durante muitos anos. Watson. Para os defensores dessa concepção, os comportamentos mais complexos como a linguagem podem ser condicionados e, nessa perspectiva, dependem da experiência para serem adquiridos. Para eles:

> A linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge- é construída- a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou

[51] O Behaviorismo é conhecido na literatura como Comportamentalismo, é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal, humano e não humano que surgiu nos meios acadêmicos dos Estados Unidos no começo do Século XX e seu principal fundador é John B.

> não-verbal (aprendizagem em geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos. (FINGER, 2008, p.28)

A autora salienta que para os behavioristas, a aquisição da linguagem se dá mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem. Pode ser determinada também, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, todos esses fatores determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento. Para essa teoria, a criança ao nascer é considerada tábula rasa, ou seja, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio, e somente aprenderá uma língua se alguém ensiná-la.

Para Finger (2008) a abordagem behaviorista oferece uma importante contribuição para a compreensão de como as crianças adquirem alguns aspectos mais rotineiros e regulares da língua. Entretanto, ela destaca que a simples imitação e prática não são capazes da explicar algumas das formas linguísticas que são criadas pelas crianças, que vão muito além das estruturas que eles ouvem na interação com os adultos.

Sobre a abordagem inatista, Chomsky (1957 *apud* Quadros 2008), afirma que ela pressupõe a existência de um mecanismo inato que é responsável pela aquisição da linguagem denominado Gramática Universal (GU). No inatismo de Chomsky, segundo Kupske (2011) existe um fator predeterminante:

> [...] há um componente da faculdade da linguagem na mente da criança. A interação entre fatores ambientais biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão, como com a sua produção da linguagem. Isto é, a criança extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. (KUPSKE, 2011, p.176-177)

Sobre a capacidade da linguagem do ser humano de acordo com a teoria gerativista temos:

> Os seres humanos são, então, dotados de uma capacidade inata para a linguagem, e possuem um conhecimento sobre o sistema linguístico, chamado de "competência". Isso explica como uma criança, exposta a tão

> poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Assim, a existência da GU, acionada por meio de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) nas primeiras versões da teoria, é o que desencadeia a competência linguística da criança (QUADROS, 2008, p.50).

Portanto, na perspectiva de Chomsky, a linguagem é vista como um sistema de princípios inatos e universais que fazem parte da faculdade humana. E a tarefa da criança será acessar este sistema para ativar a sua gramática.

Quanto à teoria sócio-interacionista, Sudré (2008) destaca que a linguagem ocupa lugar central na teoria vygotskiana, por ser o principal sistema de signos humanos e o principal instrumento de mediação social. Para Vygotsky (1930/2007) a linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social, que serve ao propósito da comunicação humana, e a de pensamento generalizante, que organiza as experiências do mundo real em categorias conceituais, nas quais o significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. A generalização é a função da linguagem que permite apreender nossa herança histórico-cultural. Nas palavras de Luria (2005 a*pud* SUDRÉ, 2008, p.22):

> Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Em suma, segundo a autora, para Vygotsky (1930/2007) a linguagem faz a mediação entre as atividades mentais que constituem a consciência e a formação de conceitos.

Na aquisição/aprendizagem de línguas é objetivo, tanto do aprendiz quanto de quem ensina, fazer com que o indivíduo torne-se bilíngue. Entretanto, é necessário compreender qual é o nível de fluência que um sujeito deve ter para ser considerado bilíngue.

Tais terias trazem as possíveis formas de aquisição de linguagem pelo indivíduo. Através delas pode-se buscar formas de ensino/aprendizagem em relação ao aluno surdo, com prévio conhecimento de como se processa a aquisição da língua pelo aprendiz, facilitando assim, todo o processo envolvendo o aluno surdo e a língua estrangeira (LE).

Bilinguismo

Segundo Mota (2008) o bilinguismo ou multilinguismo é cada vez mais comum e se deve à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes.

Quadros (2005) revela que analisar a educação bilíngue é pensar em questões culturais, políticas e sociais. Dessa forma, sua organização curricular se baseia numa perspectiva visual-espacial, garantindo assim, ao sujeito surdo o acesso aos conteúdos escolares na sua própria língua que para os surdos seria a língua da instrução e assim utilizadas numa dimensão visual, diferente da oral-auditiva.

Tais visões, nos trazem a perspectiva de um sujeito surdo bilíngue, inserido em uma sociedade global, que a cada dia necessita desses sujeitos ativos e partícipes. Onde a aproximação cultural exige um acesso diferenciado pelo surdo, aos meios de ensino de línguas estrangeiras.

Para McCleary (2009) um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo que minimamente. Para o autor, existem diferentes graus de bilinguismo individual: os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas; os bilíngues precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os semibilíngues, que compreendem (ou que leem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos.

Desta forma, pode-se considerar que o bilinguismo é a habilidade de usar duas línguas com ou sem fluência em ambas e o multilinguismo como a habilidade de usar mais de duas línguas.

Bloomfield (1933) define os sujeitos bilíngues como indivíduos que possuem controle nativo de duas línguas e Edwards (2006) afirma que todo mundo é bilíngue, ou seja, não há ninguém no mundo que não saiba pelo menos algumas palavras em línguas que não a materna. Para Grosjean (1997), bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes situações do cotidiano e não apenas possui competência em duas línguas (*apud* BULLIO, 2012, p 163).

Por mais que um indivíduo fale duas ou mais línguas, alguns autores afirmam que é praticamente impossível o completo domínio de todas elas. Falar, escrever, ler e ouvir com perfeição são habilidades que precisam continuamente ser aprimoradas e somente o convívio com outras pessoas e comunidades permitem tal desenvolvimento.

Grosjen (2010) entende que os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar dependendo de suas necessidades. Assim, eles podem utilizar tanto o modo monolíngue quanto o bilíngue de acordo com os participantes do discurso, da situação, da mensagem ou do tipo de linguagem (*apud* BULLIO, 2012, p. 160).

A aquisição da linguagem escrita pelos surdos

Streiechen (2013) salienta que uma criança ouvinte aprende, desde muito pequena, por meio do canal auditivo e pela percepção visual, a identificar os sons de sua língua. Quando vai para a escola seu vocabulário já é suficiente para produzir textos. Apenas é preciso ensiná-la a ler e a escrever as palavras. Já o sujeito surdo grava todas as imagens que vê, mas não ouve, portanto não sabe as denominações. Quando vai para a escola não adianta apenas mostrar-lhe o sinal ou a escrita sem lhe apresentar o objeto correspondente e vice-versa. Portanto, a criança surda deve ser inserida na escola assim que a surdez for diagnosticada, pois antes de iniciar o processo de alfabetização, ela deve adquirir uma língua de sinais, no caso das crianças surdas brasileiras, essa língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como diz Quadros:

> A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, consequentemente, deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Para Streiechen (2013) a criança surda só iniciará o aprendizado de uma língua escrita após dominar a sua primeira língua ou língua 01 (L1), a Libras, no caso dos surdos brasileiros.

Sobre as dificuldades do surdo para a aquisição da linguagem escrita, a autora afirma que elas são enormes, porque os surdos não sabem se expressar por meio de letras ou sons e a língua de sinais apresenta gramática e estrutura independentes e diferentes da Língua Portuguesa. Em Libras não há o uso de preposições, conjunções, artigos e alguns verbos. Por exemplo: uma pessoa surda ao perguntar: "quantos anos você tem?" ela sinalizará apenas: "IDADE" mais a expressão facial interrogativa. As expressões faciais e corporais são recursos imprescindíveis dentro da Língua Brasileira de Sinais, pois elas equivalem à entonação da Língua Portuguesa.

Por isso o surdo, ao escrever, terá dificuldades em empregar os elementos que fazem parte da gramática da língua portuguesa e, na maioria das vezes, tenderá a usar a estrutura da língua que fala, ou seja, a da língua de sinais. Mas isso não significa que o surdo nunca fará uso destes elementos em seus textos; o que ocorrerá é que eles poderão estar mal empregados. Portanto, cabe ao professor estar consciente disso e ter um olhar diferenciado ao avaliar a escrita do surdo.

Streiechen (2013, p. 133) afirma que a aquisição da linguagem escrita pelos surdos deve ser feita por meio da interação de uma pessoa que domine a língua do aluno surdo, podendo ser um intérprete de Libras ou o próprio professor. Os elogios e a aceitação da língua de sinais são estímulos que podem acelerar o processo de aprendizagem destes alunos.

De acordo com a autora, uma criança surda pode aprender satisfatoriamente o português se for corretamente estimulada e não repreendida de maneira ofensiva. A troca de letras é algo constante entre alunos surdos. É importante entender que não há palavras na mente da pessoa surda, apenas sinais. A construção de uma frase em Libras obedece a regras próprias que refletem diretamente na forma que a pessoa surda processa suas ideias, com base em sua percepção viso-espacial. O que ocorre é que na hora de escrever ele precisa seguir a ordem da Língua Portuguesa e não da Língua de Sinais (Op. cit. 2013, p. 133).

Em relação à aquisição da Língua Inglesa pelos surdos, Oliveira e Silva (2005) afirma que não há como negar o uso da língua de sinais no processo de aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no processo de aprendizagem de línguas. A autora defende que o ensino da língua inglesa para os surdos aconteça em classes separadas, pois os alunos ouvintes precisam ter aulas

que explorem as partes auditiva e oral, utilizando o português quando precisarem. Para os alunos surdos essas duas situações não são aplicáveis. Eles necessitam do uso de pistas visuais em número muito maior e, também, da Libras.

Recursos que os professores podem utilizar para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e/ou língua inglesa dos alunos surdos

Sobre a aquisição da linguagem escrita Streiechen (2013, p. 127) afirma que muitas vezes as pessoas acham que basta escrever uma palavra no papel para que o surdo entenda o que se está falando. Isso se deve ao fato de que as pessoas ouvintes aprendem ouvindo e associam o som ao objeto ou à coisa que se fala.

Com o surdo tudo é diferente: ele precisa associar o objeto a um sinal específico. Para cada nova palavra, novo sinal. Esse sinal deve ser comum entre eles e não específico como os que algumas famílias criam em casa, os chamados gestos caseiros, afirma a autora.

Ainda segundo Streiechen (2013) o ouvinte aprende pelo canal auditivo relacionando as palavras aos fonemas apresentados a ele. O surdo aprende por meio do canal visual e, portanto, precisa se apoiar na imagem da palavra, seu sinal e seu significado e não nos fonemas. Ele tem em sua mente apenas o objeto, ou seja, a imagem das coisas que vê e, por isso busca relacionar esta imagem ao sinal e a palavras para gerar sua escrita.

Por isso, não se obtém resultado satisfatório somente escrevendo uma palavra para o surdo, pois ele tem que associá-la a um sinal ou uma imagem que conheça.

Sobre as diferenças na aprendizagem entre os ouvintes e surdos Streiechen (2013, p 134) destaca que:

> A pessoa ouvinte é, portanto, oro-auditiva. Basta explicar alguma coisa verbalmente para ela aprender ou associar com algo que ela conhece. Já a pessoa surda é viso-espacial, isto é, precisa ter um contato visual para aprender a mesma coisa, uma vez que as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzidas no espaço pelas mãos, movimento do corpo e por meio das expressões faciais. Assim como uma pessoa ouvinte tem dificuldade em estudar ou se concentrar em locais onde há muito

> barulho ou grande mistura de sons, o aluno surdo também terá dificuldade de concentração em ambientes com excesso de poluição visual.

A autora enfatiza que um intérprete não deve explicar algo para um surdo em um local onde há muita informação visual (excesso de cores, objetos em movimento, penduricalhos entre outros), pois isso poderá atrapalhar a concentração do aluno surdo e desviar sua atenção. Se ele perder o contato visual com o assunto de interesse, perderá o aprendizado do assunto.

Para alfabetizar o aluno surdo faz-se necessário trabalhar algumas etapas importantes: o objeto, o sinal (Libras) e o código escrito. Seu vocabulário para produzir um texto escrito dependerá do número de palavras que a ele forem ensinadas e, fundamentalmente o uso fluente da língua de sinais. O ensino da língua portuguesa escrita deve passar pela visualização e associação com os sinais que ele conhece e os que são empregados na Libras. A interação deve ser sempre viso-associativa e não verbo-escritiva (STREIECHEN, 2012).

Para os autores Rosa (2008), Sanches (2008), Farias (2008) Figlie, (2008) Voltolini, (2008) e Uba (2008) o ensino da LE para surdos é um desafio ainda maior que o ensino da Língua Portuguesa, visto que o aluno não tem contato visual no seu cotidiano com a LE em questão.

Por isso, o professor precisa munir-se de várias estratégias visuais, sejam figuras/imagens/vídeos e outras possibilitando que o aluno faça associações tanto com a sua L1 (a língua de sinais) e com a língua 02 (a Língua Portuguesa). É importante levar sempre em consideração que a língua de sinais será sempre a base para que qualquer língua seja adquirida pelos sujeitos surdos.

Botelho (2002) salienta que muitos professores centram as atividades na oralidade e desconsideram o fato de que os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais e a utilização destas pistas tais como objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas e desenhos, gestos, expressões corporais, etc... ajudam na compreensão dos assuntos trabalhados.

Considerações finais

Com a realização da pesquisa constatou-se que a aquisição da língua inglesa pelo aluno surdo é possível, mas para que isso aconteça faz-se necessário levar em consideração a sua percepção de mundo, que é distinta dos demais, e que se expressam e interagem também de maneira diferente dos ouvintes.

O sujeito surdo não tem a necessidade de desenvolver a oralidade em sua segunda língua (L2), que é a Língua Portuguesa (LP), no caso dos surdos brasileiros, nem da língua estrangeira que estudará. É importante entender que é preciso priorizar a modalidade escrita da língua estrangeira (LE) a ser trabalhada, ativando as habilidades de leitura (que também deve ser na L1 do surdo, a língua de sinais).

O processo de aquisição da escrita do aluno surdo terá inferência da estrutura da Libras na escrita tanto da L2 (LP) ou L3 (que poderá ser a Língua Inglesa, Espanhola ou outra). A escrita do aluno surdo, embora inteligível e com poderio de interação, não corresponde aos padrões da escrita de um ouvinte e os professores precisam estar cientes disso.

Em relação às formas de aprendizagem dos sujeitos surdos constatou-se que eles aprendem por meio do canal visual e, portanto precisam apoiar-se nas imagens das palavras, seu sinal e seu significado e não em fonemas como os ouvintes. Os alunos surdos podem e são capazes de aprender a Língua Inglesa da mesma forma que a Língua Portuguesa, porém apenas na modalidade escrita e com base na sua L1, a Libras, no caso dos surdos brasileiros.

Porém, para que ocorra a aprendizagem da língua estrangeira (LE) pelo aluno surdo, é de suma importância que o profissional de línguas possua em sua formação, a disciplina de Libras, que irá habilita-lo para sua interação com o surdo e será fundamental para o sucesso das estratégias metodológicas de ensino/aprendizado.

Referências:

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BROWN, R. **First language: The early stages**. London: George Allen & Unwin Ltd.1973.

BULLIO, P. C. Questões de subjetividade em uma criança bilíngue. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M.. (Org.). **Na língua do outro**. 01ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 159-176.

FINGER, I. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In. FINGER, I; QUADROS, R (eds). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

GROLLA, E. **Aquisição da Linguagem**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade à distância. UFSC, 2009.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** Disponível em: http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf Acesso em: 10 jun. 2013.

KRAUSE-LEMKE, C. **Aspectos culturais e políticos do ensino de língua espanhola em contexto bilíngue**. UNICENTRO/Irati – FE/USP. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/79485192/Krause-Lemke2012.

KUPSKE, Felipe Flores. A aquisição da linguagem à luz de um paradigma teórico de cognição. **Littera Online**, São Luís, n. 04, p. 174-190. 2011. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/766/481 Acesso em: 26 jun. 2013.

MCCLEARY, L. (USP). **Sociolinguística**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade à distância. UFSC, Florianópolis, 2009.

MOTA, M. B**. Aquisição de segunda língua.** Florianópolis, UFC 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2013.

OLIVEIRA E SILVA, C. M. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos. Brasília – DF 2005.

PETITTO, L.P. MARENTETTE "**Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language"**. *Science* 251: 1483-1496.1991.

PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais.** Cadernos de estudos. Curso de Letras Libras, modalidade EaD, licenciatura e bacharelado. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo.** Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

ROSA, L. V. da; R.SANCHES C. P. S; FARIAS M. E. de; FIGLIE, V.C; VOLTOLINI, V.F; UBA. R. C. **Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo**, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf Acesso em: 07 jun. 2013.

STREIECHEN, E. M. **LIBRAS**: **aprender está em suas mãos**. Curitiba/ PR: CRV, 2013.

_____. **O que todo professor deve saber sobre o aluno surdo?** Anais da 15ª Jornada Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, ISSN, 2237-3292, UNIOESTE, 2012.

_____. Por que o surdo escreve diferente? **Revista Interlinguagens - discutindo as interfaces da língua, literatura e ensino**. Nº 02. Volume 02, p. 158-175, 2011. Disponível em: http://www.revistainterlinguagens.com. Acesso em 10 mai. 2013.

SUDRÉ, E. C. **O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular.** São Paulo: 124 p. 2008. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/elaine_sudre.pdf. Acesso em: 10 mai. 2013.

VYGOTSKY, L.S. (1930) **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

IDIOMA NA DOSE CERTA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA TRABALHADORES DA INDÚSTRIA

Karem MORIGI
Serviço Social da Indústria do Paraná (Sesi/PR).
Fábia Carla ROSSONI
Serviço Social da Indústria do Paraná (Sesi/PR). Bolsista CNPq.
Ana Luiza de OLIVEIRA E SILVA
Serviço Social da Indústria do Paraná (Sesi/PR).

RESUMO: Esta apresentação tem como intuito divulgar um projeto para o ensino de línguas desenvolvido pelo Serviço Social da Indústria do Paraná (Sesi/PR). Tal projeto intitula-se Idioma na Dose Certa e foi baseado em estratégias variadas de métodos e técnicas, tanto presenciais quanto a distância, para promover o ensino-aprendizagem de língua inglesa. O curso que foi desenvolvido é direcionado para trabalhadores da indústria, especificamente da área de produção, que necessitam do idioma para desempenhar suas funções no trabalho. Foi formada uma equipe para o desenvolvimento desta ação, a qual conterá quatro etapas: a primeira formada pelo planejamento do projeto como um todo; a segunda para o desenvolvimento do material didático de inglês voltado para o segmento industrial; a terceira para execução do curso em uma indústria; e a quarta para o desenvolvimento de um manual para a posterior implantação do curso em unidades diversas do Sesi do Paraná e do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Metodologia de ensino. Indústria.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se apresentar a experiência de desenvolvimento de um projeto de inovação social intitulado Idioma na Dose Certa, uma ação corporativa de incentivo aos trabalhadores da indústria para estudar e conhecer a língua e cultura de países falantes do idioma inglês de forma rápida e assertiva. Por meio dessa ação educativa, o Serviço Social da Indústria do Paraná (Sesi/PR) tem como intuito promover o aumento de empregabilidade desses

profissionais, preparando-os para atuar em um cenário de indústrias multinacionais que vivenciam, em seu cotidiano, idiomas estrangeiros.

Para isso foi desenhada uma proposta de projeto para ser submetido ao Edital de Inovação Senai Sesi 2012. Com este objetivo em foco, formou-se uma equipe multidisciplinar a fim de desenvolver o planejamento financeiro, econômico, cronograma e desenvolvimento da metodologia do curso; desta forma, tornou-se possível atingir o intuito de realizar um plano completo e inserido nos requisitos demandados pelo Edital. Esta configuração de desenvolvimento requerida visava transformar o projeto Idioma na Dose Certa em um serviço para ficar disponível no portfólio de cursos do Departamento Nacional da Federação das Indústrias, com o fim de ser, posteriormente, replicado para outros departamentos regionais do Brasil.

A metodologia utilizada no Idioma na Dose Certa foi baseada nos preceitos da Metodologia Participativa – desenvolvida pelo próprio Centro de Línguas e Culturas Sesi Paraná –, que tem como objetivo promover o ensino-aprendizagem do idioma tendo por base experiências mais próximas das que os aprendizes poderiam vivenciar em uma situação real. Por este motivo, a experiência dos envolvidos é um elemento-chave no processo de aprendizado: leva-se em consideração o perfil do grupo, o contexto industrial em que estão inseridos e os temas de interesse da língua estrangeira que o grupo pretende aprender. Todos esses elementos são ponderados e incluídos no mapeamento dos módulos do curso (normalmente divididos em períodos de 36 horas), a fim de garantir motivação e mais identificação dos alunos com o plano do curso.

Somadas à metodologia que forma o arcabouço do Idioma na Dose Certa, também foram utilizadas no projeto diversas técnicas de investigação para levantar os requisitos necessários para atender o público alvo. Sendo assim, por meio de investigações junto à indústria que se propôs a ser parceira do Sesi/PR no citado projeto, foram levantados vários requisitos que o projeto deveria atender. O primeiro requisito foi o de oferecer o curso *in company*, ou seja, nas instalações da própria indústria, evitando deslocamento do trabalhador para fazer as aulas em outro local. Para o atendimento desta condição, foi possível contar com a cumplicidade da empresa parceira, que disponibilizou toda a infraestrutura necessária para a realização do curso.

Foi possível perceber que, ao ser oferecida essa possibilidade, é exequível otimizar o tempo dos profissionais participantes do curso e reduzir a evasão e as ausências. O segundo requisito surgiu da preocupação em não afetar o processo de produção da empresa, já que o curso é destinado aos profissionais da área de produção que não podem se ausentar por muito tempo de seus postos de trabalho. Por isso, optou-se por usar recursos tecnológicos para ensinar o idioma, de forma a que cinquenta por cento do curso valha-se das novas tecnologias para apoiar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A carga horária total do curso Idioma na Dose Certa é de 60 (sessenta) horas, a serem divididas igualmente entre encontros presenciais e ações a distância. São várias as estratégias utilizadas para dar conta dos conteúdos previstos, tais como peças de teatro, aulas presenciais, dicas virtuais enviadas por SMS e atividades a distância, efetuadas na plataforma *moodle*.

2. A CONCEPÇÃO DO PROJETO

A proposta do projeto Idioma na Dose Certa foi uma iniciativa do Centro de Línguas e Culturas do Sesi Paraná, da Gerência de Educação Sesi Paraná. No ano de 2012, foi desenhado o projeto com o objetivo de apresentar uma proposta que contemplasse estratégias inovadoras para ensinar a língua inglesa aos trabalhadores da indústria. O Projeto foi submetido ao Edital de Inovação Senai Sesi 2012 e aprovado no mesmo ano.

O Edital de Inovação é uma iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Social da Indústria (Sesi), apoiado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Sua missão é apoiar projetos de pesquisa voltados às empresas do setor industrial. Como pré-requisito, essas ações devem ter ênfase em inovação tecnológica e social, além de promover ideias inovadoras para incentivar a produtividade e competitividade industrial. Para a execução do projeto, unidades do Sesi ou Senai devem desenvolver uma proposta e, para sua execução, contar com uma indústria parceira. Para a realização dos projetos, o Edital de Inovação oferece suporte técnico e financeiro, além de contar com uma parceria com o Desenvolvimento Tecnológico Industrial do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que oferecem bolsas

para pesquisadores participarem dos projetos. Apesar dos apoios e parcerias, ainda é necessário que todas as propostas respondam a determinados requisitos, que são analisados por um comitê avaliativo.

Além disso, os projetos submetidos devem apresentar um planejamento financeiro, um cronograma, o esboço do curso (bem como a sua metodologia) e um plano de negócios, documento que contém todas as informações do projeto. Também é necessário que se faça uma análise da viabilidade econômica e financeira do novo produto, uma vez que se pretende entrega-lo para o mercado nacional. No caso do projeto Idioma na Dose Certa, contou-se com a expertise de profissionais de diversas áreas para montar aquele planejamento, a fim de construir uma proposta completa, de acordo com os requisitos solicitados pelo Edital de Inovação. Para isso, estiveram presentes profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras, administradores e economistas para estruturar de forma completa a planificação do projeto, em um processo que durou três meses de trabalho. Findada essa etapa, o projeto foi submetido ao Edital de Inovação Senai Sesi em Junho de 2012 e, em Setembro do mesmo ano, foi aprovado pelo comitê avaliativo. No início do ano de 2013 o projeto começou a ser executado.

O Edital de Inovação apresenta algumas diretrizes para que esta etapa de execução seja possível. Uma delas está relacionada ao cronograma, que deve ter duração máxima de 22 meses. As fases que compreendem a execução do projeto são:

- Fase 1 - Pesquisa e Desenvolvimento: Levantamento bibliográfico e pesquisa sobre referenciais teóricos para subsidiar o trabalho.
- Fase 2 - Desenvolvimento do material didático: Todo o material e estratégias de ensino foram desenvolvidos neste período.
- Fase 3 - Aquisição de equipamentos e contratação de fornecedores: Contratação dos serviços e realização de todas as compras necessárias para a execução do projeto.
- Fase 4 - Início do curso na empresa.
- Fase 5 - Acompanhamento, monitoramento e controle da execução do curso na empresa.
- Fase 6 - Desenvolvimento da manualização do projeto.

Até o presente momento, já foram desenvolvidas as fases 1, 2 e 3, encontrando-se o projeto na Fase 4, que consiste da realização do curso na empresa. Para a realização de todas essas atividades, o projeto contou com diversas expertises para elaboração do material didático, que compreende os seguintes elementos: o livro didático, ações como dicas virtuais (compreende vídeos e SMS), peças de teatro, criação de sala de aula virtual, elaboração de conteúdo para atividades EaD e para jornais mensais sobre o percurso do desenvolvimento do curso, dicas de língua inglesa, entre outros assuntos.

Toda essa configuração apresentada de trabalho necessitou da atuação constante do gestor do projeto, uma figura prevista no Edital de Inovação Senai Sesi para gerir e estar presente nas atividades relativas ao projeto que propôs. Algumas de suas atribuições são distribuir as tarefas entre os membros da equipe formada, monitorar o cronograma e orçamento, fazer as aquisições necessárias de equipamentos e outros materiais, além de executar a contratação de fornecedores, ou seja, profissionais que prestaram serviço para o desenvolvimento de vídeos e locuções que o projeto compreende.

3. A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO IDIOMA NA DOSE CERTA

Excetuando os aspectos que envolvem a gestão do projeto, é na proposta pedagógica que reside a inovação proposta por este futuro curso. A metodologia foi desenvolvida tendo como objetivo preparar os trabalhadores da indústria para interagir minimamente com visitantes estrangeiros, compreender manuais de instrução, painéis de controle e outros. O desafio do projeto jaz em como desenvolver um curso de formação dentro da indústria sem comprometer o horário de expediente, o que poderia afetar a produção.

Para isso, na primeira etapa da execução do projeto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o ensino de línguas estrangeiras por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. A partir desse levantamento, verificaram-se quais recursos tecnológicos vinham sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e, também, como a educação a distância e suas ferramentas tecnológicas eram utilizadas para o ensino.

Também foi feita uma pesquisa na indústria parceira desse projeto a respeito das necessidades linguísticas do inglês requeridas naquele contexto; mapeamento do perfil dos alunos; setores onde os futuros aprendizes atuam dentro da indústria e estudos sobre os horários e dias da semana que poderiam ocorrer as aulas. Somada a essa investigação, a empresa parceira foi responsável pela escolha e classificação dos alunos, tendo como critério aqueles cujas funções mais notadamente necessitavam do idioma em seu cotidiano.

Após acordados quais funcionários da indústria participariam das aulas, os mesmos preencheram uma pesquisa de análise de perfil cujo intuito era identificar idade, escolaridade, acesso e familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem. Mediante o resultado dessas informações levantadas, foi configurado o escopo do curso, que consiste em preparar os trabalhadores selecionados da área de produção para: adquirir conhecimento básico na língua inglesa; adquirir conhecimentos culturais de países falantes do idioma; recepcionar e/ou conviver com visitantes estrangeiros; interpretar manuais e instruções de máquinas, seus painéis e sua funcionalidade. Como forma de apoiar esse processo, propôs-se inserir as novas tecnologias no contexto dos trabalhadores, ou seja, prepará-los para que as utilizem no curso a fim de compreenderem e apreenderem melhor a língua inglesa.

A segunda etapa constituiu-se da elaboração do material didático, que foi construído totalmente focado nos trabalhadores da indústria e sua realidade, mediante extensa pesquisa bibliográfica. A metodologia do curso foi desenvolvida tendo como base a Metodologia Participativa, que se fundamenta nos preceitos da abordagem comunicativa para ensino de línguas, uma vez que prioriza o desenvolvimento das habilidades (leitura, escrita, escuta, fala e conhecimento cultural) para que o aluno se comunique efetivamente na língua estrangeira.

A terceira – em andamento no presente momento – caracteriza-se pela execução do curso na indústria parceira. Nessa etapa o professor assume caráter de professor-pesquisador[52], acompanhando o progresso do aluno tanto nas aulas presenciais quanto em sua evolução e participação na sala de aula virtual, montada na plataforma *Moodle*. Está previsto pelo projeto

[52] Os dados oriundos da pesquisa–ação serão divulgados em um novo artigo a fim de mensurar o potencial de ensino-aprendizagem da metodologia proposta.

que os alunos serão avaliados por meio de exercícios feitos na plataforma virtual ao longo da duração do curso.

Após a finalização da ação na empresa, a fim de replicar o curso para outras unidades do Sesi no Brasil, será elaborada uma manualização do projeto. Estes livros, cuja publicação também está prevista no Edital de Inovação, vão conter explicações de como implantar o curso, informações sobre o perfil profissional do professor que irá ministrar as aulas, sugestão de ator para encenar as peças de teatro, a publicação do material didático com livro do professor e do aluno, o material de áudio e de vídeo, entre outros requisitos para a implantação do curso em outros Departamentos Regionais do Sesi.

Esta ação se diferencia dos cursos de idiomas regulares devido a, principalmente, dois fatores: em primeiro lugar, o atendimento com foco no setor industrial, contando com a tradição do Sesi e, em segundo, ao seu formato, realizado de acordo com o interesse da empresa e dos alunos. Neste sentido, as ações serão desenvolvidas na "dose" certa, visando o bom aproveitamento dos alunos por meio de uma metodologia que somará a aprendizagem significativa à otimização do tempo da indústria. Os alunos terão 60 horas de aula, divididas em 30 horas de aulas presenciais e 30 horas de atividades a distância, que compreendem o uso de recursos tecnológicos como dispositivos móveis e sala de aula virtual, o *Moodle*.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com pesquisas divulgadas pela revista América Economia (edição Brasil, de Julho de 2007), das 100 maiores empresas brasileiras, 38 estão instaladas em Curitiba ou em sua região metropolitana. Das 500 maiores empresas latino-americanas, 63 estão na Grande Curitiba, totalizando um percentual de 12,6%. Observa-se que diversas empresas multinacionais estão instaladas em Curitiba, e mesmo aquelas cujo país de origem não é anglófono, o idioma utilizado para comunicação com outros países é o inglês – não a língua de origem da empresa –, como acontece com a alemã Bosch, a sueca Volvo, a japonesa Denso, entre outras. Tais aspectos demonstram que o conhecimento da língua inglesa é extremamente importante para trabalhadores do setor industrial.

Para além dessas questões, outro aspecto que foi levado em conta na construção do Idioma na Dose Certa toca a opção por atividades EaD. A partir delas, objetivava-se a inclusão digital dos trabalhadores participantes do projeto no ambiente virtual, de maneira a otimizar o aprendizado pela utilização de ferramentas tecnológicas tão presentes no dia a dia. Segundo Vera Menezes (In: PAIVA, V.L.M.O, 1999, pp. 41-57), a modalidade de ensino/aprendizagem EaD não é nova; sua origem remonta ao século XIX na Inglaterra, quando Sir Isaac Pittman ofereceu o primeiro curso de taquigrafia por correspondência, ainda em 1840. No Brasil, uma das experiências mais relevantes foi a criação do Instituto Universal Brasileiro, que atua desde 1941 e já profissionalizou cerca de 3.400.000 pessoas.

Para Moore e Kearsley (2007), a educação a distância não iniciou agora com o advento da internet, a EaD evoluiu ao longo de cinco gerações. Esta evolução é identificável pelas principais tecnologias de comunicação empregadas, como cursos por correspondência, transmissão por rádio, as universidades abertas, áudio, vídeo, computador e, atualmente, as páginas de internet, redes sociais e outras. Para a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira:

> As máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão. (In: O uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica; Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG/CNPq/FAPEMIG).

Essas tecnologias acrescentam muito ao estudo de línguas. Aproximam o aluno às novas tecnologias da informação que se fazem presentes em seu cotidiano de diversas maneiras. Nada mais natural do que estender essa nova realidade virtual ao estudo de línguas.

5. CONCLUSÃO

Segundo pesquisas levadas a cabo pela Global English[53], que medem o grau de proficiência da língua no mundo dos negócios, os profissionais brasileiros apresentam o sétimo

[53] Fonte: Folha de São Paulo, caderno Empregos, 24/04/2013.

pior nível de inglês do mundo e sexto pior da América Latina. Mesmo diante desta realidade, na grade curricular da educação formal, a língua inglesa é uma disciplina presente em todo o ensino Fundamental e Médio. Além disso, proliferam escolas de idiomas que oferecem cursos por meio de metodologias diferenciadas. Mesmo assim, de acordo com os indicadores, o trabalhador brasileiro está distante de atingir certo grau de proficiência na língua. Este é um desafio para a educação como um todo, pois de certa forma esta realidade reflete na capacidade de empregabilidade desse trabalhador e, consequentemente, as empresas que requerem profissionais com o mínimo de conhecimentos básicos do idioma, acabam não preenchendo essas vagas. Muitas vezes, as indústrias assumem esta responsabilidade e investem em cursos de idiomas para poder preparar os trabalhadores para operar em contextos onde a língua inglesa é fundamental.

A iniciativa do Centro de Línguas e Culturas do Sesi Paraná, por meio do projeto Idioma na Dose Certa, busca oferecer este curso para apoiar na melhoria do capital intelectual desses trabalhadores a fim de que estes conquistem uma situação maior de empregabilidade e que possam desempenhar suas funções no trabalho com qualidade, apoiando para o desenvolvimento das indústrias. É a partir deste prisma que se considera a principal relevância deste projeto.

A metodologia proposta por este curso entende que a motivação é um elemento fundamental na aquisição de uma língua estrangeira e visa unir atividades lúdicas e culturais com estratégias diferenciadas para promover o contato do aluno com o idioma, visando aumentar, com isso, o seu potencial de aprendizagem. Esta proposta de curso visa unir peças de teatro, atividades *online* pela plataforma de aprendizagem *Moodle*, envio de dicas do idioma por SMS, jornais mensais com reportagens sobre a língua inglesa, somado aos encontros presenciais utilizando um material didático construído levando em consideração a realidade do trabalhador da indústria.

Sendo assim, o desafio do projeto Idioma na Dose Certa será promover o ensino-aprendizagem da língua inglesa num contexto industrial, a fim de oportunizar o acesso dos trabalhadores da área de produção a um curso de idiomas, além de ajudar a criar a cultura nesses profissionais de utilizar as novas tecnologias para apoiar o processo de aprendizagem. Diante das estratégias pedagógicas, a equipe do projeto irá verificar se estas têm potencial para motivar os alunos a aprenderem o idioma, além de facilitar a aquisição da língua inglesa.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro:Vieira e Lent. 2006.

MOORE, Michael & KEARSLEY Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. **O papel da educação a distância na política de ensino de línguas**. In: MENDES et ali (Orgs) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.P.41-57

_____. **O uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** UFMG

HUTCHINSON, Tom . **English for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IDIOMATISMOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2

Cristina RANKE (UNESP)*

RESUMO: O objetivo desta comunicação é mostrar como o estudo dos idiomatismos é importante no processo de aquisição/aprendizagem de L2. As expressões idiomáticas apontam características culturais e linguísticas entre as línguas à serem adquiridas/aprendidas, contrastando as diferentes culturas e costumes que revelam em seus significados. Os idiomatismos, ou expressões linguísticas, mostram como o seu estudo é importante, não só para o conhecimento do modo como apreendemos o mundo que nos rodeia, mas também, como a língua se manifesta. São elementos importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira por serem elementos lexicais que constituem as estruturas semiológicas da linguagem. As expressões idiomáticas fazem parte do dia a dia do falante, tanto na linguagem oral, quanto na linguagem escrita. Para um aprendiz de uma língua estrangeira, as expressões idiomáticas são elementos linguísticos que apresentam dificuldade, seja na aprendizagem, em situações de comunicação, profissionalmente no ensino ou na tradução. Assim, um usuário de uma língua pode não reconhecer as expressões idiomáticas mesmo dominando um amplo vocabulário e conhecendo as regras gramaticais da língua. Os idiomatismos mostram como o seu estudo é importante não só para o conhecimento do modo como apreendemos o mundo que nos rodeia, mas também, como a língua se manifesta.

PALAVRAS-CHAVE: Expressões idiomáticas. Aquisição/aprendizagem. Análise empírica. Tradução. Análise contrastiva.

Introdução

As expressões idiomáticas ou idiomatismos são símbolos linguísticos utilizados para comunicar nossos pensamentos e nossos sentimentos. Elas expressam ideias e conceitos que não podem ser ditos com uma simples palavra.

As expressões idiomáticas estão à nossa volta, enraizadas em nosso dia a dia. Fazem parte da linguagem comum de registro informal, encontrando-se na oralidade e na escrita.

Os idiomatismos foram automaticamente excluídos da linguística por pertencerem, a priori, à fala. Segundo Xatara (1994) a semântica e a pragmática não tinham o mesmo status que a pesquisa sintática, apesar de serem imprescindíveis para o estudo dos idiomatismos.

Segundo o Dicionário de Língüística, Dubois et al "chama-se , geralmente , de idiotismo toda construção que aparece como própria de uma língua, não possuindo nenhuma correspondência sintática em outra."

"Expressão idiomática é qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla." Gross (1982) verificou que os idiomatismos apresentam uma distribuição única ou bastante restrita no enunciado. Ele dá o exemplo:

Laura admira o céu.

Laura bateu as botas.

Ainda segundo Gross (1902) os objetos diretos não podem variar igualmente.

Laura admira o firmamento.

Laura bateu os sapatos.

Podemos verificar que no exemplo *Laura admira o firmamento* o significado da frase continua coerente e não mudou. Já no exemplo *Laura bateu os sapatos* a interpretação idiomática de que Laura tenha morrido, se perdeu.

Embora sendo de natureza tipicamente oral, os idiomatismos já são encontrados na linguagem da mídia, no rádio, na TV, cinema, jornais, revistas, nas publicidades, sendo também encontrados na modalidade escrita da língua, na fala de personagens criados pelos escritores e na linguagem dos seus narradores.

Xatara (1994) aponta 3 aspectos que caracterizam uma expressão idiomática. O aspecto morfosintático, onde podemos identificar o sintagma nominal (*gente de meia tigela*), sintagma verbal (*entrar de cabeça*) e sintagma adjetival (*pentear macaco*). Geralmente, nos sintagmas verbais, os verbos apresentam sinônimos de verbos simples como em *jogar a toalha* ser equivalente a "desistir". Mas também há idiomatismos que não se deixam parafrasear por verbos simples: *afogar-se em pouca água* ser o equivalente a reagir exageradamente à um problema. No aspecto semântico, a expressão idiomática nasce de uma combinatória de palavras que passam a

constituir uma unidade. Os componentes do sintagma não podem mais ser dissociados, passando a ter um outro significado. No exemplo: *estar nas nuvens* não é *estar* + *nuvens* que vai dar o sentido "muito feliz". É o conjunto de palavras. No aspecto pragmático, o uso do idiomatismo corresponde às expectativas entre os interlocutores e leva em consideração o grau de formalidade (formal/informal), o registro oral/escrito e a adaptação entre o emissor e o receptor. Na expressão *estar com a corda no pescoço* trata-se de um registro informal, oral, podendo ser utilizado entre dois colegas. O uso desse idiomatismo não seria coerente num discurso do presidente de uma empresa ao comunicar as dificuldades financeiras.

Apontando rapidamente os três aspectos de um idiomatismo, podemos dizer que um idiomatismo é um sintagma metafórico, cristalizado e absorvido por uma comunidade linguística, passando do individual ao coletivo.

Características dos idiomatismos

Através dos idiomatismos podemos compreender como uma língua se manifesta em relação à sua compreensão de mundo.

Raucht Ihnen der Kopf (a sua cabeça ferve) quando você estuda alemão? Isto acontece porque a língua alemã é rica em idiomatismos e haverá problemas na compreensão, principalmente na oralidade da língua se não conhecer o significado dos idiomatismos. Um idiomatismo tem em sua peculiaridade a combinação de palavras para expor um significado. As regras e suas exceções são únicas de cada língua. Se não se conhece o idioma e se faz uma tradução das palavras, pode ocorrer uma confusão no significado.

Os idiomatismos são criados pelos falantes de uma língua que não encontram em seu acervo linguístico, expressões apropriadas para expressar mudanças de sentimento, emoções, ou sutilezas de pensamentos que o falante gostaria de lançar mão em uma determinada situação de comunicação. Para isto ele pode recorrer a enunciados eufemísticos, enfáticos, irônicos, que são escolhidos arbitrária e subjetivamente.

As línguas refletem não só as necessidades e interesses de comunicação do homem, mas também o modo como ele a interpreta e com lida com o mundo em que está inserido. Lakoff/Johnson

(1980) e Lakoff (1987) explicam que até o nosso modo de pensar e de atribuir significado àquilo que nos rodeia está condicionado, não só pela nossa própria natureza do mundo em que estamos inseridos e também com o qual interagimos.

Os idiomatismos são realizações linguísticas fundadas na transposição metafórica de domínios concretos para conceitos abstratos. Temos como exemplo a palavra cabeça que relaciona, nos idiomatismos, fenômenos cognitivos, a saber, capacidade e atividade intelectual, fenômenos psicológicos relacionados como temperamento ou com estados emocionais, fenômenos interacionais relativos a situações específicas de perda de vida/valores como por exemplo: *estar de cabeça quente.*

Para que um idiomatismo se consolide na língua, ocorre primeiramente a seleção/combinação dentre todas as possibilidades (fonológicas, morfossintáticas e semânticas) do sistema da língua. Assim produz-se uma formulação idiomática no nível da fala. Em um segundo momento, essa formulação é reproduzida no discurso coletivo, por um número significativo de indivíduos até que passe a consagrar-se por toda comunidade de falantes dessa língua.

Os três elementos essenciais para caracterizar uma expressão idiomática são unidades lexicais complexas, conotação e cristalização. Só então consagra-se como idiomatismo, quando passa a pertencer à norma de uma determinada comunidade linguística.

Idiomatismos da Língua Alemã

No caso da língua alemã, é possível que se utilize a língua na sua forma específica, mas ela se torna incompleta, como uma pintura sem cores. Os idiomatismos dão cor e vivacidade à língua. São muito utilizados em todas as circunstâncias de uso da língua, tanto oral quanto escrita. Uma tradução literal de um idiomatismo se torna absurda ou cômica, portanto faz-se necessário que um aprendiz de língua estrangeira saiba interpretar um idiomatismo.

A expressão alemã "*mit jemandem unter vier Augen sprechen*" traduzindo ao pé da letra a frase seria " falar com alguém debaixo de quatro olhos". Esta frase, traduzida dessa maneira se torna absurda. O que esse idiomatismo quer expressar é que se trata de uma conversa em particular com alguém. O correspondente em português seria*: entre quatro paredes.*

Um outro exemplo: *mit jemandem (noch) ein Hühnchen zu rupfen haben*. A tradução literal quer dizer *depenar um franguinho na companhia de alguém*. A intenção desse idiomatismo é dizer que a pessoa ainda quer ter uma conversa séria com alguém. Este idiomatismo faz referência ao ato de depenar um frango. Para se depenar um frango precisa-se tempo e paciência e nesse tempo e paciência é ideal para o momento de uma conversa séria e demorada.

Os idiomatismos levam ao imaginário de uma língua. Através dos idiomatismos pode-se ter um conhecimento dos aspectos socioculturais da língua alvo. A expressão alemã "*jemanden in den Sack stecken***"** (colocar alguém no saco) quer expressar que alguém é melhor que o outro. Trata-se de uma expressão informal cuja procedência é oriunda de torneios praticados na idade média onde o perdedor era colocado em sacos de couro e atado no cavalo do vencedor para depois ser arrastado em círculo para que a multidão visse o perdedor.

Um outro exemplo de expressão idiomática "*Jacke wie Hose sein*" (ser o paletó como a calça) surgiu na moda dos anos 70. Nesta época diferentes tipos de peças do vestuário começaram a ser feitos do mesmo tecido ou material têxtil, como os ternos. Esta expressão era utilizada pelos alfaiates e passou a ter a conotação de que algo não teria muita importância/ tanto faz, ou sem relevância.

Outros significados de idiomatismos se perderam com o tempo, mas podemos entendê-los perfeitamente: "*ins Schwarze treffen*". Nesta expressão, temos a referência clara ao centro negro de um alvo. Corresponde a achar uma boa saída, acertar a resposta.

A Bíblia é uma grande fonte de idiomatismos em alemão, assim como em inglês. A expressão "*zur Salzsäure erstarren*" traduzido ao pé da letra, significa tornar-se uma coluna de sal. O que este idiomatismo quer expressar é ficar estarrecido, imóvel com alguma situação. Esta expressão vem da história bíblica onde a mulher de Abraão Lot, olha para trás no momento da destruição de Sodoma, transformando-se em uma estátua de sal. Na realidade, a expressão conota o fato de ficar estarrecido com alguma coisa ou situação. A expressão "*Dem Kaiser geben, was des Kaiser's ist*" também se origina da Bíblia. O correspondente no português seria dar a César o que é de César. Através dessa expressão, Jesus explica sobre a relação entre religião e estado. Cada coisa no seu lugar.

Outras expressões se originam de experiências comuns do dia a dia e que são válidas até os dias atuais como a expressão " *jemandem die Suppe versalzen*" (salgar a sopa de alguém) entende-se como fazer com que alguém seja prejudicado.

A expressão "*sich keine grauen Haare über etwas wachsen lassen*" (não deixar crescer cabelo grisalho por alguma coisa) significa que não devemos esquentar a cabeça. Esta expressão se origina da ideia de que as pessoas que se preocupam ficam grisalhas antes do tempo. Uma expressão correspondente é "*wo drückt dir der Schuh?*" (onde o sapato te aperta?). Sabemos que quando usamos um sapato apertado ele nos incomoda o tempo todo. Mas a origem desta expressão vem de antes da Roma antiga. Plutarch, um biógrafo e filósofo grego escreveu em sua obra "Coniugale Praecepta" que alguém o perguntou porque tinha se divorciado de sua virtuosa e bela mulher. Ele respondeu que os seus sapatos também eram lindos e novos, mas ninguém sabia onde eles o apertavam. Coincidentemente, encontramos na língua portuguesa esse mesmo idiomatismo com a mesma conotação.

Outras expressões idiomáticas do alemão têm a sua origem na Idade Média. "*Da drücken wir Ihnen die Daumen"* (apertamos o dedão pra ele), tem o mesmo significado que *Da wünschen wir Ihnen alles gute*. (Desejar boa sorte). A expressão *jmdem die Daumen drücken* tem origem em Roma, na época dos gladiadores em que se envolvia o dedão com a mão para pedir clemência para um guerreiro que perdeu a luta.

O mesmo gesto usava-se na idade média para deter a presença de bruxas e demônios.

Encontramos exemplos de idiomatismos em todas as áreas de conhecimento como na política, negócios, ciência, arte e cultura. Uma renomada revista, assim como jornais televisivos já utilizaram a expressão idiomática "*Ein Schlag ins Wasser*". Traduzindo literalmente significa dar um murro n'água. Mas, na verdade, significa fazer uma tentativa frustrada.

Muitas outras expressões idiomáticas tem origem em animais, cores e partes do corpo humano etc. Trata-se de uma área vasta para pesquisa em língua estrangeira.

No exemplo **"***Schwein haben***"** (ter porco) temos a conotação de sorte. Antigamente, somente pessoas ricas tinham porcos e os pobres tinham cabritos e galinhas que eram utilizados para consumo próprio. Daí a expressão *Schwein Haben*. O porco tanto pode conotar riqueza como mostra o exemplo acima, como pode conotar algo negativo identificado no exemplo como um

xingamento: *Er ist ein Schwein* (ele é um porco). Tanto na língua alemã quanto na portuguesa do Brasil, este idiomatismo é utilizado para identificar uma pessoa suja, fedida. Este significado decorre da criação de porcos, onde os animais gostam de rolar na lama.

"Jemanden grün und blau schlagen" entendemos que alguém levou uma surra de socos. Normalmente, depois que se leva um soco ou uma batida em alguma parte do corpo, o local atingido cria hematomas que mudam de cor (do verde para o azul) até desaparecer. Este é apenas um exemplo de idiomatismo em que se emprega as cores azul e verde. Estas e outras cores também fazem parte de outros contextos idiomáticos. Por exemplo a expressão: "*Blauäigig sein"* (ter olhos azuis) significa ser uma pessoa ou ter um comportamento inocente. Todas as crianças pequenas têm olhos azuis ao nascerem, até que a sua melanina seja desenvolvida pelo organismo e a cor do olho muda no decorrer do seu crescimento até adquirir a cor dos olhos definitiva.

"*Den Kopf verlieren*" (perder a cabeça) coincidentemente, em português, apresenta a mesma conotação de falta de tranquilidade, nervosismo, agir sem moderação.

Conclusão

Através destes breves e coloridos exemplos podemos perceber como é divertido aprender uma língua estrangeira, em especial a língua alemã. Conhecer a origem dos idiomatismos faz parte da aprendizagem de uma língua estrangeira. Os idiomatismos são freqüentemente utilizados na língua alemã, tanto na fala quanto na escrita. É importante que se tenha conhecimento deles.

Estudar os idiomatismos da língua alemã ou de outra língua estrangeira é, seguramente, uma área interessante da linguística. São utilizados em diferentes circunstâncias da vida dos falantes e nas conversas do dia a dia, assim como em trabalhos escritos.

Através dos idiomatismos podemos expressar sentimentos e situações peculiares. São elementos vitais da língua e que fazem parte de qualquer falante da língua em questão. Os idiomatismos empregados normalmente no discurso dos falantes nativos de uma língua quase sempre causam estranheza e dificuldade de entendimento aos aprendizes estrangeiros e nas práticas tradutórias, mas trazem uma rica contribuição para o conhecimento do modo como aprendemos o mundo que nos rodeia e como ele se manifesta na língua.

Nas análises empíricas apresentadas, podemos observar a grande quantidade de informações que uma língua oferece. São um campo vasto de pesquisa, principalmente para aprendizes da L2.

Para um não nativo interpretar corretamente um idiomatismo, não são suficientes um conhecimento extralinguístico e o estabelecimento de analogias e de contrastes entre as duas línguas e as duas culturas. Também a especificidade cultural, enraizada na realidade autóctone e as associações naturais sobre as quais se estabelece a originalidade dos enunciados idiomáticos, são obstáculos para a compreensão.

As investigações dos idiomatismos poderão trazer uma alternativa para facilitar no processo de ensino e aprendizagem destas ocorrências linguísticas.

Bibliografia:

ABREU, Debora Taís, Batista, de. *Mapeamento Conceptual de Expressões Idiomáticas: Um estudo Empírico de Expressões da Língua Inglesa.* Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça,SC. Universidade do Sul de Santa Catarina. 201

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística:* teoria lexical e lingüística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMACHO, B. F. *Estudo comparativo de expressões idiomáticas do português do Brasil e de Portugal e do francês da França e do Canadá*. São José do Rio Preto, 2008, 167 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista.

DUBOIS, J. 1973. *Dicionário de Lingüística***.** São Paulo: Cultrix**,**

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica***.** São Paulo: Cultrix, 1979.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.

SILVA, Vanilton Pereira da. *PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM GRANDE SERTÃO: UMA ABORDAGEM CONSTRUCIONAL.* Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês.* Araraquara, 1998. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

XATARA, C.; OLIVEIRA, W. L. *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões:* francês-português/ português-francês. São Paulo: Cultura, 2002.

http://www.redensarten-index.de, Acesso em 6.06.2013

AQUISIÇÃO DA HABILIDADE ORAL EM SEGUNDA LÍNGUA ATRAVÉS DE PRÁTICAS REFLETIDAS A PARTIR DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA

Marta Matilde LUCHESA PG (UTFPR)[54]

RESUMO: Este artigo trata da aquisição da habilidade oral em segunda língua a partir do modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de língua materna (L1). Traçou-se um paralelo e possíveis diferenças entre as duas aquisições. O objetivo foi verificar se uma prática de ensino pautada na *mímesis* da oralidade poderia promover no aluno aprendiz um caminho eficiente para essa aquisição. Destaca-se nesse trabalho a aquisição oral de (L2) – a partir do escopo que privilegia a forma natural, intuitiva e a *mímesis* subconsciente de assimilação da comunicação oral e auditiva mesmo em aprendizes adultos. Leva-se em consideração, principalmente, a parte auditiva e a oralidade. A metodologia aplicada foi qualitativa com estudo de caso, composto de entrevistas gravadas com dois alunos que estudam inglês a partir de metodologias diferentes: uma tradicional e a outra que parte do escopo da aquisição de L1. O resultado do estudo de caso aponta para uma desenvoltura da capacidade oral em segunda língua uma vez que o entrevistado 2 apresentou um número de palavras 4 vezes maior que o entrevistado 1. O resultado provoca a reflexão sobre o ensino da L2 baseado em aquisição da língua materna, visto que o mesmo pode representar uma prática mais adequada para a habilidade oral.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Aquisição de L1. Aquisição de L2.

Introdução

Segundo Luchesa (2013), a importância da oralidade no ensino de inglês está ligada principalmente à globalização, que o tornou *língua franca*, ou seja, o idioma mais falado por não nativos no mundo. Isso demanda uma metodologia focada na habilidade oral privilegiando principalmente a aquisição, em que os alunos passem a se comunicar rapidamente por meio de uma metodologia voltada para conversação.

Segundo Brown (2007), a aquisição de L2 não é diferente da aquisição da L1, sendo um subconjunto do aprendizado geral humano, em que há o envolvimento de variações cognitivas, tipos específicos de personalidades, estando muito ligada ao aprendizado da cultura da língua

[54] Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – (UTFPR) Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

estudada, envolvendo o aprendizado das funções comunicativas e do discurso, sendo caracterizada por etapas de aquisição que contemplam a tentativa e erro.

O objetivo geral desse trabalho é aferir em que medida a aquisição da habilidade oral em uma segunda língua, a partir do modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de língua materna (L1), pode ser mais efetiva do que o método baseado na gramática.

Essa pesquisa utilizou o modelo qualitativo, através do estudo de caso para comparar se a aquisição da habilidade oral de aprendizes de inglês é mais eficiente utilizando metodologias tradicionais de ensino ou se partindo de práticas similiares a aquisição de L1. Para essa avaliação foram feitas duas gravações com perguntas similares para dois sujeitos[55] aprendizes de inglês que foram escolhidos por meio de seleção randômica.

As perguntas coloquiais utilizadas pela autora, nas duas entrevistas, se enquadram no nível de ensino de língua estrangeira classificado como básico e são sobre questões pessoais do aluno para que facilite a comunicação. Nesse nível espera-se que o aprendiz já consiga se comunicar parcialmente, com estruturas simples e vocabulário reduzido.

O passo seguinte à gravação é a análise da capacidade comunicativa de cada sujeito, levando em consideração a quantidade de vocábulos proferidos por cada um, assim como a acuidade do discurso em nível de comunicação.

Nesse sentido, este artigo é estruturado da seguinte maneira: a introdução, em seguida a fundamentação teórica, apresentada em 2 capítulos, metodologia de análise e considerações finais.

Aquisição da língua materna

De acordo com Micotti (2006), a linguagem tem lugar de destaque no desenvolvimento dos seres humanos, acontecendo de forma gradual através de etapas cognitivas. O processo de

[55] O sujeito 1 estuda inglês em um centro de idiomas em que a metodologia aplicada é principalmente com foco na gramática, ou seja, o estudo do sistema da língua. O sujeito 2 estuda em um curso de imersão em que o foco é a comunicação, portanto, as multimetodologias aplicadas procuram seguir o modelo da aquisição da habilidade oral em segunda língua a partir do modelo neurológico na mímesis da aquisição de língua materna (L1).

aquisição de uma língua pelos bebês percorre um longo e complexo caminho, sendo necessária a inserção em um meio social e cultural, o convívio com falantes nativos e fundamentalmente a atuação conjunta da memória, inteligência e raciocínio.

Pinto (2006) explica que no processo de formação da língua materna o feto já reage a sons, principalmente à voz materna que exerce um papel essencial no desenvolvimento da linguagem, isso ocorre aproximadamente na décima segunda semana do feto. Segundo Jerusalinsky (2006), a voz materna que os bebês aprendem a reconhecer muito cedo é o inicio para a aquisição da linguagem. Desse modo, a voz materna é carregada de significados, criando e propagando não só as emoções intrínsicas, mas também a cognição.

Pinto (2006), elucida que no momento do nascimento, o cérebro do bebê possui um terço do tamanho do cérebro do adulto e suas principais estruturas já estão formadas. Pinker (apud ZAGO, 2009, p.20) explica que os neurônios já completaram sua formação e se deslocaram para suas respectivas posições no cérebro. No entanto, as conexões mais distantes não se completam antes do nono mês, e a bainha de mielina continua a se espessar durante toda infância na medida em que as redes neurais são formadas e ativadas por meio dos estímulos ambientais, cognitivos e afetivos.

De acordo com Takahasi (2005), em termos de linguagem, o bebê consegue imitar e identificar os fonemas da língua materna, provavelmente entre os sete e dez meses. Antes de completarem um ano os bebês já são capazes de mostrar operações de raciocínio, ter lembranças, fazer comparações em relação às características das coisas sem terem ainda desenvolvido a fala, que ocorre com o desenvolvimento do córtex pré-frontal e frontal entre o primeiro e segundo ano.

Segundo Micotti (2006), aproximadamente no 13º mês de o bebê já demonstra entender algumas mensagens ouvidas e consegue realizar balbucios de valor linguístico como *mama* e *papa* para ser atendido ou quando quer algo que está próximo. Sua comunicação acontece através do choro, gestos, gritos, riso e sequências de sons não articulados em palavras com o objetivo de solicitar atenção, dar respostas ou se fazer perceber por recém-chegados.

Takahasi (2005), relata que a partir do segundo ano de vida da criança os circuitos neurais estão evoluindo e estabelecendo ligações com um aumento significativo das sinapses. Nesse período é que a criança começa a transformar o pensamento em frases e a misturar as palavras, e

as curvas da evolução do pensamento e fala, que estavam separadas, unem-se para começar um novo modelo de comportamento, descobrindo que cada coisa tem seu próprio nome. Uma criança começa a compreender a fala meses após o nascimento - pela exposição à fala - e a falar pela exposição à fala dos adultos e à prática do seu próprio balbucio.

Para Zorzi (1993), o desenvolvimento da fala da criança tem uma fase pré-intelectual, e no desenvolvimento do pensamento há uma fase pré-linguistica. Em um dado momento, elas se encontram, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Assim, Takahasi (2005) relata que a palavra internalizada serve de instrumento para o pensamento.

De acordo com Micotti (2006), o egocentrismo ou a centração na própria experiência suscita, no plano verbal, dificuldades já superadas nas ações práticas. Primeiro há à apropriação da linguagem por imitação do que é ouvido, mas essa imitação é feita de acordo com a óptica particular da criança, característica da linguagem egocêntrica – o falar pelo prazer de falar. A criança fala sozinha em voz alta, ou várias crianças falam ao mesmo tempo, em monólogos coletivos, sem a preocupação com a comunicação.

Segundo Micotti (2006), com o declínio do egocentrismo, desenvolve-se a linguagem socializada, que por sua vez, passará por certos estágios antes de se tornar meio de intercâmbio de pensamento que envolve a reciprocidade de pontos de vista e a cooperação. Ao analisar o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a linguagem, é necessário conceber a importância dos fatores socioculturais, bem como as particularidades do sujeito em desenvolvimento.

Zago (2009) salienta que as informações obtidas pelos sentidos do corpo são enviadas para várias regiões do cérebro, passando por etapas distintas até consolidarem-se na memória cerebral. A atividade de redes neurais para onde se dirigem os axônios assegura a compreensão e a expressão da linguagem. Ativadas as redes reconstituem os conhecimentos para enviá-los à consciência, onde estimulam os centros de mediação entre os conceitos e a linguagem e permitem a formulação correta das palavras e estruturas sintáticas associadas aos conceitos. Como o cérebro registra simultaneamente aspectos variados das percepções e das ações, as redes produzem também representações simbólicas tais quais as metáforas.

Aquisição de segunda língua a partir do modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de

língua materna (L1)

Para Krashen (apud MACHADO, 2006, p.3), há duas formas para o desenvolvimento de uma segunda língua: a primeira é a aquisição da língua entendida como um processo mais natural, da mesma forma que as crianças desenvolvem a sua língua materna subconscientemente usando mecanismos de entendimento e comunicação criativos, adquirindo a linguagem por meios simplificados através de recursos compatíveis ao seu nível de compreensão. A segunda forma é a aprendizagem da língua que atua de forma consciente usando o esforço intelectual e respeitando a estrutura da língua. Os dois fenômenos tem origens e finalidades diferentes e podem ocorrer ao mesmo tempo. Sendo a aquisição uma ação ao nível do subconsciente, ativada pela necessidade de comunicação, e a aprendizagem um processo consciente que resulta na análise das regras do idioma estudado.

Douglas Brown (apud MACHADO, 2006, p.13) alega que as diferenças entre crianças e adultos quanto à aquisição de L2 residem no fato de que enquanto as crianças são espontâneas e com atenção periférica, os adultos necessitam de uma atenção focada que os ajuda a ter uma maior retenção de vocabulário, usando processos abstratos e de dedução. A maturidade intelectual dos adultos leva a uma aprendizagem mais rápida do que nas crianças, por outro lado, a naturalidade e fluência das crianças são vantagens dessa fase. Quem aprende a segunda língua depois de adulto usa áreas do cérebro independentes para cada uma delas.

Segundo Brown (2007), atualmente a tendência de ensino de língua está inserida na abordagem comunicativa, considerada uma mistura eclética de métodos anteriores. Essa tendência, segundo o autor, desafia os professores devido ao objetivo de ensino da língua pautado na comunicação genuína e espontânea, que busca ir além das regras gramaticais, modelos e conhecimento sobre a língua,

A prática baseada a partir da aquisição de L1 parte de um modelo fundamentado em múltiplas abordagens, tais como: abordagem natural proposta por Krashen, abordagem comunicativa e o *Clil* que tem como proposta a integração do conteúdo didático e aquisição da L2. Harmer (2011) define o *Clil* como o ensino da língua e de uma matéria escolar ao mesmo tempo, enquanto um aluno aprende física ele também aprende a língua necessária para essa

matéria. Em outras palavras, as habilidades linguísticas são divididas em habilidades comunicativas interpessoais básicas.

Dentre as múltiplas abordagens citadas no parágrafo acima, a principal delas é a abordagem natural desenvolvida por Krashen. Segundo BROWN (2007, p. 80) "uma das marcas da teoria de Krashen é que os adultos devem adquirir a segunda língua como as crianças o fazem", assim, a prática da oralidade segundo esse modelo deve ter como subsídio a oportunidade de aquisição da língua naturalmente como os bebês e as crianças, e os alunos não devem ser forçados a estudar a gramática, e sim usar a língua.

Uma das principais críticas a esse modelo segundo Brown (2007) é referente à confiança depositada no *input* do período de silêncio dessa abordagem. Um argumento a favor desse período é o fato de que na aquisição de língua materna, o período de silêncio é muito maior do que na aquisição da segunda língua, levando-se em consideração o fato de que a diferença entre o cérebro de um bebê e de um adulto reside no aspecto que o bebê ainda está mielinizando seus neurônios através do estímulo, ao passo que o adulto já tem o cérebro mielinizado, portanto o período de silêncio do adulto passa a ser bem menor que o do bebê.

Bouton (apud TAKAHASI, 2005, p.3) elucida que alguns dos prolongamentos dos neurônios são longos, interligando estruturas neurais distantes, eles são revestidos por um tecido adiposo chamado mielina. A sua função é facilitar a passagem dos sinais elétricos criados dentro dos neurônios, desse modo, a massa branca de nosso cérebro é composta de longos prolongamentos mielinizados.

Sowek (1987) esclarece que a abordagem comunicativa possui uma visão de língua como instrumento de interação, negociação e comunicação, sempre ligada a um contexto. Assim, a base da abordagem comunicativa encontra-se nas necessidades e propósitos comunicativos do falante da língua, ou seja, o foco está no seu uso e não na sua análise.

Portanto, para um escopo que tem seu trabalho refletido em L1, faz-se necessário buscar subsídios acadêmicos que evoquem um rigor em sua prática, e nesse modelo apresentado nesse trabalho as abordagens apresentadas, *Clil*, abordagem natural e abordagem comunicativa servem como pressuposto teórico para tal fim. Visto que as três apresentam características focadas na competência comunicativa.

Machado e Sacks (apud TAKAHASI, 2005 p.32) argumentam que os dois hemisférios trabalham para a aquisição da linguagem, no entanto cada um deles tem funções especificas; no hemisfério direito se processa o novo conhecimento sendo essa a região responsável por articulá-lo, e depois desse movimento o novo conhecimento é transferido ao hemisfério esquerdo que irá efetivá-lo para sempre. Na fase de aprendizagem da segunda língua é o lado direito do cérebro que está sendo ativado, ele seria uma sucursal da linguagem para facilitar esse novo universo linguístico. De acordo com Nicolelis (apud TAKAHASI, 2005, p.8) somente quando a aquisição da L2 fica muito próxima à língua nativa do sujeito, o conhecimento e a habilidade irão migrar e se estabelecer no lado esquerdo do cérebro onde se localiza a matriz da linguagem.

Para que ocorra uma aquisição efetiva, algumas áreas do cérebro entram em ação no momento da aquisição da linguagem, são elas: área de Wernick e a área de Broca. A primeira é responsável pela compreensão e entendimento da fala, e de acordo com Romanelli (apud PAGOTTO, 2007, p.34) na segunda situa-se a zona da fala ou da linguagem expressiva, onde o sujeito é capaz de emitir sons muito próximos aos recebidos em seu entorno, ou seja, ela é a área de produção da linguagem.

Fontoura et al. (2004), diz que para que haja a ocorrência da fala, primeiro o ouvido precisa sintonizar um sinal auditivo, decodificá-lo e transformá-lo em impulsos elétricos. A seguir, esses impulsos são conduzidos por células nervosas à área auditiva do córtex cerebral, no lobo temporal. Nessa área os impulsos são reprocessados e transmitidos às áreas da linguagem e provavelmente há o armazenamento da versão do sinal acústico por um determinado período de tempo. Na área de Wernicke, localizada no lobo temporal, os padrões dos sinais auditivos são reconhecidos e interpretados até ocorrer a aquisição de conceitos ou pensamentos, desse modo, ativando um grupo distinto de neurônios para diferentes sinais. Paralelamente a esse fenômeno, ocorre a ativação de neurônios na porção inferior do lobo temporal, durante essa ativação surge a formação de uma imagem do que foi ouvido, e a ativação de outros neurônios no lobo parietal onde se armazenam conceitos relacionados. A rede neural envolvida nessas funções gera uma complexa central de processamento.

Metodologia

Participaram dessa pesquisa dois estudantes brasileiros de inglês com os quais foram feitas entrevistas gravadas levando-se em consideração a oralidade. O primeiro aluno classificado como sujeito 1, cursa inglês há 6 meses em uma escola de idiomas cuja metodologia se baseia principalmente na gramática, ou seja, sistema/discurso. As aulas são realizadas 2 vezes por semana com duração de 2 horas cada, com um total de 4 horas por semana, tendo realizado um total de 96 horas de prática até a data da entrevista.

O sujeito 2 cursa inglês há 3 meses em um curso de imersão - com o equivalente a 46 horas de pratica até a data da entrevista - cujo foco está na conversação de inglês. Nesse curso utiliza-se uma metodologia em que a concepção de língua se baseia no sócio-interacionismo e sua prática tem como metodologias principais: a abordagem natural, a comunicativa e o *Clil*. A escola trabalha com um método natural para alcançar a competência oral, unindo as metodologias citadas previamente que privilegiam a conversação natural. Em sua pratica metodológica a escola busca subsídios metodológicos a partir do modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de língua materna (L1).

Para a realização da entrevista a autora desse trabalho elaborou o mesmo número de perguntas para os dois sujeitos, sendo 11 perguntas idênticas que se inserem no nível básico. Intencionalmente, não foi estabelecido limite de tempo para a duração das entrevistas, uma vez que se objetivava exatamente verificar os dados referentes à fluência oral dos sujeitos.

A seguir apresentam-se dois quadros descritivos, o primeiro apresenta as 11 perguntas usadas nessa pesquisa na mesma ordem em que foram perguntadas aos dois sujeitos. Já o quadro 2 apresenta o número de vocabulários empregados pelos sujeitos nas respostas de cada pergunta.

1) What is your name?
2) Do you like English?
3) Why do you like English?
4) How old are you?
5) Do you have boyfriend?
6) Are you going to travel?
7) Do your teachers give you motivation to study English?

8) Tell me about your family? Do you have brothers and sister?

9) How old are your brother and sister? / How old are your sisters?

10) Do you like Curitiba?

11) Why do you like Curitiba?

Quadro 1 – Perguntas utilizadas na pesquisa.

Perguntas	Número de palavras empregadas nas respostas	
	Sujeito 1	Sujeito 2
1	3	3
2	3	19
3	0	35
4	3	18
5	3	9
6	7	5
7	5	33
8	8	11
9	3	12
10	5	4
11	2	24
Totais	42	173

Quadro 2 – Número de palavras empregadas pelos sujeitos nas respostas

A primeira entrevista realizada com o sujeito 1 que estuda inglês com a metodologia tradicional, foi composta de 11 perguntas, de todas as perguntas a entrevistada respondeu coerentemente 7 perguntas e respondeu inadequadamente 3 (as respostas não eram sobre o que

foi perguntado) e em 1 pergunta ela ficou em silêncio, fazendo-nos supor que não conseguiu produzir as respostas ou não entendeu as perguntas. Das 7 respostas que estavam de acordo com o que foi perguntado, observaram-se algumas inadequações quanto à estrutura da língua, mesmo em situações em que a exigência era de um conhecimento básico, como na primeira pergunta: "What`s your name?" ela respondeu "My name (sujeito 1).", o verbo *to be* não foi utilizado para a resposta. Ela apresentou respostas adequadas do ponto de vista do discurso e sistema em 3 perguntas. Nessas 2 respostas foram monossilábicas. Empregando a língua materna em um primeiro momento e depois a segunda língua. Observou-se que houveram algumas pausas longas e momentos de silêncio durante a realização da entrevista devido à dificuldade que a entrevistada apresentou durante a entrevista.

A segunda entrevista foi realizada com o sujeito 2 que estuda inglês com base no modelo apresentado nessa pesquisa. Foram feitas 11 perguntas das quais o entrevistado respondeu 11 delas, a entrevistada não apresentou períodos de silêncio durante a entrevista, e em 1 pergunta a resposta não foi adequada ao que foi perguntado. O nível de precisão do sistema na maioria das respostas e o vocabulário utilizado pelo sujeito 2 apresentou um nível consideravelmente alto. O número total de vocábulos utilizados em suas respostas pelo sujeito 1 foi de 42, ao passo que o sujeito 2 utilizou 173 palavras para compor suas respostas.[56]

Observou-se um nível de estrutura mais preciso no sujeito 2 em relação ao sujeito 1, pois ele fez uso de mais verbos, preposições, adjetivos, pronomes, substantivos, advérbios e estruturas gramaticais. A precisão da estrutura apresentou-se mais adequada na fala do sujeito 2 que obteve um número inferior de inadequações quando comparado ao sujeito 1.

O sujeito 2 apresentou um nível de entendimento consideravelmente acima do esperado para um aluno do nível básico 2, pois não hesitou em suas respostas e entendeu praticamente todas as perguntas, somente em uma pergunta a entrevistada percebeu que houve dificuldade de entendimento. O sujeito 1 apresentou mais dificuldade de entendimento das perguntas, isso foi observado pelo entrevistador pelo número de pausas em suas respostas e dificuldade de entendimento.

[56] Ver Quadro 2.

Considerações finais

Buscando encontrar uma prática mais operativa quanto à aquisição da oralidade no ensino de LE, a autora aplicou uma entrevista que foca o treino da habilidade oral baseado no modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de língua materna (L1). Nesse modelo, ocorre primeiramente um *input* da parte auditiva, e em seguida o processo de oralidade se desenvolve respeitando etapas cognitivas que vão desde a construção de mossílabas até chegar às frases, como ocorre na aquisição da oralidade de um bebê.

De acordo com Micotti (2006), o bebê passa aproximadamente 28 meses ouvindo, para, a partir desse momento, começar a usar frases simples. Aproximadamente no 9º mês de idade, ele já consegue balbuciar e proferir sílabas com significado, por exemplo: *mama; papa; nenê, nana*, etc. E na medida em que seu cérebro vai recebendo estímulo principalmente auditivo – mais especificamente na área de Wernick – a sua linguagem vai se desenvolvendo, até chegar a um ponto de maturidade, em que ele consegue se comunicar.

> A área de Wernicke, situada no lobo temporal, reconhece o padrão de sinais auditivos e interpreta-os até obter conceitos ou pensamentos, ativando um grupo distinto de neurônios para diferentes sinais. Ao mesmo tempo, são ativados neurônios na porção inferior do lobo temporal, os quais formam uma imagem do que se ouviu, e outros no lobo parietal, que armazenam conceitos relacionados. (FONTOURA; NUNES; SCHIRMER; 2004, p.3)

Para a maioria dos alunos adultos o processo pode se tornar mais rápido quanto à aquisição de L2, se houver um estímulo focado para esse fim. Isso ocorre porque como o cérebro do adulto já está maduro, ou seja, através de sinapses de longo alcance o cérebro já concluiu o processo de mielinização facilitando a aquisição da oralidade. No entanto, isso vai depender da quantidade e qualidade dos estímulos que ele receberá, do seu nível de motivação e do filtro afetivo.

Neste estudo observou-se uma diferença significativa na aquisição oral do sujeito 2 quando comparado ao sujeito 1, em vantagem para o segundo. Apesar de o primeiro ter estudado

inglês pelo dobro do número de horas do sujeito 2, seu nível de oralidade apresentou um desenvolvimento menos significativo tanto na questão do discurso quanto na questão do sistema. Já o sujeito 2 apresentou nas respostas da entrevista um número de vocabulário 4 vezes superior ao sujeito 1, uma vez que o total de palavras empregadas para suas respostas foi de 173, ao passo que o número de palavras empregadas pelo sujeito 1 foi de 42[57]. Além disso, deve ser levado em consideração que o seu discurso apresentou uma fala consideravelmente mais adequada ao do sujeito 1 quanto aos aspectos comunicativos.

Pôde ser observado no processo de aquisição oral do sujeito 2 uma capacidade comunicativa consideravelmente maior em relação ao sujeito 1. Por exemplo, há uma diferença considerável quanto às respostas da pergunta 2 em relação aos dois sujeitos. A pergunta é se o aluno gosta do inglês: *"Do you like English?"*, o sujeito 1 respondeu a pergunta de uma maneira coerente do ponto de vista comunicativo, a sua resposta foi: "*I like English"*, já o sujeito 2 além de responder a pergunta coerentemente, conseguiu explicar o motivo de gostar do inglês, sua resposta foi: *"Yes, I really like English, because English is very important for me and for the culture of the world*.", o sujeito 2 explica que gosta do inglês porque é importante para ele e para a cultura do mundo. Assim, evidencia-se para este estudo de caso que quando há uma prática da habilidade oral a partir do modelo neurológico na *mímesis* da aquisição de língua materna (L1) constata-se um nível de aquisição linguística significativamente maior se comparado à metodologia tradicional como gramática.

Observa-se para esse estudo de caso que no processo de aquisição oral de L2 quando praticado a partir da reflexão da L1 há uma resposta notadamente maior quanto aos aspectos comunicativos de aquisição de segunda língua. No entanto, como se trata de um estudo de caso, mediante a aplicação de uma entrevista e as conclusões acima não podem ser generalizadas; elas são válidas apenas para a comparação dos métodos no que diz respeito ao aproveitamento dos dois alunos entrevistados. Justifica-se, porém, o estudo apenas sobre a entrevista aplicada a dois alunos para suscitar a exequibilidade desse modelo de prática, e a partir desse resultado levar a diante esse estudo com uma amostragem maior.

[57] Ver Quadro 2.

Desse modo, esta pesquisa inicial pode ser continuada e aprofundada, mediante o emprego do mesmo procedimento a uma amostra aleatória suficientemente grande para garantir confiabilidade estatística. Além disto, a análise dos resultados poderá ser feita com o emprego de métodos de análise estatística como análise de agrupamentos, análise fatorial e outros.

Referências

BELINTANE, C. **Vamos todos cirandar.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 42-51.

BEVILAQUA, L. R. M.; CAMMAROTA, M.; IZQUIERDO, I. **Registros e Impressões.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 62-67.

BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching.** New York, NY: Pearson/Longman, 5ª Edição, 2007.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy.** New York, NY: Pearson/Longman, 2ª Edição, 2000.

CICERONE, P. E. **Em ritmo musical.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 36-41.

DANIEL, Silmeire de O. F. **Aprendizagem, cérebro e língua estrangeira.** 2008. 39 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DIAS, F. **O Desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem,** 2010; Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931 Acesso em 05/01/2013, às 18:30.

FARIA, V. O.; LIER-DeVITTO M. F. **É tempo de palavra.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 26-29

FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; SCHIRMER, C. R.; **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem,** Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v.80, n.2, p.95-103, 2004.

GARDNER, H. **As oito inteligências.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006,76-83.

GARDOLINSKI, Cristiane M. **O Cérebro, o aprendizado, a linguagem e a aquisição de uma segunda língua.** 2006. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

HARMER, J. **To teach English is human, to teach clil is divine?** - Publicado em 25/01/2011 Disponível em:
http://jeremyharmer.wordpress.com/?s=Clil
Acesso em 31/03/13 às 18:30.

JERUSALINSKY, J. **Um olhar que faz a diferença.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.30-35.

KUDIESS, Elisabeth. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.8, n.2, p.39-96, 2005. Disponível em: http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/186. Acesso em: 25 de julho de 2013.

LESSMOLLMANN, A. **A magia da fala.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 14-19.

LUCHESA, Marta M. **Nossa Metodologia – Immersão + conversação = fale muito mais,** Disponível em:
http://www.immersionday.com.br/metodologia-e-cursos/nossa-metodologia/
Acesso em 09/03/13, às 15:00.

LUCHESA, Marta M.; NICOLA, R. M. S. **Sequência didática para correção e reescrita de textos em língua inglesa.** In: Marcelo Augustus de Souza Barros; Sergio L. Monteiro da Silva. (Org.). Entornos e Contornos. 1ªed.São Paulo: CNA, 2008, v. 01, p. 155-174.

MACHADO, Vera L. **Considerações sobre a aquisição de uma segunda língua.** 2006. 44 F. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MENYUK, P. **Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem –** The Acquisition and Development of Language, 1929 – Editora Pioneira, 1º Edição Brasileira, 1975, São Paulo.

MICOTTI, M. C. O. **Pequenos aprendizes.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p. 20-25.

MIRANDA, M. C. **Os caminhos da cognição.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.70-75.

PAGOTTO, A. A. **Processo do aprendizado de língua estrangeira, estudado através da leitura neuropsicológica da teoria das inteligências múltiplas aplicada a contos de fada.**

2007. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PAUEN, S. **Primeiras vivências.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.6-13.

PINTO, G. C. **Atlas cognitivo.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.3.

RENANDYA, W. A.; RICHARDS, J. C. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice.** New York, NY: Cambridge University Press, 9ª Edição, 2007.

ROD, E. **Second Language Acquisition,** New York, NY: Oxford, 2005.

ROSENFIELD, I. **Cartografias cerebrais.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.84-91.

SCLIAR, M. **Para dar asas à imaginação.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.52-61.

SOWEK, O. **Ensino de ingles pela abordagem comunicativa no 1º e no 2º grau.** 1987. 140 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação, Área de Concentração Língua Inglesa, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

TAKAHASI, L. P. G. **O desenvolvimento neuropsicológico e a aquisição da segunda língua.** 2005. 54 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TEIXEIRA, A. B. R. **O que você vai ser quando crescer?** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.98.

VIGOTSKI, S. L. **Pensamento e Linguagem –** The Massachusetts Institute of Technology, 1934 – Editora Martins Fontes - 6ª Edição Brasileira, 1996, São Paulo.

VILANOVA. L. C. P. **Quando algo não vai bem.** Revista Mente e Cérebro. Editora EDIOURO, São Paulo. Nº3, 2006, p.92-97.

ZAGO, L. **Neurociência para aquisição de línguas estrangeiras na fase adulta: Aprendendo a pensar para aprender.** 2009. 70 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZORZI, L. J. **Aquisição da Linguagem Infantil. Desenvolvimento – Alterações – Terapia**, São Paulo, SP: Pancast, 1993.

LÍNGUA ESTRANGEIRA E O SISTEMA INTERMEDIÁRIO DA LINGUAGEM

Ana Paula GUEDES (UEM) [58]

Resumo: Durante a aprendizagem de língua estrangeira o aprendiz tende a comparar seus conhecimentos anteriores advindos da língua materna ou de outras línguas conhecidas com os novos conhecimentos produzindo mecanismos que podem interferir positivamente ou negativamente no seu processo de aprendizagem. Esse artigo pretende apresentar as teorias da Análise de Erros e da Interlíngua que estudam o fenômeno chamado sistema intermediário da linguagem que é composto justamente pela contraposição entre as línguas e os processos que os estudantes operam para a compensação de dificuldades linguageiras. A Análise de Erros indica dados relacionados à produção de construções linguísticas consideradas incorretas e que são, na verdade, processos de aprendizagem de línguas, são indicações da testagem de hipóteses influenciada pelo conhecimento de línguas do indivíduo e que se manifesta nos processos da Interlíngua: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e supergeneralização.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Análise de Erros. Interlíngua.

Introdução

O processo de aprendizagem de línguas possui uma fase denominada de testagem que é inevitável e contributiva para o amadurecimento dos conhecimentos, ela configura-se pelo entrecruzamento dos saberes adquiridos com os novos saberes. Nela o indivíduo contrapõe seus conhecimentos, constrói novas suposições e as experimenta resultando construções linguísticas adequadas ou inadequadas. Em língua estrangeira esses testes quase sempre estão relacionados com a comparação entre a língua materna e sua estrutura. Como afirma Castellotti (2001), a língua materna dificilmente não está associada às línguas estrangeiras; prova disso é que os modelos pedagógicos que servem de base para a elaboração de técnicas e métodos de ensino são os mesmos tanto para língua materna quanto para língua estrangeira. Entretanto, a semelhança dos modelos pedagógicos e os conhecimentos de língua do indivíduo nem sempre têm ação

[58]Departamento de Letras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá-Paraná-Brasil, apguedes@uem.br.

positiva ou facilitadora para o processo de aprendizagem. Às vezes, a interpolação de conhecimentos tem efeitos que podem ser prejudiciais e provocadores de equívocos de linguagem.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, os equívocos da linguagem são estudados pelo Modelo de Análise de Erros que especifica alguns aspectos de ordem cognitiva, resultantes da associação de fatores pertencentes à língua materna, à língua meta e a outras línguas conhecidas pelo indivíduo. Esses fatores aglomeram a parte formal e funcional da linguagem, dão destaque ao contexto, às diferenças individuais e, principalmente, não privilegiam a linguagem ideal prescrita exclusivamente pelas regras do sistema gramatical. Pelo contrário, o Modelo de Análise de Erros indica fatores que podem conduzir à produção de construções linguísticas tidas como errôneas e que são, na verdade, integrantes do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, são um indicativo da testagem de hipóteses influenciada pelo conhecimento de línguas do indivíduo. Por isso, a identificação dos erros nos ajuda a refletir sobre o nível de evolução ou de regressão da aprendizagem do informante e sobre os motivos que induzem à produção de uma construção linguística alternativa e diferente da prevista pelas normas gramaticais da língua meta.

A ocorrência do erro em língua estrangeira

O erro é um dos fenômenos do processo de aprendizagem de línguas que inicialmente foi considerado fator pernicioso pelos estudos da Análise Contrastiva (FRIES, 1945; LADO, 1957) que promoviam levantamentos comparativos (baseados em dados coletados de gramáticas, principalmente) entre as estruturas das línguas materna e estrangeira e indicavam que os erros seriam decorrentes dos pontos divergentes. Porém, várias pesquisas provaram o contrário. Por exemplo, o emprego dos pronomes em língua portuguesa e em língua francesa possui classificação semelhante para complemento direto e indireto. Observando as gramáticas de ambas as línguas, a construção linguística pronominal dos objetos não seria apontada como problemática para brasileiros aprendizes de língua francesa. Contudo, Guedes (2006) analisando os erros de produções textuais escritas de diferentes fases de aprendizagem constatou dificuldades de

emprego dos referidos pronomes em todas as fases de aprendizagem, do inicial ao nível considerado avançado. Com base em resultados de diversas pesquisas, a Análise Contrastiva revelou-se pouco fiável para a determinação de quais seriam as estruturas realmente facilitadoras e quais seriam impedidoras do considerando bom desenvolvimento da aprendizagem de uma determinada língua. Muitas pesquisas voltadas para dados coletados em situações reais de produções orais ou escritas mostraram que nem sempre as estruturas diferenciadas resultavam em construções linguísticas erradas e muito menos as semelhantes tinham ação facilitadora. Assim, surgem os trabalhos da Análise de Erros (CORDER, 1967) que sendo menos enfáticos quanto à influência negativa da língua materna agrega aos processamentos da análise de erros, os conceitos de dialeto transicional e dialeto idiossincrático. O dialeto transicional é o nome dado ao sistema intermediário e instável que se alimenta da língua materna e da língua estrangeira. O dialeto idiossincrático, assim como o transicional, é intermediário e está relacionado com a língua materna, com a língua estrangeira e com o como e porque se aprende línguas. O estudo da idiossincrasia contribui para o processo de ensino e de aprendizagem da língua alvo fornecendo algumas das informações que são conhecidas e as que faltam aos alunos, permitindo a identificação do levantamento de hipóteses que eles realizam ao manipularem dados da língua materna e da língua alvo.

O sistema intermediário, aproximativo ou transicional vai ser detalhado pela teoria da Interlíngua de Selinker (1994) que abrange discussões sobre como funciona o sistema cognitivo ativado pelo movimento centrífugo dos conhecimentos de língua(s) de um indivíduo.

Para Selinker, o fenômeno central da interlíngua é a fossilização; ela é responsável pela psicodinâmica dos erros que são tidos como um instrumento de testagem de hipóteses sobre a língua materna e sobre outras línguas aprendidas pelo indivíduo. A fossilização envolve itens linguísticos, normas e subsistemas que os falantes de uma determinada língua materna tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma determinada língua estrangeira independentemente de fatores individuais. Isto é, apesar das diferenças individuais, existe, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, uma semelhança de ocorrências linguísticas impróprias entre os usuários

de uma mesma língua. Essa tendência é consolidada pelo fenômeno da fossilização que pode ser identificado por meio da análise da linguagem empregada pelo indivíduo.

A observação do emprego da linguagem reside no campo da Interlíngua que é resultante do cruzamento entre os dados de línguas e possui cinco processos:

a) transferência linguística, quando decorre da língua materna. Por exemplo, Guedes (2006) observou que um grupo de estudantes tendia a empregar o pronome preposicionado no lugar do pronome indireto em posição enclítica, como no exemplo: *"Je dit à lui"* ao invés de *"je lui dit"*;

b) transferência de instrução, como identificado por Lemée (2002) que ao estudar a variação *on/nous* dos falantes de inglês, aprendizes de francês, conclui que a centralização do material didático no aspecto formal - *nous* - está contribuindo para a transferência de instrução. Então, os aprendizes tendem a empregar predominantemente *nous* em suas construções linguísticas. A pesquisadora afirma que somente os estudantes que seguiram algum curso de imersão na França empregam *on* e *nous* em seus contextos específicos;

c) estratégias de aprendizagem que são de difícil classificação porque podem ser manifestas pela supergeneralização ou pela transferência linguística, como por exemplo, o fato de omissão de pronomes ou preposições por insegurança ou desconhecimento da estrutura adequada;

d) estratégias de comunicação, como exemplificado por Tarone, Cohen e Dumas (1983) com o uso de paráfrases morfológicas: *"Ils nous faut partir"* no lugar de *"Il faut que nous partions",* para evitar o subjuntivo do francês; *"J'ai trois pommes"* ao invés de *"J'en ai trois"*, para evitar o pronome *en*;

e) supergeneralização dos dados da língua alvo, como indicados por Fernández (2011) no exemplo: “no hay mas repecho por la vida humana” em que o estudante entende que todo encontro dos grafemas *it* se transforma em *ch*, quando o correto seria “respeto”.

Os cinco processos da interlíngua espelham como o sistema de aprendizagem da linguagem é complexo e dependente dos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, sejam vindos da língua materna ou do próprio processo de contato com os novos dados linguísticos da nova língua em estudo. Nesse mesmo sentido, outros linguistas tentam compreender esse sistema complexo e intermediário.

O sistema intermediário da linguagem

O processo de aprendizagem da língua estrangeira envolve um fator diferencial da aprendizagem da língua materna: ao estudar a língua estrangeira o aprendiz já possui um parâmetro de organização da linguagem que interfere na estrutura psicológica não materna e revela aspectos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, além de promover o entrelaçamento dos diversos componentes da linguagem. Esses componentes são apontados por Bialystok (1992) que em busca de esclarecimentos sobre o sistema intermediário que se configura na estrutura psicológica não materna que, por sua vez, integra forma e função da linguagem, propõe um sistema aglutinador dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos que estão em permanente interdependência e são afetados pelos fatores da inferência, da prática formal da linguagem, bem como pelos processos e estratégias de aprendizagem. Essa composição interdependente demonstra o dinamismo do sistema intermediário da linguagem que apresenta um movimento contínuo diante dos novos conhecimentos que se entrelaçam com os já estabelecidos ou que estão em processo de desenvolvimento. Em suma, o modelo de Bialystok ressalta a importância dos processos e das estratégias que percorrem todo o sistema da linguagem e resultam em respostas linguísticas que podem ser corretas ou incorretas.

A possibilidade de diversificação dos tipos de respostas é condicionada pela instabilidade e interação entre os diversos fatores do modelo. Vogel (1995) propõe outro esquema que destaca duas características, a instabilidade e a interação, no processo de aquisição e de produção (aprendizagem) de conhecimentos por meio da interlíngua que, por sua vez, é marcada pela contínua testagem de hipóteses do aprendiz. O modelo bidimensional proposto por Vogel é formado por dois elementos principais, a automatização e a sistematicidade que atravessam os conhecimentos interlinguísticos que podem ter momentos de evolução e de regressão, podem ser irregulares e intermitentes. Essa instabilidade é circundada pelas diferenças individuais, pelo tempo de exposição à língua e pelas estratégias de aprendizagem. Além disso, a automatização e a sistematicidade estão em constante relação com as principais capacidades cognitivas da aquisição e produção: a elaboração (comportamento linguístico) e a verificação (comportamento pragmático) de hipóteses da interlíngua; essas duas capacidades são instáveis, mutantes. A instabilidade é proveniente da recuperação incessante dos conhecimentos anteriores do indivíduo e das diferenças individuais durante a operação cognitiva de resgate dos saberes, como afirma o pesquisador:

> A capacidade de compreensão de uma informação linguística não é função exclusiva do saber linguístico. Ela depende principalmente da presença e disponibilidade de conhecimentos dos planos de fundo que permitem completar as lacunas informativas. As diferenças individuais entre os aprendizes estão ligadas à capacidade de ativar espontaneamente nos conhecimentos enciclopédicos disponíveis as informações necessárias para resolver um problema específico (VOGEL, 1995, p.203).

Os conhecimentos são manuseados pelo processamento cognitivo do aprendiz que, como vimos, é complexo e intermediado pelo sistema instável da interlíngua que também é influenciado pelas diferenças pessoais expressas pelas estratégias individuais de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem

Cyr (1998), apresenta a classificação estipulada por O´Malley e Chamot para as estratégias de aprendizado da segunda língua (que correspondem às estratégias da língua estrangeira): metacognitiva (engloba a reflexão dos processos de aprendizagem, como a auto-avaliação, o controle ou a monitoração das atividades realizadas), cognitiva (interação com a matéria ao estudo, relacionada com uma manipulação mental ou física desta matéria e aplicação de técnicas especificas para a realização de uma tarefa) e sócio-afetiva (interação com outra pessoa que favorece o seu aprendizado e controle da dimensão afetiva que acompanha a aprendizagem).

A estratégia metacognitiva compreende as condições que favorecem, organizam e planejam as atividades de aprendizagem. Algumas das atividades relacionadas a essa estratégia são: estabelecer objetivos de longo ou curto prazo, autonomia nos estudos, concentração, dedicação aos estudos, verificação ou correção durante as atividades de comunicação.

A estratégia cognitiva está relacionada com aplicação de técnicas específicas para resolução de problemas ou para a execução de um determinado exercício. Tem como principal aspecto a prática da língua, a memorização, a revisão, a dedução, tradução e comparação com a língua materna, elaboração permitindo que o aluno associe os elementos adquiridos anteriormente com os novos conhecimentos.

O principal aspecto da estratégia cognitiva é a elaboração, pois permite reestruturar o conhecimento da memória, e elaborar o significado fazendo analogia e contextualização, ligando as informações novas a concepções já armazenadas na memória. Os autores destacam ainda que a elaboração é muito utilizada para a prática de leitura e escrita.

A estratégia sócio-afetiva é baseada na motivação e na interação com as outras pessoas com o objetivo de melhorar a aprendizagem do indivíduo sobre a língua alvo, tendo como principal característica a cooperação, ou seja, interagir com pessoas nativas da segunda língua.

Existem vários fatores que influenciam as escolhas de estratégias, ressaltando os fatores referentes à personalidade, de ordem biográfica, sentimental e fatores de ordem afetiva.

Os fatores relacionados com a personalidade são divididos entre o estilo de aprendizagem, a tolerância, a ambiguidade, reflexão/ impulsão e extroversão/ introversão, enquanto que os fatores biográficos estão relacionados com a idade, o sexo e origem étnica ou língua materna.

As estratégias de aprendizagem completam o panorama da diversidade de fatores que interferem o estudo de uma língua e que podem resultar em construções linguísticas momentaneamente equivocadas.

A testagem de hipóteses

A testagem de hipóteses do sistema intermediário da linguagem parece não ter tempo nem fatores de controle pré-determinados. Ela depende do contexto de uso da linguagem e dos fatores e estratégias pessoais que o permeiam. Portanto, como apresentado no modelo de Vogel (1995), os conhecimentos linguísticos podem ter momentos de evolução e de regressão. É o que demonstra os dados de Álvarez (2002) nos quais o não uso de pronomes objetos indireto (dativos) mostra percentuais oscilantes nas construções de aprendizes do segundo, terceiro, quarto, sétimo e oitavo semestres de estudos - 37%, 39%, 40%, 28,6% e 33,4%, respectivamente. Esses percentuais são próximos e apresentam um leve aumento até o quarto semestre (de 37% para 40%), seguido por uma abrupta diminuição no sétimo (28,6%) e uma retomada do aumento (33,4%) no oitavo semestre. O mesmo ocorre nos percentuais direcionados ao uso desnecessário de dativos que de 3,7% no primeiro semestre, diminuem para 1,6% e 1,8% nos segundo e terceiro semestres e, na sequência, aumentam consideravelmente para 5,7% no sétimo semestre, e voltam a diminuir para 1,5% no oitavo semestre. A mesma instabilidade dos dados é observada em Yokota (2001), ao mostrar que brasileiros aprendizes de espanhol com 120h de aula têm menos ocorrências de omissão ou uso desnecessário do pronome acusativo que os aprendizes de 120h a 240h de aula.

Os dados anteriormente esboçados dão indícios de que a fase de testagem de hipóteses é instável. Certamente, o acesso a novas estruturas linguísticas ou a novas formas de abordagem da linguagem interfere no processo da aprendizagem das estruturas precedentemente estudadas.

Referências:

ALVAREZ, M. A. G. *La oblicuidad, construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol*. São Paulo: USP, 2002, 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2002.

BIALYSTOK, E. Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, Juana Muñoz. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, 1992, p.177-191.

CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*.Paris: Clé International, 2001.

CORDER, S. Pit. The significance of learners errors. *IRAL*, v(4), p.161-170, 1967.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998.

FERNÁNDEZ. Yamilka Rabasa. A presença de erros na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol. In.: *Revista Desempenho*, V 12, n1, junho-2011.

FRIES, C. *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1945.

GUEDES, A. P. *Interferências da Língua Materna e suas implicações no uso dos pronomes pessoais na produção textual escrita em Francês Língua Estrangeira*. 2006. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEMÉE, Isabelle. Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hiberonophones de français L2: le cas de on et nous. In: *Marges Linguistiques 4*, novembre 2002. Disponível em: http://www.margeslinguistiques.com, acesso em 23.10.05.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. 2.ed. New York: Longman, 1994.

TARONE, Elaine; COHEN, Andrew D; DUMAS, Guy. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: FAERCH, Claus and KASPER, Gabriele. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983, p.4-14.

VOGEL, Klaus. *L'interlangue*: la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Jean Michel Brohée et Jean Paul Confais. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

YOKOTA, R. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. São Paulo: USP, 2001. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2001.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA

PIRES, Marilize[59]

RESUMO. Este trabalho tem por objetivo apresentar sucintamente as principais teorias de aquisição de língua estrangeira e as práticas linguísticas comumente a elas associadas, com o intuito de refletir sobre sua aplicabilidade em sala de aula. A opção metodológica pelo aprendizado compreensivo das habilidades comunicativas de audição e produção oral foi originada pela constatação da necessidade de desenvolver com maior eficácia ações que promovam atitudes conscientes dos alunos em relação a esta modalidade comunicativa. Para isso, apresentamos uma revisão bibliográfica com foco em estudos linguístico-metodológicos relevantes na área, como os estudos publicados por LIGHTBOWN & SPADA (1993) e PIENNEMAN (2003), entre outros citados no corpo do trabalho, para o a obtenção de uma abordagem integrativa das várias possibilidades indicadas pela literatura da área. Pretende-se, após as considerações finais obtidas com a análise proposta, aplicar os princípios metodológicos pertinentes a cada situação contextual verificada. A eficácia destas aplicações serão devidamente registradas no âmbito dos trabalhos do PIBID/INGLÊS e disseminadas em eventos oportunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Escola Pública; Aporte Teórico

Considerações Iniciais

Há séculos estudiosos vêm investigando o processo de criar, aprender e desenvolver uma língua, e como este processo envolve a complexidade linguagem, tendo em vista que somente há teorias, algumas não empíricas para o surgimento dela.

A reflexão que será feita acerca da aquisição/aprendizagem por crianças em contexto escolar, procura responder as seguintes perguntas: Como se dá este processo de transferência linguística? Por que a criança aprende uma língua estrangeira (LE) mais facilmente que um adulto? Qual a visão dos estudiosos acerca da aquisição de linguagem antes da puberdade? É este, realmente, o período mais adequado para se aprender uma LE?

Em primeira instância, serão retomadas algumas reflexões históricas, como o surgimento da primeira língua, o motivo que levou o homem a estudar a linguagem e seu desenvolvimento. Em

[59] Acadêmica do curso de Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Centro Oeste.

seguida, serão abordados alguns conceitos sobre a linguagem formal, por meio dos estudos linguísticos, tendo como precursor o linguista Ferdinand de Saussure, as ideias do também linguista Noam Chomsky. Por fim, apresentarei as principais teorias de aquisição de linguagem, citando psicólogos como Skinner, Vygotsky, Piaget, entre outros estudiosos, bem como linguistas como Krashen e a teoria do monitor, Pienemann com a teoria da processabilidade e Selinker com sua reflexão sobre interlíngua.

Logo após será apresentada a proposta de ensino/aprendizagem de LE por crianças, tendo em vista a prática de ensino que estou presenciando no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a faixa etária de 12 anos, em que é o início da puberdade.[60]

1. Breve histórico sobre a linguagem

A eterna curiosidade do homem acerca de sua origem o conduziu a descobrir onde e quando surgiu a linguagem. O homem e a linguagem estão tão entrelaçados que se chegou a afirmar que se descobrisse onde e quando surgiu o homem, provavelmente, se descobriria onde e quando se originou a linguagem (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 19).

Para tal surgimento, podemos considerar a dicotomia entre religião e ciência. Segundo a alegoria Bíblica, em Gênesis, está contido que Deus criou o céu, a terra, todas as coisas e em seguida o homem, sendo dado a este o poder da linguagem para nomear tudo o que foi criado (GÊNESIS, 2: 19-20). Em oposição à religião, Charles Darwin (1859) apresentou sua teoria (contida no livro *Evolução das Espécies*) em que nos remete ao fato de que somente sobrevive o ser que se adapta ao ambiente e suas modificações. Afirma-se que para haver evolução/adaptação se faz, também, necessário o uso da linguagem, visto que o homem foi, de certa forma, "obrigado" a criar sua própria linguagem para se comunicar com os demais.

A capacidade humana para o pensamento, criatividade, interação faz de o homem o único ser capaz de raciocinar e produzir a linguagem verbal. Algumas teorias dizem respeito ao

[60] A puberdade não tem uma idade exata para aparecer, pois depende de pessoa para pessoa. Porém, em grande parte dos adolescentes, ela aparece entre 10 e 13 anos (entre as meninas) e 12 e 14 (no caso dos meninos). Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/puberdade.htm>. Acesso em: 14 de maio 2013.

surgimento por meio de gritos da natureza, canções de amor, gesticulações, entre outros. Esta discussão, no entanto, está aberta para novas teorias, visto que não se sabe ao certo a origem exata da linguagem, sendo esta, portanto, criação divina ou humana? O debate sobre tal origem é amplo e assim se sucederá (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 27).

Após uma breve introdução à linguagem, nosso foco será para os estudos da linguagem mais amplamente divulgados no meio acadêmico e discutidos por linguistas de várias épocas e tendências. As discussões a seguir apresentam algumas reflexões, em síntese, acerca das três principais correntes de pensamento linguístico das últimas décadas: Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo.

1.2. Correntes linguísticas

Ferdinand de Saussure postula, no final do século XIX, o modelo Estruturalista para a linguagem. Esta se divide em *langue* (língua) e *parole* (fala), na qual uma não pode ser concebida sem a outra. Porém, é de relevância para o linguista somente a língua, visto que esta é um sistema abstrato, constituída por regras (fonologia, morfologia e sintaxe) pelo qual o falante se comunica, sendo a fala algo individual, irrelevante. A língua, segundo Saussure, deve ser descrita de forma sincrônica, desconsiderando aspectos como cultura, história, interação.

Contrapondo-se às ideias de Saussure, o linguista Noam Chomsky (1957), com o modelo Gerativo, ou Gerativismo, propõe, não só descrever, mas explicar, baseado na matemática, como se dá o processamento da linguagem humana. O linguista afirma que o ser humano já nasce dotado de uma capacidade mental para a linguagem, com estruturas inatas, geneticamente "programadas" para desenvolvê-las. Este mecanismo inato nos fornece um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo – como as inscritas num programa de computador – o qual nos torna aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a Gramática Universal (GU)" (KENEDY, 2011, p. 135).

Em oposição aos modelos formais (Estruturalismo e Gerativismo) da linguagem, os quais somente focam seus estudos na língua como forma, preterindo o aspecto social, interacional, comunicativo, o Funcionalismo "vai além da estrutura gramatical, buscando na situação

comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua" (CUNHA, 2011, p. 157). Ou seja, o Funcionalismo não se prende somente às estruturas formais, mas à interação, à comunicação nas quais os falantes estão inseridos.

2. Teorias de aquisição de linguagem

Proposta por Skinner (1957), a visão **behaviorista** para a aquisição de linguagem se dá por meio a respostas a determinados estímulos externos e com a repetição destes estímulos, tornar-se um forte elemento para que a aprendizagem ocorra.

> Segundo esta proposta, um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer. (SANTOS, 2011, p. 217).

Esta teoria reforça o aprendizado por meio da imitação, o que falha no que diz respeito ao preterimento à capacidade de pensamento, de criatividade do indivíduo aprendiz.

Outra hipótese para a aquisição da linguagem é a hipótese **inatista**, proposta por Noam Chomsky. Esta visão foi enfatizada na instância de explicar o porquê das crianças adquirirem uma língua tão rapidamente e como o ser humano produz frases nunca antes proferidas, visto que a teoria behaviorista se preocupou somente com a parte mecânica do indivíduo.

Considerando-se que o ser humano é provido de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem, Chomsky apresenta o LAD (*Language Acquisition Device*) que todas as crianças possuem, o que faz com que elas compreendam as regras de todas as línguas, enquanto estão no processo de início da aquisição. O LAD consiste em princípios gerais e inerentes a todas as línguas naturais, e parâmetros que são as variações entre as línguas. Um exemplo de parâmetro é a diferença de conjugação verbal entre o português e o inglês, sendo que o português possui conjugação verbal rica e o inglês não.

Chomsky compara, também, a aquisição da linguagem com o aprender a andar, visto que erros são parte do aprendizado, pois as crianças aprendem a andar caindo. Consequentemente, o mesmo acontece com a linguagem, ou seja, uma criança em fase de aquisição de linguagem

substituirá frases, palavras, de acordo com o desenvolvimento, com a idade e com isso elas começarão a concretizar as sentenças "corretas".

> (...) children are biologically programmed for language and that language develops in the child in just the same way that other biological functions develop. For example, every child will learn to walk as long as adequate nourishment and reasonable freedom of movement are provided. The child does not have to be taught; most children learn to walk at about the same time; and walking is essentially the same in all normal human beings. (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p. 7).

O biólogo Eric Lenneberg também compartilha dessa visão para a aquisição da linguagem, mas com a condição de que ela seja adquirida até um determiado tempo, ou seja, "[…] he argued that the language acquisition device, like other biological functions, works successfully only when it is stimulated at the right time – a time which is referred to as the 'critical period'" (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p. 11).

Tal proposição, comumente atribuída a ele, é conhecida como *Critical Period Hypothesis* (CPH). Segundo Lennenberg, o melhor "tempo" para se adquirir uma língua é antes da puberdade, visto que a plasticidade do cérebro ainda não sofreu redução, isto é, antes do período crítico a pessoa é capaz de adquirir qualquer língua e após este período, a capacidade para a aprendizagem é reduzida. No entanto, não se sabe se realmente existe este período crítico, pois não trata por explicar o por quê de um adulto, independentemente da idade, adquirir uma língua estrangeira ou aprender a andar de bicicleta, por exemplo.

Refletindo ainda sobre experiência, cognição, interação, contextos social, histórico vale mencionar as teorias construtivistas: a cognitivista (com algumas nuances do inatismo) e a interacionista que possuem também grande relevância para aquisição tanto de LM quanto de LE.

A visão cognitivista apresenta grande vinculação da linguagem com a cognição e dá grande relevância para a experiência. O psicólogo Jean Piaget é um dos precursores desta visão. De acordo com Santos,

> Para ele (Piaget), a criança constroi o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente. Piaget também é, algumas vezes, chamado de 'interacionista'; no entanto, esta interação é entre a criança e o mundo. Na literatura sobre aquisição, o termo interacionista acabou mais

> utilizado para os trabalhos que consideram o papel do adulto no processo de aquisição (2011, p. 222).

O discurso egocêntrico (este discurso é o qual as crianças mais produzem, ou seja, elas falam consigo mesmas) foi um dos aspectos que mais chamou a atenção de Piaget, visto que a criança produz sem se preocupar com forma, interlocutor ou função social. (SANTOS, 2011, p. 223).

Ainda, segundo Santos, outra teoria construtivista é a interacionista, proposta pelo psicólogo Vygotsky, que tem a visão de que o desenvolvimento da linguagem se dá por meio da interação do indivíduo com a sociedade, e esta exerce função primordial sobre o desenvolvimento da linguagem, sendo conhecida, portanto, como teoria sócio-interacionista. O autor, assim como Piaget, também se preocupa com a relação entre língua e pensamento. (2011, p. 223).

Ao longo do presente artigo foram mencionadas duas palavras: aquisição e aprendizagem. O linguista Stephen Krashen é precursor do chamado modelo monitor (também chamado hipótese do *input* ou hipótese da compreensão). Ele postula sua teoria em cinco hipóteses: hipótese da aquisição/aprendizagem; hipótese da ordem natural; hipótese do monitor; hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo.

Krashen (1981, p.10) apontou que se pode alcançar a fluência em determinado idioma tanto por meio de contextos informais (aquisição), ou seja, processo inconsciente/implícito que se dá através do contato direto com a língua em uso sem se preocupar com a forma, quanto formais (aprendizado), processo consciente/explícito, o aprendiz inserido em ambiente escolar, estudando normas, gramática, portanto o contexto formal do idioma, sendo, portanto, o chamado modelo monitor. O linguista apresenta três condições necessárias para o uso do monitor que são o tempo, foco na forma e conhecimento das regras.

A hipótese da ordem natural refere-se à aquisição e não à aprendizagem. Krashen postula que algumas regras são adquiridas antes de outras, ou seja, não há sequência, como ensinado em contexto escolar, para se chegar à fluência em uma língua. A pessoa adquire simplesmente estando em contato com a língua alvo, levando em consideração a língua materna e língua estrangeira, pois ocorrem variações entre ambas (KRASHEN, 1984, p. 10).

Krashen afirma que se adquire uma língua quando o indivíduo consegue compreender o que é transmitido por meio dela, isto é, para que isso ocorra é necessário receber *input* compreensível. O indivíduo, em fase de aquisição, está sempre recebendo *input*, ou seja, "passamos de **i** – nosso nível de compreensão atual - para i+1 – o próximo nível ao longo da ordem natural - caso compreendamos o *input* contendo **i+1**" (BUFFA, 2009, p. 5)".

Para que haja aquisição e/ou aprendizagem de uma língua, de acordo com a visão de Krashen, é necessário também o filtro afetivo. Indivíduos com filtro afetivo alto, portanto baixa autoestima, ansiedade, desmotivação, estresse terão o bloqueio mental que impedirá o indivíduo a receber *input* compreensível, acarretando na aquisição/aprendizagem da LE. Porém, indivíduos com filtro afetivo baixo, isto é, motivação, autoconfiança elevada, baixa ansiedade tenderão a chegar à fluência mais rapidamente.

De acordo com Callegari (2006, p. 88),

> Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a norma do que com a mensagem a ser transmitida.

Krashen, com sua hipótese, gerou muitas críticas. McLaghtling (*apud* CALLEGARI) é um dos estudiosos que mais critica o linguista, visto que Krashen não se preocupou com a definição de aquisição, aprendizagem, ou seja, ele somente postulou sua proposta sem se preocupar com comprovações empíricas. Outra crítica é que a aprendizagem pode sim tornar-se aquisição, isto é, somos, muitas vezes, obrigados a aprender regras gramaticais, o que faz, com o decorrer do tempo e com dedicação, as internalizarmos e as colocarmos em prática com outros usuários da língua alvo, com isso adquirindo fluência no idioma.

Com embasamento gerativista (competência/desempenho), vem se tentando entender como se dá o processamento (cognitivo) da linguagem, visto que Krashen não se preocupou com tal definição. Por sua vez, o linguista Manfred Pienemann (2003) propôs, por meio da Teoria da Processabilidade (TP), explicar como se dá esse processamento linguístico na aquisição de uma L2.

A TP tem base na gramática léxico-funcional, proposta por Levelt em 1989, "para definir os procedimentos processuais que levam à aquisição e à estruturação de um modelo de processador linguístico" (BUFFA, p.1).

Pienemann propôs sua teoria com a lógica de que independentemente do "estágio de desenvolvimento, o aprendiz pode produzir e compreender somente aquelas formas linguísticas da L2 que o estágio atual do processador linguístico pode perceber" (BUFFA, p. 13). Ou seja, os estágios, segundo o linguista se dão da seguinte forma:

X Ordem Canônica SVO
X + 1 Pré-posição do advérbio (ADV) adv SVO
X + 2 Separação verbal (SEP) X SVOV
X + 3 Inversão (INV) X VSY
X + 4 Verbo no final (V- END) comp SOB

Ao aprender uma L2, os aprendizes tendem a desenvolver certas habilidades, ou seja, a *automaticidade* e a *reestruturação*, portanto a partir do momento que o aluno começa a automatizar uma L2, uma reestruturação se dá em seu cérebro, abrindo novas "gavetas" para as novas regras linguísticas. Segundo Selinker (1962)

> (...) L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learners' L1 but it also different from it and also from the target language. A learners's interlanguage is, therefore, a unique linguistic system" (*apud* ELLIS, 2007, p. 33).

A interlíngua, portanto, pode ser entendida como um sistema intermediário que o constrói entre a LM e a LE, durante o processo de aprendizado. Ao passar da L1 para a L2 o aprendiz arquiteta suas próprias estruturas individuais, por meio da transferência de feixes de elementos linguísticos, de modo a facilitar a compreensão da LE. Conhecer os mecanismos que regem essa construção facilita ao professor identificar o que são erros de desempenho, comuns ao processo de aprendizagem, e o que são estruturas problemáticas que podem comprometer a correta internalização da LE.

3. A prática em consonância com a teoria: proposta e prática de ensino

Para compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, Rocha & Basso (2008) apresentam as teorias de aquisição de linguagem, as maneiras de como cada pessoa aprende uma LE, entre várias outras reflexões pertinentes para a aquisição/aprendizagem de LE, aqui reproduzidas.

As autoras enfatizam as propostas sócio-culturais, de Vygotsky (1998; 2001) nas quais a criança deve estar em plena interação com a sociedade (pessoas, cultura, história, escola, entre outros) para que haja o desenvolvimento da língua alvo e, também, a enunciativa, proposta por Bakhtin (2004) em que "o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento" (ROCHA, 2008, p. 22) caracterizam o desenvolvimento do aprendiz.

Enfatizando as teorias de aquisição de linguagem, as propostas de Vygotsky, Bakhtin e as demais teorias citadas no presente artigo podemos enfatizar que a interação tanto em contexto escolar quanto fora da escola é primordial para que haja o aprendizado e desenvolvimento da LE, pois, segundo as autoras, "[...] sabemos que a criança é naturalmente curiosa, envolvendo-se facilmente em atividades que lhe despertam o interesse (...)" (ROCHA & BASSO, 2008, p. 18).

As atividades em sala de aula devem ser mais lúdicas possíveis, visto que as crianças perdem a atenção facilmente e, portanto cabe ao professor levar brincadeiras estimulantes, tendo em vista que as crianças adquirem/aprendem uma língua inconscientemente, sem se preocuparem com regras, erros.

Após a reflexão sobre as teorias apresentadas, exponho a proposta e a prática de ensino que estou aplicando no projeto PIBID.

O projeto PIBID é um programa proposto pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) que tem por objetivo proporcionar a futuros professores o contato com a realidade das escolas públicas, a desenvolver "atividades didático-

pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola" [61] e a valorizar o aperfeiçoamento profissional dos alunos licenciandos.

A experiência que estou vivenciando no PIBID não poderia deixar de ser mencionada no presente artigo, posto que o programa está auxiliando, em muito, na pratica docente e nas reflexões de como as crianças (pré-adolescentes) aprendem uma LE.

A princípio, ao começarmos com o projeto na UNICENTRO, *Campus* de Irati-PR, em agosto de 2012, foram feitas várias reflexões teóricas, tendo como base o livro *How languages are learned*, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais. Após o aporte teórico, fomos para a prática, sendo que o colega Eduardo[62] e eu optamos por trabalhar com alunos de sétimo ano do ensino fundamental (entre as faixas etárias de 11 a 13 anos, de escola pública).

O contexto de escola pública no Brasil é, infelizmente, bastante precário em relação à aprendizagem de língua estrangeira, tendo em vista o número muito reduzido de aulas e dias da semana para estudo em ambiente escolar.

A nossa proposta de ensino foi a de levar para as aulas de língua inglesa conteúdos dinâmicos a proporcionar o interesse dos alunos pela língua estrangeira, considerando-se que ainda são crianças, apesar do período da puberdade.

Nas aulas foram feitas aplicações de algumas teorias, sobretudo a interacionista, em que o contexto social, cultural, histórico juntamente com a linguagem proporcionam a interação, pois quanto maior o contato com o idioma alvo melhor será o aprendizado e seu desenvolvimento, o que nos rendeu grandes satisfações com o desempenho das turmas. O inglês era enunciado na maior parte do tempo, despertando a necessidade dos alunos de "soltar" o idioma, tendo em vista que eles já possuíam um certo conhecimento básico vindo do sexto ano do ensino fundamental.

Nosso tema de aula, a princípio, foi *nouns* no qual iniciamos o tema com a apresentação dos nomes nos alunos e em seguida com as seguintes perguntas: *O que vocês acabaram de falar? O que são nomes? Para que servem?*. Após refletirem sobre o que são os *nouns*, levamos

[61] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 08 Abril de 2013.

[62] Acadêmico do 3º ano de Letras/Inglês, pela UNICENTRO.

brincadeiras como o *mime game* onde cada aluno deveria ir até a frente e imitar um *noun*, jogamos bingo, *hangman*, fizemos palavras cruzadas, entre várias outras atividades contextualizadas em que os alunos participaram ativamente, sem desprender atenção, facilitando o aprendizado deste tema e internalizando vários itens do vocabulário e expressões.

Em seguida, os alunos perceberam que a interação é de grande relevância para que possam se comunicar conosco (professores) sentindo certa "obrigação" de aprender, o que desperta a curiosidade por saber várias frases, vocabulários, tornando as aulas de língua inglesa (em nosso caso) estimulantes e bastante proveitosas, ocorrendo cada vez mais à perda da timidez de falar/desenvolver a LE.

Vale ressaltar que a língua materna tem grande relevância para que as crianças possam assimilar a língua estrangeira, pois "a aprendizagem de uma língua depende do grau de desenvolvimento da LM" (ROCHA, 2008, p. 22), e muitas vezes, no caso do inglês, várias regras e pronúncias são diferentes do português, portanto cabe "[...] a importância da oralidade, do letramento e do caráter mediador da língua materna (ROCHA, 2008, p. 18-19), sendo necessário certo conhecimento linguístico prévio da LM para que estes alunos (sétimo ano) possam aprender e com isso, instigar a curiosidade ocorrendo o bom desenvolvimento da LE.

Durante a aquisição/aprendizagem da LE, deve-se levar em consideração que cada criança possui seu ritmo de desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2, tendo em mente que a linguagem é demasiado complexa e que exige grande esforço mental, dedicação, paciência mesmo sendo adquirida desenvolvendo de forma inconsciente.

Considerações Finais

Ao refletir sobre os primórdios da linguagem, as regras, o modo como o indivíduo (com ênfase nas crianças e pré-adolescentes) adquire/aprende determinada LE, pode-se entender que nenhuma teoria aqui mencionada pode ser aplicada individualmente, principalmente em contexto escolar, tendo em vista que uma complementa a outra, sendo, portanto, de grande valia saber como se dá o processo neurológico da linguagem até seu desenvolvimento social.

A conclusão a que se pode chegar é de que quanto mais interacional, inconsciente e divertido for o aprendizado tanto por crianças quanto por pré-adolescentes, mais significativo será seu desempenho na L2, frisando que a LE é inicialmente baseada na LM, e posteriormente colabora para o desenvolvimento de ambas (ROCHA & BASSO, 2008, p. 22).

As crianças são criativas, curiosas, o que torna o aprendizado mais fácil que o de um adulto, pois este aprende conscientemente, tendo certo receio de errar, se preocupando com a forma e transformando o aprendizado lento e complexo.

Há vários fatores que devemos levar em consideração ao refletir sobre o aprendizado de LE por crianças. O professor, em sua prática docente, deve, primordialmente, ser criativo, dinâmico no que tange ao ensino de LE para crianças (valendo também para adolescentes e adultos), visto que se deve respeitar a especificidade de cada uma, seu ritmo, seu humor (extrovertida, introvertida) e valer-se destas particularidades para haver um aprendizado de qualidade, para que as crianças possam, futuramente, refletir sobre sua L1 e L2 de uma maneira consciente e prazerosa.

As reflexões apresentadas no presente artigo são uma síntese preliminar para que possamos compreender o modo de como se dá o processo de adquirir/aprender uma LE. Em breve, espera-se mais reflexões acerca desta complexidade que envolve a linguagem, em especial, o processamento linguístico.

Referências

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada.** Tradução e revisão do Frei João José Pedreira de Castro. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2002. Edição Claretiana.

BUFFA, R.M.. **A teoria da processabilidade e a aquisição de L2.** Projeto de Pesquisa – Mimeo. UNICENTRO – DELET/I. 2009

CALLEGARI, M. O. V. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen:** uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. Org. Martelotta. M. E. Manual de Linguística. São Paulo: Contexo, 2011. 2. ed. p. 157-176.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford University Press: UK, 2007.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem. (**Trad.) Isabel Casanova**.** Coimbra: Livraria Almeida, 1993.

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: Manual de lingüística. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition (Language teaching methodology series).** Great Britain: A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter, 1982. Reprinted 1983-84.

OTHERO, G. A. Sobre a evolução linguística. **Revista Letra Magna**. Porto Alegre – RS, ano 01 – n.01 – 2º Semestre de 2004.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades**: Reflexões para Professores e Formadores. São Carlos: Clara Luz, 2008.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. Org. Fiorin, J. L. **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 211-225.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CRIANÇAS OUVINTES BILINGUES FILHAS DE MÃE SURDA E A ALTERNÂNCIA DAS LÍNGUAS: LIBRAS E PORTUGUÊS

Eliziane Manosso STREIECHEN (UNICENTRO)[63]

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo discutir a alternância de línguas presentes no contexto multilíngue de dois irmãos ouvintes, filhos de mãe surda que se comunica por meio da língua brasileira de sinais (Libras). Os sujeitos com a família residem em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Os registros foram obtidos por meio de entrevistas, gravações em vídeo e notas de campo. A pesquisa possui uma abordagem etnográfica e qualitativa de análise de dados com base teórica na Sociolinguística Interacional com respaldo em Garcez (2002), Poplack (1980), Krause-Lemke (2012), Pizzio e Quadros (2011), Souza e Quadros (2012) entre outros. Foram analisadas duas situações dos sujeitos em interação com a mãe, em ambiente familiar, sendo que a primeira está relacionada à alternância de línguas e a segunda trata-se de um diário de campo. Tais análises nos possibilitaram compreender que os sujeitos da pesquisa adquirem a língua portuguesa e a libras concomitantemente e de forma natural. Por meio da interação mãe/filho e pela gestão das línguas libras/português, atribuímos como hipótese que ao adquirir a libras, os sujeitos internalizam as regras linguísticas, culturais e sociais dessa língua.

Palavras-chave: Aquisição da libras. CODA[64]. Alternância de línguas. Bilinguismo.

Introdução

Com o reconhecimento das línguas de sinais pela linguística a partir dos estudos de Stokoe (1960), os sujeitos surdos, as línguas de sinais e a aquisição das línguas passaram a ser o alvo de algumas pesquisas na área da surdez. Hoje, alguns estudos estão voltados também aos CODAS *(Children of Deaf Adults)* traduzido como: "filhos de pais surdos" ou "filhos de surdos adultos". As pesquisas sobre a aquisição da linguagem pelos CODAs nos permitem entender como ocorre esse processo uma vez que o pai, a mãe ou ambos são surdos. Assim, uma das

[63]Professora da disciplina de língua brasileira de sinais (Libras) da Universidade Estadual do Centro-Oeste no Departamento de Letras. E-mail: lizi_st@yahoo.com.br ou eliziane.st@gmail.com.

[64] CODA *(Children of Deaf Adults)* pode ser traduzido como: "filhos de pais surdos" ou "filhos de surdos adultos".

primeiras questões a ser observada é qual das línguas pode ser considerada a língua materna (L1) ou segunda língua (L2) dos filhos ouvintes que têm pais surdos.

Para os pesquisadores que buscam acompanhar a trajetória linguística que permite aos CODAs adquirirem uma ou mais línguas tem se tornado uma difícil tarefa, visto que as fontes de pesquisas nessa área ainda são bastante escassas. Na busca pelo referencial teórico, parte constituinte deste trabalho, percebeu-se que a maioria das literaturas está relacionada à aquisição da linguagem pelo sujeito surdo, mais especificamente ao bilinguismo e não pelos filhos ouvintes de pais surdos.

Por isso, entender o processo da aquisição/aprendizagem da língua de sinais pelos CODAs, torna-se um grande desafio. Primeiro, pela precariedade em fontes de pesquisa e segundo porque o pesquisador precisa compreender as especificidades da língua de sinais, visto que ela é uma língua visoespacial e, portanto, possui uma estrutura gramatical diferente das línguas orais. Assim, o pesquisador precisa estar atento a esses fatores linguísticos culturais e também aos aspectos de formação da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem de ou das línguas.

Os sujeitos desta pesquisa são dois irmãos (ouvintes) filhos de mãe surda os quais serão identificados pelas letras P e M[65] a fim de preservar suas identidades. P tem oito anos de idade e M tem um ano e seis meses. Esses sujeitos vivem em um contexto multilinguístico em uma família composta por pai, mãe e avós maternos em uma cidade do interior do Estado do Paraná. O pai dos CODAs é descendente de ucranianos e, por isso, fala o português com marcas dessa língua. Os avós são de descendência alemã e utilizam tanto a língua portuguesa quanto a língua alemã para se comunicarem. A mãe é surda e usa apenas a língua libras, como meio de comunicação.

[65] P será a letra utilizada para nos referirmos ao 1º sujeito da pesquisa que tem 8 anos de idade e M para o 2º sujeito que tem 1 ano e seis meses. Os termos CODA ou CODAs também poderão ser utilizados para nos referimos aos sujeitos.

O objetivo desta pesquisa é identificar a alternância de línguas decorrentes das estratégias linguísticas utilizadas pelos filhos (ouvintes) para a efetivação da comunicação com a mãe (surda) e verificar que papéis desempenham as línguas no contexto familiar?

Ao considerarmos que as línguas envolvidas neste contexto são de diferentes modalidades, oral e de sinais, por isso obedecem às estruturas gramaticas diferentes, postula-se como hipótese que ao adquirir a libras, os CODAs internalizam as regras linguísticas, culturais e sociais dessa língua de forma natural.

Os registros foram obtidos por meio de entrevistas, questionários, gravações em vídeo e notas de campo que depois de analisados foram armazenadas no Banco de Dados de Interações Multilíngues (BDIM). As filmagens foram realizadas em diversas situações: enquanto P e M brincavam no pátio da casa; em contato com a mãe e com outros membros da família, durante as refeições e outros momentos cotidianos. Esta pesquisa possui, portanto, uma abordagem etnográfica e qualitativa de análise de dados com base teórica na Sociolinguística Interacional que segundo Garcez (2002, p.8) "propõe o estudo do uso da língua na interação social".

De acordo com o autor, o caminho para os estudos com base na Sociolinguística Interacional pode ser trilhado sob a seguinte perspectiva: com maior ou menor atenção ao fenômeno linguístico *versus* o fenômeno interacional. Isso dependerá do interesse do pesquisador.

Para Bullock e Toribio (2009, p. 189)

> [...] os estudos cognitivos sobre a alternância de línguas geralmente focam a habilidade das pessoas bilíngues de inibir ou ativar uma língua seletivamente; já os estudos linguísticos estão mais voltados para a investigação do conhecimento linguístico que as pessoas bilíngues precisam ter a fim de alternar os sistemas de forma sistemática, enquanto os estudos sociolinguísticos estão mais interessados em investigar o motivo pelo qual e sob quais condições as pessoas bilíngues alternam línguas (*apud* SOUSA; QUADROS, 2012, p. 328).

Neste sentido, Goffman (2002) nos convida a examinarmos a situação social como o cenário da pesquisa, assim o autor lembra aos pesquisadores a observarem a situação social engendrada na comunicação face a face que, segundo ele, tem sido negligenciada (*apud* RIBEIRO, GARCEZ, 2002, p.13).

A seguir faremos uma breve descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa e dos demais membros da família.

P, o primeiro filho, tem oito anos e idade e frequenta o 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de uma cidade do interior do Paraná. Ele usa a língua portuguesa (LP) na comunicação com seu pai, avós maternos e outras pessoas ouvintes. Já com a mãe, comunica-se por meio da libras. P e sua família: pai, mãe e irmão moram com os avós maternos. A língua 1 (L1) dos avós é a língua alemã. A comunicação entre eles (esposo e esposa) ocorre, quase sempre, por meio dessa língua. P consegue entender muitas coisas que são ditas por meio da língua alemã, pronuncia algumas palavras e executa as ordens dadas pela avó nessa língua.

Ultimamente, ele tem se dedicado a aprender inglês sozinho pela internet e já tem um amplo vocabulário nessa língua. P começou a demonstrar interesse em aprender línguas aos três anos de idade. Desde então, tem-se observado sua facilidade tanto na aquisição das línguas quanto em aprender assuntos considerados de nível elevado para sua idade. Apesar de não ter muito contato com pessoas falantes da língua portuguesa na norma culta, consegue comunicar-se de forma correta, com concordância e com um amplo vocabulário.

M, o segundo filho, tem 01 ano e meio de idade e pronuncia várias palavras monossilábicas como tata (papai), mama (mamãe), gaoa (água) entre outras. Faz tentativas de sinalizar alguns sinais cotidianos tais como pássaro, cachorro, carro e outros.

A família pertence à classe média baixa. O avô, que é o principal mantenedor da família, tem 67 anos de idade e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. A avó tem 70 anos de idade e frequentou a escola até a 3ª série do ensino fundamental.

O pai dos sujeitos da pesquisa tem 41 anos de idade e possui o ensino médio completo. É uma pessoa bastante simples, tímida e de pouca fala.

A mãe dos CODAs tem 35 anos de idade e possui o ensino médio completo. Ela ficou surda aos seis meses de idade depois de uma brusca queda do colo de sua tia desenvolvendo um grave edema na cabeça.

Com seus pais e esposo ela se comunica por meio de gestos caseiros, leitura labial e escrita, visto que eles não dominam a libras.

Muitas pessoas demonstram curiosidade em entender como ocorre a relação da mãe (surda) com seus filhos (ouvintes). As dúvidas e os mitos são muitos. As principais questões que deixam inquietação nas pessoas são: será que a mãe surda saberá cuidar de seu filho (ouvinte)? Como ela saberá quando o bebê está chorando? E quando o filho fica doente, como ele vai explicar sua dor à mãe? E como ela explicará ao médico? Como ele aprenderá a falar? Este último é o principal questionamento entre as pessoas.

A princípio, os CODAs veem a situação de forma muito natural. Eles não têm noção de "diferença" e acreditam que todas as mães devem ser como a deles. A partir do contato com outras crianças e suas mães: vizinhos, escola, festas vão descobrindo essa diferença linguística. Sabem, apenas, que precisam usar outro tipo de comunicação com a mãe, mas não conhecem as causas, ou seja, não associam a diferença linguística com a surdez.

P, porém, desde a primeira gravação, no início de 2012, já tinha consciência da surdez da sua mãe. Ele entende perfeitamente que ela utiliza a libras como meio de comunicação pelo fato de ser surda, mas o bebê, ainda não consegue entender esse processo, visto que tem apenas 1 ano e meio de idade. Ainda assim, não foi possível, em nenhum momento, perceber qualquer dificuldade na relação comunicativa ou afetiva entre mãe e filhos.

A mãe é uma pessoa muito dedicada, carinhosa e responsável. Seu esposo e seu pai ficam muito tempo ausentes de casa e sua mãe (a avó dos CODAs), apresenta problemas de saúde e nem sempre pode tomar conta dos afazeres domésticos e dos netos. Por isso, a mãe é quem sempre faz as compras de roupas, remédios, materiais escolares para os filhos; acompanha P à escola todos os dias e participa das reuniões escolares.

Há um mito por parte de algumas pessoas de que os CODAs por terem pais surdos, podem adquirir tardiamente sua linguagem. Essa crença existe pelo fato das pessoas acreditarem que as crianças aprendem a falar, exclusivamente, com a mãe. Diante disso, somos levados às seguintes questões: a surdez da mãe, do pai ou de ambos pode gerar, nos filhos ouvintes, algum tipo de bloqueio, trauma, dificuldades ou atraso em relação à linguagem ou em outros aspectos?

Portanto, pretende-se, a partir desta pesquisa, entender este processo com vistas a contribuir com as áreas da Linguística ao destacar algumas estratégias utilizadas pelos filhos ouvintes e pela mãe surda na efetivação da comunicação.

Quem são os *CODAs*?

CODA é uma sigla da língua inglesa que significa *Children of Deaf Adults* que pode ser traduzida como: "filhos de pais surdos", ou ainda, "filhos de surdos adultos".

A necessidade de comunicação reside em aspectos naturais como uma tentativa de compreender e ser compreendido. Portanto, os filhos ouvintes de pais surdos adquirem a língua de sinais de forma natural e há muitos CODAs que consideram a língua de sinais como sua língua materna[66]. Por isso, pode se tornar um ouvinte diferente dos outros por apresentar identidade "surda" e, ainda, diferente dos surdos por ter experiências auditivas. Muitas criança ouvintes, quando em contato com a mãe surda, adquirem fluência na língua de sinais e, em alguns casos, a língua de sinais torna-se a primeira língua ou Língua 1 (L1) dessas crianças.

Há histórias de CODAs brasileiros que aprenderam a língua portuguesa somente depois de ingressarem na escola. Essas crianças, normalmente, tornam-se intérpretes de seus pais. Algumas, inclusive, perdem sua infância acompanhando os pais em consultas médicas, ao supermercado, à farmácia e interpretando conversas, programas televisivos entre outros.

Quadros e Masutti (2007), por meio de um estudo de caso de uma CODA, abordam aspectos relacionados às fronteiras e contato entre as línguas de sinais e orais dentro do processo bicultural (cultura surda e ouvinte) vivenciadas pelos CODAs. Elas destacam que a experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que as representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças dos CODAs. As autoras dizem que para as famílias surdas, os CODAs são vistos como possíveis "pontes" entre os mundos surdo e ouvinte.

Esta breve explanação acerca dos CODAs serve para adensar a discussão que segue, a qual tem como destaque P e M, sujeitos desta pesquisa. Os dois irmãos ainda são crianças e,

[66] No Brasil há muitos CODAs. A pesquisadora Ronice Müller de Quadros, que tem vários estudos na área da surdez, é filha de pais surdos. Ela considera a língua de sinais como sua língua nativa.

portanto, não passaram pela responsabilidade de interpretar eventos à mãe. Essa ponte descrita por Quadros e Masutti (2007), conforme observado nessa pesquisa, tem sido realizada pela avó dos sujeitos. Ainda que ela não saiba se comunicar por meio da libras consegue, com gestos caseiros e leitura labial, transmitir as informações à filha surda.

Conforme acima descrito, os CODAs de certa forma, "transitam" entre as culturas linguísticas em que estão envolvidos. Falar em língua, portanto, é também falar em culturas. "[...] a Língua está associada à cultura. A cultura está na língua e vice-versa. Não há como separar" (SEGALA, 2010, p.13).

Peal e Lambert (1962) defendem que a experiência de possuir duas línguas para descrever o mundo fornece aos bilíngues condições para compreender que muitas coisas podem ser vistas de dois modos, e contribui para que eles percebam e interpretem o mundo de forma mais flexível, propiciando a esses indivíduos a flexibilidade do pensamento (*apud* ZIMMER; FINGER E SCHERER, 2008, p.7).

***Code-switching* e o bilinguismo**

Nas bibliografias consultadas, tais como Poplack (1980), Clayne (1987), Krause-Lemke (2012), Sousa e Quadros (2012) entre outros, é possível observar que os mesmos se utilizam do fenômeno *code-switching* para explicar os motivos que levam as pessoas a usarem, alternadamente ou concomitantemente, duas ou mais línguas em um mesmo diálogo durante o processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Desta forma, em um contexto multilíngue torna-se bastante comum a presença da transição ou mistura que os falantes fazem com/ou entre as línguas, ou seja, ora usam uma língua ora outra, às vezes, consciente ou inconsciente. Este fenômeno é denominado de *code-switching (CS)* que pode ser traduzido por "alternância de código" ou "alternância de línguas" (POPLACK, 1980).

O *code-switching* pode ocorrer por meio da inserção de uma palavra, uma frase ou apenas uma expressão em uma interação. Há, ainda, Clyne (1987) que define o *code-switching* como o uso alternativo de dois códigos: o falante deixa de usar, em determinado

momento da conversação, uma língua e passa a usar a outra, tanto inter quanto intrassentencialmente.

A respeito das situações de alternância de línguas, transferência e interferência Krause-Lemke (2012, p. 198) afirma que:

> [...] são, geralmente, consideradas como erros, competências provisória ou, ainda, como desvio à norma. Por outro lado, desde a perspectiva da sociolinguística, estas mudanças de/entre línguas constituem-se como recursos para atingir um determinado fim comunicativo. O foco recai mais sobre como o conhecimento na língua vai sendo construído e utilizado. Considera-se, portanto, o processo.

Já Bullock e Toribio (2009) descrevem a alternância de línguas como sendo "a declaração mais evidente e imediata do bilinguismo de um falante". De acordo com os autores é por meio do uso da alternância de línguas que se torna possível perceber concretamente a habilidade dos bilíngues de gerenciar diferentes sistemas linguísticos, habilidade essa resultante de fatores cognitivos, linguísticos e sociais (*apud* SOUSA; QUADROS, 2012, p. 328).

Outro aspecto importante em relação à situação de contato e de alternância de línguas são as intenções do interlocutor, tal como afirma Laranjeiras (2005):

> A situação de contato e da alternância de línguas é considerada como um aspecto natural e importante para os bilíngues, já que o seu emprego está ligado a uma estratégia de comunicação dentro do discurso. Neste sentido, tal função nunca é realizada de forma brusca, mas quando os termos empregados em uma segunda língua apresentam combinações plausíveis de serem usados na primeira língua (apud KRAUSE-LEMKE, 2012, p 199).

Ainda, de acordo com a autora, "o uso das línguas é dirigido por um processo de gestão, caracterizado pela tomada de decisão, consciente ou não, em usar uma ou outra língua" (KRAUSE-LEMKE, 2012, p. 201).

Nesta perspectiva, surge a seguinte questão: P alterna/mistura as línguas de forma proposital ou natural? E ainda, o fato de ser fluente em português/libras e, falar algumas palavras

em alemão e inglês, ele pode ser considerado um indivíduo bilíngue ou multilíngue? Numa visão simplista, bilíngue é o indivíduo que domina duas línguas e multilíngue é o indivíduo que domina mais de duas línguas. Porém, as várias classificações sobre o bilinguismo deixam claro que não existe definição consensual de bilinguismo entre os pesquisadores.

De acordo com McCleary (2009, p. 28), "essa condição, de poder falar duas línguas como sua língua materna, é chamada *bilinguismo equilibrado*. É um tipo de bilinguismo, e não é o mais comum". Assim, um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo minimamente.

Segundo o autor, existem graus de bilinguismo individual: Em um extremo, estão os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas; em outro, os bilíngues precários que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os *semi*bilíngues que compreendem (ou que leem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos.

Grosjean (2010) apresenta três estágios pelos quais as crianças bilíngues geralmente passam: *primeiro*: ela reconhece as duas línguas, mas produz apenas em uma delas, seja devido aos participantes ou para não querer causar mal entendidos; *segundo*: quando há maior número de *code-switching* a criança fala as duas línguas, misturando-as; terceiro: a criança produz em ambas as línguas reconhecendo e produzindo de maneira consciente, escolhendo qual delas utilizar dependendo da situação de interação em que se encontra (apud BULLIO, 2012, p. 160).

Assim, pode-se considerar que o bilinguismo é a habilidade de usar duas línguas com ou sem fluência em ambas e o multilinguismo como a habilidade de usar mais de duas línguas. A partir dessas informações e conceitos, podemos entender que há no mundo muitas pessoas bilíngues e que, portanto, seguindo a visão de alguns autores como McCleary (2009), por exemplo, P, pode ser considerado um sujeito multilíngue.

Nesta perspectiva, ao refletirmos os conceitos de bilinguismo tanto de (McCleary, 2009) quanto de Grosjean (2010), podemos considerar que o conhecimento e fluência das línguas portuguesa/libras e de algumas palavras em alemão e inglês, P se enquadra na classificação de indivíduo multilíngue.

As teorias acerca da alternância de línguas, apresentadas até então, servem de base para o desenvolvimento da "Discussão e análise dos registros", momento em que serão apresentados trechos de conversação entre os sujeitos envolvendo estes fenômenos linguísticos.

Análise e discussão dos registros

Nesta parte do trabalho analisamos dois registros, sendo que o primeiro apresenta a alternância de línguas utilizada por P e o segundo trata-se de um diário de campo em que apresenta M adquirindo a libras na interação com a mãe surda de forma natural. No decorrer das análises usaremos Glosas[67] para destacar a sinalização em língua de sinais e entre aspas a tradução em português, por exemplo: GOSTAR MAÇÃ (libras). "Eu gosto de maçã" (português).

1ª categoria: Alternância de línguas [10/08/2012]

P, enquanto brincava no pátio de sua casa com seu irmão, quis um chocolate. Então, ele olhou para sua mãe e sinalizou CHOCOLATE. A mãe vai até à geladeira, pega o chocolate e entrega ao filho.

A libras obedece a estruturas gramaticais diferentes da língua portuguesa, desta forma, imaginemos como é que uma criança ouvinte, filha de pais também ouvintes, pediria o chocolate? "Eu quero um chocolate" ou "Mãe, me dá um chocolate"? Isso, logicamente, depende da idade do estágio linguístico dessa criança.

O que se pretende enfatizar é que para a criança ouvinte ganhar o chocolate, ela precisaria utilizar-se, basicamente, de quatro ou mais constituintes: sujeito + verbo + objeto (SVO). Já em libras, esta mesma frase, exclui boa parte destes vocabulários, dando lugar a outros elementos

[67] Glosas (sistema de anotação) são formas de representar em palavras da língua portuguesa, por meio de letras escritas em caixa-alta, o que foi sinalizado em línguas de sinais.

gramaticais próprios da libras, bem como a direção do olhar e marcadores não manuais (MNM)[68]. "[...] todo signo, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação [...] " (BAKHTIN, 1999, p.44).

A mãe atendendo ao pedido do filho vai até à geladeira, pega o chocolate e entrega a P. Assim que ele pega o chocolate de sua mãe, corre até o irmãozinho, mostra o chocolate e sinaliza CHOCOLATE. M, é claro, também quer o seu e começa a chorar. P, que estava um tanto distante da mãe, sem falar nenhuma palavra oralmente, sinaliza:

P: OUTRO DESTE (apontando para o chocolate). A mãe, porém, não visualizou o filho sinalizando. P, então sai correndo ao encontro da mãe, aproxima-se e sinaliza:

P: CHOCOLATE IGUAL ESSE IRMÃO "Outro chocolate para o irmão".

Mãe: GELADEIRA, PEGAR LÁ "Na geladeira, pegue lá".

P: Tem outro? Diz oralmente e sai correndo para buscar o chocolate.

Aqui notamos que P faz a interpretação do que foi sinalizado por sua mãe utilizando-se da alternância de línguas, ou seja, no mesmo contexto ele faz uso de ambas às línguas, libras e português. "Quando um indivíduo se confronta com duas línguas que utiliza vez ou outra, pode ocorrer que elas se misturem em seu discurso e que ele produza enunciados bilíngues" (CALVET, 2002, p.43).

Em algumas situações, notamos que P se expressa por meio das duas línguas português/libras concomitantemente, ou seja, fala ao mesmo tempo em que sinaliza.

A técnica de se expressar por meio das duas línguas (sinalizada e oral) ao mesmo tempo é chamada de bimodalismo, método utilizado em meados de 1960, após do fracasso de oralismo[69]. Esse método foi bastante criticado pelos linguistas, estudiosos das línguas de sinais. Para eles ao se utilizar dessa modalidade, ou seja, a mistura das duas línguas, libras/português, pode resultar

[68] Os marcadores não manuais (MNM) são também conhecidos como expressões faciais. Este é um dos elementos que faz parte dos parâmetros linguísticos da libras e equivale à entonação em língua de sinais. Desta forma, um sinal pode mudar completamente seu significado em função do MNM utilizado (STREIECHEN, 2013).

[69] O oralimo foi uma metodologia eleita no Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão/Itália em 1880. O objetivo dessa metodologia era desenvolver a fala dos surdos, pois o domínio da língua oral era condição determinante para que o surdo fosse aceito dentro de uma sociedade majoritária (Goldfeld, 2002).

numa terceira modalidade, o 'português sinalizado' (STROBEL, 2008). Isso porque a libras segue uma estrutura linguística diferente da língua portuguesa, assim sendo, não se pode processar duas estruturas linguísticas ao mesmo tempo. Entretanto, não observamos consequências na comunicação de P quando se expressa por meio do bimodalismo, visto que isso ocorre apenas quando ele utiliza palavras e/ou sinais soltos. Notamos que em sentenças completas, usa apenas uma das línguas, libras ou português.

Em relação à libras, Quadros e Karnopp (2004) explicam que é uma língua que expressa níveis linguísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas; apresenta uma gramática com uma estrutura própria e independente da língua portuguesa; as línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque se utilizam do canal visual espacial e não oral-auditiva. Por este motivo são denominadas línguas de modalidade visoespacial, uma vez que as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzidas no espaço pelas mãos, movimento do corpo e por meio das expressões faciais.

Assim, percebe-se que P, mesmo desconhecendo essas especificidades da libras, sem um aprendizado sistematizado sobre as regras estruturais e gramaticais da língua, utiliza de forma consciente ou não, com muita competência e naturalidade. "Os CODAs, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças" (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 247).

De acordo com as autoras:

> Essa tensão do sujeito de pertencer a dois universos radicalmente diferente e perceber que o que é relevante dentro de uma cultura pode ser totalmente indiferente na outra, muitas vezes, leva um CODA a pensar que há um abismo de perspectivas culturais [...] (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 249).

A respeito da aquisição dos valores culturais e subjetivos Bakhtin (1997) enfatiza que as trocas verbais "definem" a formação das ideologias e a constituição da subjetividade também cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico e, durante o processo de aquisição de linguagem adquire também todos os aspetos sociais, culturais e ideológicos da sociedade/comunidade em que está inserido.

Segunda categoria: M tornando-se bilíngue

Diário de campo [10/08/2012]

Para descrever o bilinguismo de M, nos pautamos em algumas notas realizadas em diário de campo em que observamos que a aquisição da libras ocorre na interação com a mãe surda e com o irmão de forma natural, ou seja, sem sistematização.

M quando quer algo como mamadeira, bolacha, busca sua mãe pela mão e aponta para o lugar onde está o referido objeto. É possível, ainda, observar o bebê sentado no colo da mãe, quando visualiza um carro passando na rua, sua mãe aponta para o carro e sinaliza CARRO. M espera alguns segundos e em seguida imita a mãe. P, porém, utiliza "carro" verbalmente com o irmãozinho, que compreende o significado da mesma forma quando sinalizado pela mãe.

Em outra situação, a mãe e os filhos estão na casa de uma vizinha vendo alguns filhotes de cachorro. Ela mostra um por um dos cãezinhos e pergunta a cor deles para P que, por sua vez, mostra os filhotes para o irmão e sinaliza CACHORRO PRETO, enquanto diz "au-au, M, au-au". M, com certa dificuldade motora, tenta repetir o sinal de CACHORRO.

Mayberry (2005) afirma que bebês podem aprender língua de sinais como uma das línguas adquiridas desde o nascimento, caso seus pais sejam falantes dessa língua. Nesse caso, haverá a aquisição de duas línguas simultaneamente, uma língua falada e outra sinalizada, sendo um caso de bilinguismo bimodal (apud PIZZIO, QUADROS, 2011, 64).

Assim, observa-se que tanto a língua portuguesa quanto a libras são uma constante em quase todas as situações comunicativas entre os CODAs e a mãe. Os dados revelam que os sujeitos, P e M, estão de fato adquirindo as línguas e não aprendendo, pois a aquisição está ocorrendo naturalmente, ou seja, sem sistematização.

Considerações finais

A partir desta pesquisa foi possível entender que a surdez da mãe não causa nenhum tipo de prejuízo ao desenvolvimento linguístico, cognitivo ou social dos filhos.

Por meio dos registros, pode-se observar que não há qualquer tipo de dificuldades comunicativas entre os filhos ouvintes com a mãe surda e vice-versa. Não foi possível perceber, também, qualquer vestígio de atraso na linguagem, especialmente em M que está passando pelos estágios de aquisição da linguagem. Muito pelo contrário, verificou-se que P apresenta um nível elevado de conhecimentos para sua idade e, além disso, tem muita facilidade em adquirir/aprender línguas.

Desta forma, afirma-se que a aquisição da linguagem de P se direciona ao bilinguismo sendo que ele é competente para gerenciar o uso das línguas conforme o contexto e sua necessidade. Ao misturar/alternar as língua, ele faz de forma natural, ou seja, sem se preocupar em usar um ou outro sinal ou vocabulário específico ou mais apropriado para o contexto.

A língua portuguesa é a L1 de P, visto que ele se comunica com pessoas que se comunicam mais por meio dessa do que por meio da libras. Já em relação a M, ainda não foi possível apontar a sua L1, pois ele ainda está passando pelos estágios da aquisição da linguagem em que adquire as duas línguas (libras e português) ao mesmo tempo. Com base no autor McCleary (2009) pode-se afirmar que ambos os sujeitos, P e M, podem ser considerados sujeitos bilíngues.

Verificou-se ainda que as fronteiras entre as línguas de sinais e orais presentes nos contextos multilinguísticos fazem com que os interlocutores busquem estratégias que facilitem ou que se efetive a comunicação. Entre essas estratégias destaca-se a alternância de línguas, fenômeno bastante frequente nos diálogos das pessoas bilíngues.

Os dados dos registros da pesquisa revelam que os CODAs à medida que adquirem a libras internalizam, naturalmente, as regras culturais e linguísticas que fazem parte dessa língua apenas no contato e interação com mãe surda. E a alternância/mistura de línguas realizadas por P, ocorre também de forma natural, ou seja, sem nenhuma preocupação com os critérios estruturais e/ou gramaticais das línguas. Essa alternância ora ocorre por meio de apenas uma palavra ora por meio de frases completas.

Assim, pretende-se com esta pesquisa colaborar para a produção do conhecimento nas áreas de estudos em multilinguismo, bem como trazer à tona algumas questões importantes para a área da Sociolinguística com foco na aquisição de linguagem dos filhos ouvintes que têm pais surdos, os CODAs.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1997.

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

CLYNE, M. **Constraints on code switching: how universal are they? Linguistics**, Vol. 25, Mouton de Gruytier, Amesterdam, 1987
GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista – 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KRAUSE-LEMKE, C. **A gestão das línguas em contexto multilíngue:** uma análise a partir de aulas de língua espanhola. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M.. (Org.). Na língua do outro. 01ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 197-219.

MCCLEARY, L. (USP). **Sociolinguística**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade a distância. UFSC, Florianópolis, 2009.

PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais.** Texto base do Curso de Letras Libras de licenciatura e bacharelado. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

POPLACK, S. **Sometime I'll star a sentence in Spanish y termino em Español**: toward a typology of code-switching. **Linguistics**, 18, Amsterdam, Mouton de Guyter, 1980, p. 581-618.

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In. FINGER, I; QUADROS, R. M. de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira***:* estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

_____; MASUTTI, M. **CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato.** In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. Segunda edição revista e ampliada. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOUSA, A. N.; QUADROS, Ronice Müller de. **Uma análise do fenômeno "alternância de línguas" na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português).** *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American Sign language and linguistic principles**. Listok Press. 1976. (Primeiro publicado em 1965).

ZIMMER, M.; FINGER, I,; SCHERER, L. **Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística**. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

05 - FONÉTICA E FONOLOGIA

A EFICIÊNCIA DO DISFARCE NA VOZ: UMA ANÁLISE DA FREQUÊNCIA FUNDAMENTAL

Robinson Luis KREMER (G-UTFPR)[70]

RESUMO: Para se avaliar a qualidade vocal, podem-se utilizar dois recursos importantes: a análise perceptivo-auditiva e a análise acústica. Esta última análise é objetiva e faz uso de programas computadorizados que demonstram quantitativamente vários aspectos mensuráveis do sinal de voz captado. Um desses aspectos é a frequência fundamental (f_0). Neste trabalho, analisou-se a eficiência de disfarce de voz agregando três aspectos: análise perceptiva, a diferença da média de f_0 e a curva de f_0 de um trecho da fala (voz normal e com disfarce) de mulheres dispostas em dois grupos com 10 integrantes cada, nomeados de Grupo de Garotas (GG) e Grupo de Controle (GC). As falantes que optaram por deixar a voz mais grave não obtiveram grande eficiência no disfarce. Já as falantes que tornaram a voz mais aguda ou que utilizaram outros tipos de ajustes, obtiveram maior eficiência na mudança da f_0, tendo mais eficiência no disfarce.

PALAVRAS-CHAVE: Análise acústica. Frequência fundamental. Disfarce.

Introdução

A fala é um fenômeno que exige uma enorme e espetacular habilidade do nosso sistema motor. Para ocorrer tal fenômeno, são utilizados cerca de 80 músculos diferentes, de forma rápida e precisa. Apesar das diferenças individuais, pessoais e próprias dos indivíduos, os traços linguísticos do falante são marcados pelo ambiente de sua formação e crescimento. A análise da fala permite a identificação desses traços característicos do falante e por meio de uma análise acústica, têm-se a disposição elementos gráficos e resultados numéricos e estatísticos, possibilitando uma análise de eventos que ocorram muito rápido ou até mesmo pela dinâmica das informações durante a fala. O estudo dos sistemas sonoros das línguas e dos aspectos da fala está contido em várias disciplinas dentro da Linguística, como por exemplo, a Fonética e a Fonologia.

A Fonética, nossa área de pesquisa, possui como objeto a fala, mediante estudo da produção e percepção dos seus sons. Dentro do grupo das ciências fonéticas, onde se encontram a Fonética Articulatória, a Fonética Auditiva e a Fonética Acústica, tem-se a Fonética Forense,

[70] Estudante de graduação indicado pela Profª Drª Maria Lúcia de Castro Gomes. Curso de Licenciatura em Letras Inglês/Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba (roberk2005@gmail.com)

ramo da linguística aplicada que oferece os conhecimentos e métodos de análise linguísticos em contextos de investigações criminais de delitos que envolvam o uso da linguagem falada. Segundo Braid (2003), "a fonética forense não se encerra na identificação de falantes, mas incide em todos os misteres criminalísticos que envolvam aspectos da fala ou, extrapolando, de sons em geral". Sendo assim, a análise da fala, principalmente por meio da Fonética, serve como uma ferramenta multidisciplinar, auxiliando diversas áreas, sobretudo a Forense.

Uma das atividades da Fonética Forense é a verificação do locutor, para se determinar se duas falas foram produzidas por um mesmo falante. Essa identificação de falantes pode ser encaixada e considerada como um exemplo de identificação pessoal biométrica. Nessa categoria de identificação, estariam incluídos também a impressão digital, a estrutura genética, os padrões de íris e retina, entre outros. De acordo com Molina (1994), uma diferença importante entre essas técnicas precisa ser estabelecida:

> O sinal da fala deve ser entendido como uma função complexa que envolve não apenas aspectos anatômicos, como também fatores socio-culturais e ambientais. O sinal acústico gerado pelo falante não fornece diretamente informação anatômica detalhada – pelo menos de uma forma explícita. Isso distingue a Identificação de Falantes da Identificação de Impressões Digitais, já que esta se vale de características físicas estáticas, enquanto a primeira (assim como a Grafotécnica) está mais fortemente relacionada a traços dinâmicos de *performance*, que dependem de uma ação no tempo. (MOLINA, 1994, p.7)

O ser humano possui uma grande habilidade em reconhecer pessoas pela voz mesmo em situações adversas e um grande desafio para os cientistas da fala é o de estabelecer um modelo que reproduza essa habilidade. Tal desafio tem motivado inúmeros estudos na área de identificação de falantes e com o desenvolvimento de sistemas de processamento digital de sinal, tem-se percebido um grande impulso da área.

Na área da Forense, para atribuir a alguém a autoria de um crime, sua participação ou sua relação com ele, um exame direcionado é realizado para determinar a autoria de uma voz, servindo como meio de prova. Para Braid (2003, p.6) "O exame de verificação do locutor, como meio de prova, possibilita incriminar o autor de um delito sem que seja necessária a sua confissão direta". De acordo com o próprio Braid (2003), o contrário também é possível, ou seja, desvincular um inocente de um crime. Esse processo de descriminalização pode ser até mais importante do que incriminar um culpado. Por meio desse exame em que se realiza a análise de

dados fonéticos coletados por meio de um procedimento semelhante a uma entrevista, pode-se chegar à conclusão da autoria ou não de uma fala.

Várias são as possibilidades de análise de dados fonéticos de um material gravado. Um deles é a da frequência fundamental.

A Frequência Fundamental

De acordo com Braid (2003), a frequência fundamental é a taxa de repetição do sinal que se repete sempre que encerra um novo pulso glotal, que ocorre pela variação da pressão de ar na saída do trato vocal. Para que se possa entender melhor o que é a frequência fundamental, primeiramente é preciso entender um pouco como funciona o sistema da fala no organismo.

Os sistemas respiratório, laringeal e supralaringeal assumem, cada um, uma função distinta e que, quando conjugadas em cadeia, resultam na fala (BRAID, 2003). O sistema respiratório, responsável pela produção do elemento aerodinâmico da fala, propulsiona correntes de ar vindas do pulmão que alimentam os dois sistemas (laringeal e supralaringeal). Após passar pela traqueia, esse fluxo de ar chega à laringe, e então deixa de ser uma corrente de ar contínua e se transforma em pulsos glotais, pelo efeito da vibração das pregas vocais.

Os sons da fala, em geral, se dividem em sonoros ou surdos[71], conforme a vibração ou não das pregas vocais, mas na laringe ainda não se tem uma definição do som final desejado, sendo necessário, assim, que ocorram "outras transformações acústicas no sistema supralaringeal, para que no resultado final se diferencie entre [a] e [o], quando sonoros, ou [f] e [p], quando surdos" (BRAID, 2003). São essas configurações do sistema supralaringeal que nos permitem realizar uma vogal, uma semivogal, um ditongo, uma fricativa, entre outras.

Para a produção do fenômeno de fonação deve ocorrer uma pressão de ar subglótica nas pregas vocais unidas e tensionadas pelas cartilagens aritenóides. No momento em que essa pressão atinge um valor suficientemente alto para se abrir uma fenda entre as pregas, o ar atravessa a glote num fluxo crescente até que as pregas vocais se fechem novamente, encerrando assim um ciclo vibratório. Enquanto se mantiver essa pressão e as pregas vocais estiverem

[71] Nomenclatura utilizada por Braid (2003), mas usam-se também os termos vozeado e desvozeado/não vozeado.

próximas e tensionadas, o fenômeno fonatório permanece. O resultado dessa fonação é uma série de pulsos de ar indo alimentar o sistema supralaringeal.

A frequência fundamental da voz - reconhecida também pela sigla f_0 - é, em outras palavras, o menor componente periódico resultante da vibração das pregas vocais. É a primeira frequência produzida na glote. Na voz, a f_0 é responsável por nos mostrar as variações de altura (sons agudos ou graves) e também de intensidade (sons fortes ou fracos). Para Braid (2003):

> Em análise de fala, as taxas de repetição dos padrões periódicos numa forma de onda são denominadas frequência fundamental, entretanto, perceptualmente, esta impressão auditiva é chamada de *pitch*. O *pitch* corresponde à sensação de som grave ou agudo, e suas escalas. (BRAID, 2003, p.51)

As pessoas com vozes dentro de uma faixa mais aguda são consideradas como tendo *pitch* alto, por conseguinte, as de vozes mais graves, *pitch* baixo. A prosódia é um recurso utilizado pelo falante para tornar a sua fala mais fácil de ser compreendida. O termo "prosódia" não é facilmente definido de uma forma que entre em concordância com tudo o que se tem escrito a respeito (KENT & READ, 2002).

> Uma grande discordância está entre os termos "prosódia" e "entonação". Alguns escritores se referem a eles como sinônimos, enquanto outros apontam uma importante distinção entre eles. [...] Entonação é parecido com prosódia no sentido de que seus parâmetros são a frequência vocal, intensidade e duração, mas entonação se refere a uma restrita gama de fenômenos, geralmente os padrões de altura de *pitch* e da sílaba tônica de uma língua. A prosódia inclui esses efeitos, mas também abrange o tempo (pausa e duração), esforço vocal, sonoridade, e outros fenômenos. (KENT & READ, 2002, p. 229).[72]

Ao realizar qualquer sentença, o falante acaba por produzir uma variação do *pitch*, uma vez que este se utiliza de tons diversos para melhorar a inteligibilidade de sua sentença. A análise acústica da f_0 permite o traçado de gráficos que se denominam *curvas de contorno de pitch*, onde se encontram os valores instantâneos da frequência fundamental em função do tempo (BRAID, 2003).

[72] *One major disagreement is with the pair of terms, prosody and intonation. Some writers regard them as synonyms, while others mark an important distinction between them. Intonation is similar to prosody in that its parameters are vocal frequency, intensity, and duration, but intonation refers to a narrower range of phenomena, generally the patterns of pitch rises and falls and the patterns of stress in a given language. Prosody includes these effects but also embraces tempo (pause and lengthening), vocal effort, loudness, and other phenomena.* (tradução do autor).

A frequência fundamental é, certamente, um parâmetro fonético promissor, pois as formas mais frequentes de disfarce a afetam diretamente. É o parâmetro mais conhecido nas pesquisas de reconhecimento de voz/identificação de falantes (KÜNZEL, 2000).

Identificação de falantes

Em 1937, Frances McGehee – primeira pesquisadora de testemunhas auditivas – observou que mudanças na f_0 reduziam o reconhecimento do falante consideravelmente, uma vez que a frequência fundamental é um parâmetro popular no reconhecimento de falantes da área forense (KÜNZEL, 2000). A f_0 é também um parâmetro de fácil extração e medição se comparado com outros, por exemplo, os formantes. Ao menos em línguas não tonais, a frequência fundamental não é afetada pelo conteúdo lexical da fala, todavia, são conhecidos muitos fatores não linguísticos que a afetam como: estado de saúde, emocional, gênero do discurso, ruídos do ambiente e se a pessoa está ou não falando ao telefone. French (1994) e Braun (1995) (apud KINOSHITA et al, 2009) notaram que uma única pessoa pode demonstrar uma grande variação na f_0 dependendo da ocasião e até mesmo durante uma única sessão de gravação.

Para Kinoshita (2009), uma vez que a força inerente dos parâmetros de identificação de falantes na área forense (FRS – *Forensic Speaker Recognition*) se concentra primariamente nas taxas de variação interna do falante e entre falantes, a frequência fundamental não é considerada muito eficaz como um parâmetro dessa identificação, embora alguns pesquisadores (NOLAN 1983, SAMBUR 1975, JIANG 1996 apud KINOSHITA, 2009) têm sugerido que a f_0 seja um forte parâmetro. Kinoshita (2009) citando seu trabalho de 2005, afirma que, devido a sua baixa taxa de variação, a duração da frequência fundamental mostra-se pouco forte como evidência. De todo modo, a análise forense da frequência fundamental tem se concentrado até o momento em sua média de duração e desvio padrão.

Nas pesquisas em fonética forense e identificação de falantes, o disfarce tem merecido atenção de alguns pesquisadores, embora aparentemente não seja de ocorrência muito comum (ERIKSSON, 2010).

Existem diversos tipos de disfarces escolhidos no momento da produção de seu discurso, a fim de evitar o reconhecimento da voz. Entre os mais usados, encontram-se o falsete, voz

rangente, voz sussurrada, a imitação de sotaque estrangeiro e a voz nasalada utilizando-se do recurso de apertar o nariz. Eriksson (2010) afirma que disfarces de voz podem causar sérios problemas à verificação de um locutor, especialmente se forem utilizados métodos eletrônicos de manipulação de voz. Entretanto, a maioria dos casos envolvendo disfarces vocais utiliza métodos de natureza simples.

Sendo assim, este artigo descreve o início de um trabalho de análise da eficiência do disfarce com foco na frequência fundamental ao comparar trechos de fala em duas modalidades: voz normal e disfarçada. A pesquisa aqui relatada teve como objetivo verificar a eficiência de disfarce de voz agregando três aspectos: (1). análise perceptiva; e análise acústica em que se mediu (2). a diferença entre as médias de $f_{0;}$ e (3). a curva de $f_{0.}$ O objetivo era saber se apenas alterando a frequência fundamental se consegue eficiência (deixando a voz mais aguda ou grave), ou se é preciso utilizar algum outro recurso para modificar a voz (como por exemplo, voz crepitante ou áspera) e conseguir um disfarce eficiente.

Métodos e material

Um estudo que vem sendo realizado por um grupo de pesquisa em fonética forense na Universidade Tecnológica Federal do Paraná[73] está analisando amostras de fala de 50 participantes. As gravações foram realizadas no laboratório de Fonética da UTFPR e os participantes leram um texto de 75 palavras, simulando uma ligação telefônica. A leitura foi feita, primeiramente, com a voz normal e, em seguida, com voz disfarçada. O disfarce utilizado foi de escolha livre de cada participante.

Os participantes foram divididos em 5 grupos de 10 pessoas, sendo nomeados: GH (Grupo de homens de entre 35-55 anos), GM (Grupo de Mulheres entre 35-55 anos), GR (Grupo de Rapazes entre 18-25 anos), GG (Grupo de Garotas entre 18-25 anos) e GC (Grupo Controle, Mulheres entre 25-55 anos). O Grupo Controle é formado pelas pesquisadoras do grupo e é chamado de controle porque se infere que seja um grupo que terá maior eficiência na realização dos disfarces, pelos estudos sobre qualidade vocal e estratégias de disfarce. O texto lido simulava

[73] O grupo é formado por professores universitários, acadêmicos, linguistas, engenheiros, músicos, fonoaudiólogos e peritos criminais.

um pedido de resgate em um sequestro: *"Alô, quero falar com a Dona Teca. Dona Teca, estamos com o pato de teu marido na toca e vamos matar ele, picar e tacar dentro de uma garrafa de coca. Quer salvar ele? Então não me deixa puto. Quero um milhão, bota tudo num pacote perto da pipa do cateto e se pica. Não faz caca senão vai levar toco, não chama a polícia senão te cutuco e espeto o teu coco".* A coleta de dados foi conduzida em ambiente com tratamento acústico e os dados foram amostrados a uma taxa de 44100 Hz.

O texto foi elaborado para análise de vogais em sílaba tônica, por isso as palavras objeto do estudo são paroxítonas contendo as sete vogais do português entre as plosivas /p/ /t/ /k/ (Figura 1). Vários experimentos estão sendo realizados, como por exemplo, análise de formantes, de intensidade, de duração da vogal, de qualidade vocal, de frequência fundamental, sempre comparando voz normal e voz disfarçada.

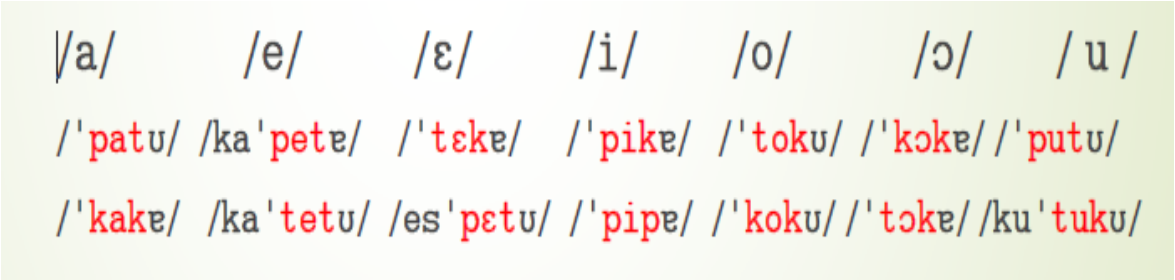


Figura 1: Vogais do português brasileiro analisadas durante a pesquisa

O experimento objeto deste artigo, particularmente, tem como objetivo a análise da qualidade da voz comparando a voz normal com disfarçada, com foco na frequência fundamental. Os grupos alvo desta análise foram GG e GC, em que se obteve a análise do disfarce entre vozes femininas. O GG é formado por mulheres jovens até 25 anos (estudantes universitárias) e o GC, por mulheres participantes do grupo de estudo.

É importante deixar claro que aqui se demonstra apenas os primeiros resultados da análise em que se busca comparar uma análise perceptual com os gráficos da curva de f_0 e com a diferença entre as médias dos valores de f_0 do trecho: *"estamos com o pato do teu marido na toca*

e vamos matar ele, picar e tacar dentro de uma garrafa de coca." A extração das medidas de f_0 e dos gráficos das curvas da voz normal e disfarçada foi realizada no software PRAAT[74].

A análise perceptual foi realizada por três integrantes do grupo de estudo, que deveriam avaliar se o disfarce teve: POUCA eficiência, MÉDIA eficiência ou se foi EFICIENTE. Como as vozes gravadas eram de conhecidas dos três avaliadores (o pesquisador mais dois membros do grupo), as inferências se deram pelo reconhecimento ou não da pessoa com o disfarce. Primeiro a avaliação foi feita individualmente e depois os avaliadores chegaram a um acordo quanto ao nível atribuído (POUCA, MÉDIA, EFICIENTE).

Resultados preliminares

Após análise perceptiva, das curvas de f_0 e das medidas de f_0, chegou-se a conclusão de que grande parte dos disfarces se apresentou eficiente - das 20 vozes analisadas, metade apresentou eficiência, sendo seis delas de informantes do grupo controle (Tabelas 1 e 2). Nessa análise, feita pelo pesquisador com mais dois participantes do grupo de estudos, destacam-se como exemplos de recursos de disfarce utilizados: voz ligeiramente agravada e com ligeiro aumento de intensidade, obstrução parcial da boca, voz aguda, obstrução nasal. A maioria dos disfarces se deu com a voz em tom mais grave, parecendo ser este o recurso mais escolhido pelas participantes talvez, por ser um contexto de pedido de resgate, como recurso para parecerem ameaçadoras.

De um modo geral, com as falantes que optaram por apenas deixar a voz mais grave, não houve grande eficiência no disfarce, pois houve uma pequena variação da $f_{0.}$ As falantes que resolveram modificar a qualidade de voz, tornando-a mais aguda ou utilizando-se de outros tipos de ajustes (obstrução ou emprego das pregas vestibulares), obtiveram maior eficiência na mudança da $f_{0,}$ ou seja, alcançaram mais eficiência no disfarce.

As tabelas a seguir mostram os valores da Frequência Fundamental (Hz) para a voz normal e para a voz disfarçada, e também a diferença entre esses dois valores, assim como a sua relação com a análise perceptiva de eficiência do disfarce.

[74] Paul Boersma e David Weenink (autores) – Universidade de Amsterdã.

Grupo de Garotas (GG)				
	Eficiência do disfarce - percepção	**F0 normal (Hz)**	**F0 disfarce (Hz)**	**Diferença**
GG1	Pouca	280	295	15
GG5	Pouca	232	236	4
GG4	Pouca	254	231	-23
GG6	Pouca	271	254	-18
GG3	Média	282	302	20
GG10	Média	220	202	-18
GG9	Eficiente	214	187	-27
GG2	Eficiente	251	218	-33
GG7	Eficiente	271	301	30
GG8	Eficiente	258	334	76

Tabela 01**: v**alores da Frequência Fundamental em Hz do Grupo Garotas

Grupo Controle (GC)				
	Eficiência do disfarce - percepção	**F0 normal (Hz)**	**F0 disfarce (Hz)**	**Diferença**
GC4	Pouca	260	307	47
GC5	Pouca	213	304	91
GC6	Pouca	226	238	12
GC7	Média	242	249	7
GC2	Eficiente	250	217	-33
GC10	Eficiente	231	281	50
GC1	Eficiente	230	288	58
GC3	Eficiente	222	330	108
GC9	Eficiente	262	371	109
GC8	Eficiente	238	364	126

Tabela 02: valores da Frequência Fundamental em Hz do Grupo Controle

Os dados nos mostraram quatro casos que fugiram a essa inferência de que ao deixar a voz mais grave o disfarce houve pouca eficiência e no disfarce com a voz mais aguda, a variação foi maior, deixando o disfarce mais eficiente. Como se pode observar nas tabelas, nos casos das participantes GG2, GG9 e GC2, todas realizaram o disfarce deixando a voz mais grave, porém, as

participantes utilizaram outros recursos para disfarçar a voz: GG9 e GC2 utilizaram elementos fonatórios, deixando a voz áspera e a GG2 abafou a voz com um pano, estratégias que deixaram seus disfarces eficientes. Da mesma forma ocorreu com a participante GC5, que optou por deixar a voz mais aguda, todavia, sem conseguir eficiência no disfarce. Os avaliadores julgaram o disfarce de pouca eficiência por conta de um fator sociolinguístico. A falante, ao produzir o som do /R/, realiza o uso do tepe [ɾ], marca característica de sua fala normal. Ao realizar a mesma produção no seu disfarce, acabou por ser reconhecida imediatamente.

Outro fato que pudemos inferir ao analisar os dados presentes nas tabelas é o de que o grupo controle optou por elevar o *pitch*, ou seja, teve maior uso da voz aguda, tendo apenas uma participante com o *pitch* diminuído (voz mais grave). Dentro desse grupo houve maior número de disfarces percebidos como eficientes, mostrando o que já foi inferido anteriormente, que as mulheres que optaram pelo aumento do *pitch*, obtiveram também mais eficiência no disfarce. E também foi confirmada a hipótese do grupo de estudos de que o grupo controle teria mais eficiência no disfarce.

A outra análise realizada foi a dos gráficos da curva de $f_{0.}$ Na análise dos gráficos, pode-se constatar e observar a eficiência ou não do disfarce em relação à frequência fundamental, em que a linha preta representa a voz normal e a linha vermelha, a voz disfarçada (Figuras 02 e 03). Nota-se que na Figura 02, o sinal da fala normal está distante do sinal da fala disfarçada, não possuindo quase nenhum ponto em comum e diferença na curvatura dentro do gráfico. Já na Figura 03, tanto o sinal da fala disfarçada quanto da fala normal possuem quase os mesmos pontos de início, fim e mesmas curvaturas, comprovando assim o que já se havia notado na análise perceptual.

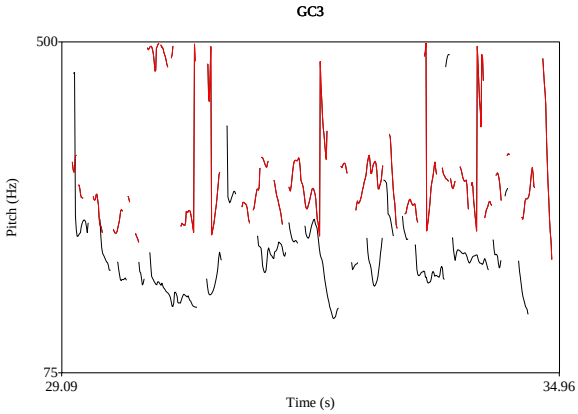


Figura 2: Disfarce eficiente.

Voz tornada aguda e com grande variação de f_0.

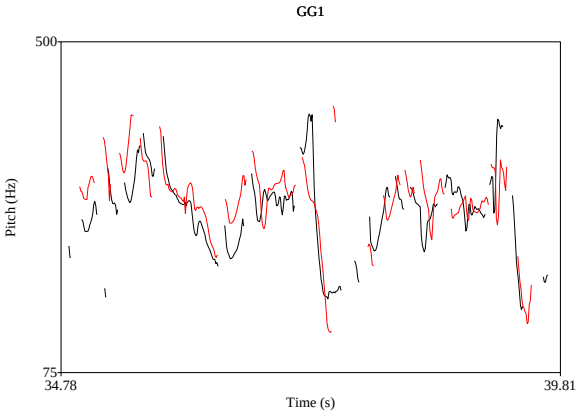


Figura 3: Disfarce pouco eficiente.

Voz ligeiramente agravada com ligeiro aumento de intensidade.

Discussão

A proposta deste artigo foi a de analisar a eficiência do disfarce na voz tendo como parâmetro a Frequência Fundamental. Com já dito anteriormente, a análise perceptual foi feita dentro de um consenso entre o pesquisador e duas integrantes do grupo de estudo, que foi o de ser possível ou não o reconhecimento dos participantes pelo fato dos mesmos serem conhecidos dos avaliadores. Dentro das 20 participantes analisadas, 8 demonstraram eficiência no disfarce, tanto na análise perceptual quanto na análise numérica e dos gráficos. Até o momento, ao se comparar estes dois grupos de mulheres, o experimento mostrou que quando se realiza uma maior mudança da f_0, obtém-se também uma maior eficiência no disfarce. Segundo Künzel (2000), "as formas de disfarce que afetam características da frequência fundamental ocorrem com mais frequência do que outros disfarces em situações forenses. Os falantes, obviamente, as consideram fáceis de produzir, eficiente o bastante para transmitir a mensagem linguística e, ao mesmo tempo, garantir o anonimato" (KÜNZEL, 2000)[75].

[75] *[...]disguise modes affecting fundamental frequency characteristics occur more often than other disguise in forensic situations. Speakers obviously find them easy to produce, efficient enough to transmit the linguistic message and, at the same time, to ensure their anonymity.* (tradução do autor)

Os recursos utilizados pelos falantes não foram analisados de forma detalhada neste estudo, como por exemplo, elementos do trato vocal (labiodentalização, mandíbula protaída, posição da língua, etc.) e elementos fonatórios (crepitância, voz soprosa, etc.), mas serão realizados no próximo passo desta pesquisa. A análise da qualidade vocal será realizada por meio do roteiro VPAS (*Vocal Profile Analysis Scheme*) e foi adaptado para o Português Brasileiro, e que permitirá uma avaliação perceptual dos usos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos da qualidade da voz, investigação acústica e fisiológica correlacionadas aos parâmetros de qualidade de voz (CAMARGO e MADUREIRA, 2008).

Futuros experimentos ainda levarão em conta a análise perceptual, gráfica, numérica e dos tipos de disfarce empregados incluindo, também, nesta pesquisa uma comparação entre grupos de Homens e Mulheres, para se descobrir qual grupo consegue maior eficiência nos disfarces, como conseguem e quais recursos foram aplicados.

Referências:

BRAID, Antonio Cesar Morant. Fonética Forense: Tratado de perícias criminalísticas. Campinas, SP: Millenium, 2003.

CAMARGO, Zuleica, MADUREIRA, Sandra. Voice quality analysis from a phonetic perspective: Voice Profile Analysis Scheme Profile for Brazilian Portuguese (BP-VPAS). Campinas, SP, 2008.

ERIKSSON, A. The Disguised Voice: Imitating Accents or Speech Styles and Impersonating Individuals. Edinburg: Kapitel, p.86 – 96, 2010

ESCUDERO, P, BOERSMA, P., RAUBER, A-S & BION, R-A. (2009). A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. J. Acoust. Soc. Am., 126, 1379–1393.

FIGUEIREDO, Ricardo Molina de. Identificação de Falantes: Aspectos teóricos e metodológicos. Campinas, SP, p.7, 1994.

KENT, Ray D., READ, Charles. The Acoustic Analysis of Speech. Connecticut, USA: Thomson Learning, 2002.

KINOSHITA, Y., ISHIHARA, S., ROSE, P. Exploring the discriminatory potential of F0 distribution parameters in traditional forensic speaker recognition. Equinox Publishing Online, p. 92, 2009.

A VARIAÇÃO DA INTENSIDADE E DA QUALIDADE VOCAL COMO ESTRATÉGIA DE DISFARCE DE VOZ

Maria Lígia Freire GUILHERME (G-UTFPR)[76]
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Embora o uso de disfarce não pareça ser de ocorrência comum em casos forenses, quando acontece pode causar sérios problemas para identificação do falante. São muitos os tipos de disfarce relatados, sendo os mais frequentes, elevação ou abaixamento da frequência fundamental, voz sussurrada, imitação de dialeto ou de sotaque estrangeiro. Em uma pesquisa para analisar os parâmetros mais eficazes em estratégias de disfarce, uma tática aparentemente comum escolhida pelos participantes foi o aumento da intensidade de fala. A tarefa solicitada aos participantes foi a leitura de um texto que simulava um telefonema de pedido de resgate em uma situação de sequestro. O texto foi lido por 50 pessoas, homens e mulheres, em duas faixas etárias, duas vezes em voz normal e duas vezes em voz disfarçada. Decidiu-se, então, fazer um experimento de análise intra-sujeito da intensidade da fala na voz normal e na voz disfarçadade 20 desses informantes.Também foi feita uma análise da qualidade vocal dessas 20 pessoas, utilizando-se o protocolo de Laver (1980) adaptado por Camargo (2008). O resultado dessa análise será apresentado neste trabalho.

Palavras-chave: Fonética Forense. Qualidade Vocal. Intensidade. Disfarce.

Introdução

Ao analisar a incidência do uso de disfarces em contextos forenses, Eriksson (2010) afirma que essa não é uma estratégia comum, com menos de 5% dos casos analisados por Masthoff (1996) em estudo na Universidade de Trier. Contudo, Figueiredo e Britto (1996) apontam o disfarce como estratégia recorrente em situações de sequestro no Brasil, principalmente pelo fato de que os sequestradores creem na possibilidade de terem suas ligações gravadas nesses casos.

No contexto do disfarce, vários outros recursos são comumente utilizados, como variação de *pitch*, imitação de sotaque ou dialeto estrangeiro, conforme pontua Eriksson (2010). Nesse âmbito da análise acústica emerge a possibilidade de relacionar aspectos espectrográficos com aspectos perceptivos. Desse modo, uma análise da qualidade vocal faz-se necessária a fim de buscar relações entre disfarces e possíveis alterações intencionais físicas no trato respiratório.

Ao analisar os dados coletados em uma pesquisa sobre disfarce de voz do grupo de estudos de Fonética Forense da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, percebeu-se, em uma primeira análise perceptiva, que vários dos 50 participantes do estudo falavam mais intensamente e com mais vigor, com intuito aparente de parecerem mais ameaçadores, uma vez que o texto gravado simulava um pedido de resgate em caso de sequestro. Foram gravadas duas versões da fala normal de cada falante e mais duas da fala disfarçada. Isto posto, surge espaço para um

[76] Estudante de graduação indicada pela Prof. Dra. Maria Lúcia Castro Gomes. Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, marialigiafreire@gmail.com.

experimento que se propõe a analisar a alteração da intensidade como possível estratégia de disfarce de voz. Constatou-se que o aumento de intensidade como estratégia de disfarce tem ocorrência irregular, como será descrito posteriormente. Antes disso, faz-se importante uma breve contextualização da estratégia de disfarce em identificação de falantes, assim como o levantamento teórico de algumas questões.

Identificação de falantes

A pesquisa no campo da identificação de falantes já acontece há algumas décadas e com diferentes abordagens. Hecker (1971) propõe uma divisão em três categorias: perceptual, automática e espectrográfica; por sua vez, Nolan (1983) sugere que o campo da identificação de falantes deve se dividir quanto ao emprego ou não de técnicas analíticas. Apesar das controvérsias encontradas entre os próprios autores da área quanto às classificações pertinentes no âmbito da identificação de falantes, reconhece-se tanto a relevância da análise espectrográfica quanto da percepção auditiva.
Eriksson (2010) descreve como a língua, os dialetos e os sotaques influenciam no processo de identificação de falantes e aponta que a incidência do uso de disfarce em contextos forenses é baixa e varia de acordo com o tipo de crime, sendo mais comuns em casos extorsão e assédio sexual. Já Figueiredo e Britto (1996) mencionam ser comum a ocorrência do uso de disfarce no Brasil, em casos de sequestro. De acordo com Eriksson (2010), o disfarce pode causar diversos problemas no processo de identificação de falantes e lista o sussurro, alteração de *pitch*, a imitação de dialetos e sotaque estrangeiro como os mais comuns.

Análise acústica da intensidade

Para Russo e Behlau (1993), a percepção dos sons da fala acontece por etapas, iniciando-se pela detecção do som, a audibilidade:
A partir da audibilidade temos a *recepção* da informação sonora, a *discriminação* entre sons de diferentes espectros, o *reconhecimento*[...] do que foi ouvido com experiências anteriores, a *memória* [...] e, finalmente, a *compreensão* da mensagem falada. (RUSSO; BEHLAU, 1993, p. 4, grifos do original).

Para as autoras, a intensidade dos sons da fala varia tanto entre falantes, quanto intrafalantes e intramensagens.A sensação sonora acontece, principalmente, em função da sensação de frequência, da sensação de intensidade e da sensação de qualidade, o timbre. A variação da intensidade, bem como as alterações de frequência, como afirmam Russo e Behlau (1993), implicam em uma variação constante da pressão sonora que atinge o ouvido humano. Tomam-se as sensações psicológica e física da intensidade, ou seja, a consideração de um som como sendo mais forte ou mais fraco, por *loudness.* Ainda, de acordo com as autoras, "as vogais são naturalmente mais intensas do que as consoantes" (BEHLAU; RUSSO, 1993, p.10).

Qualidade vocal

A qualidade vocal de um falante está relacionada à impressão causada por uma voz e representa uma ação da laringe e do trato vocal, que em conjunto, modificam o ar expiratório. De acordo com Camargo, Vilarim e Cukier (2004, p. 189), "a qualidade vocal é o maior veículo de informação sobre as características físicas, psicológicas e sociais, que possibilita identidade, personalidade e humor do falante".
A análise da qualidade vocal se fundamenta em análises articulatórias, fisiológicas, acústicas e auditivas e é o resultado de valores vocais intrínsecos e extrínsecos.
Com o objetivo de viabilizar a avaliação dos usos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos da qualidade vocal, como marcação dos limites de palavra, atitudes emocionais, condições físicas e patológicas do falante, as linguistas Zuleica Camargo e Sandra Madureira (2008) desenvolveram um material instrutivo adaptado do *voice profile analysis scheme* (VPAS) de Laver (1980), para o português brasileiro, o BP-VPAS.

Métodos

O presente experimento foi desenvolvido dentro do grupo de pesquisa Estudos dos sons da falada Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, na linha da Fonética Forense, e que conta com a participação de docentes e discentes dessa e de outras Universidades, bem como de peritas do Instituto de Criminalística do Paraná.
Um estudo em andamento trata da análise acústica e auditiva da fala normal e disfarçada de 50 falantes, divididos em cinco grupos: Grupo Controle (GC) com 10 pesquisadoras de 23 a 55 anos de idade, Grupo Mulheres (GM) com 10 mulheres de 35 a 55 anos, Grupo Garotas (GG) com 10 jovens do sexo feminino entre 18 e 25 anos, Grupo Homens (GH) com 10 homens de 35 a 55 anos e o Grupo Rapazes (GR) com 10 jovens do sexo masculino com idades entre 18 e 25 anos.
A coleta de dados foi feita no laboratório de fonética da UTFPR e o procedimento de gravação consistiu na leitura de um texto de 75 palavras, duas vezes com voz normal de cada falante e duas vezes com voz disfarçada, sem que houvesse qualquer tipo de instrução aos falantes sobre as estratégias de disfarce a serem utilizadas. O texto em questão simula uma situação de ligação de pedido de resgate em caso de sequestro e foi desenvolvido de modo que as sete vogais orais do português brasileiro ocorressem duas vezes em contexto entre consoantes oclusivas não vozeadas.
Para análise da intensidade e da qualidade vocal foram escolhidos quatro falantes de cada grupo, a saber: participantes GC4, GC5, GC6, GC7, GG2, GG4, GG5, GG9, GM1, GM2, GM3, GM4, GR1, GR3, GR4,GR10, GH1, GH4, GH5 e GH6. Foi feita medição da intensidade do trecho "bota tudo num pacote perto da pipa do Cateto e se pica" nas quatro gravações de cada falante e foi calculada a média da fala normal e da fala disfarçada (Quadro 1).

Grupo	Participante	Fala normal (dB)	Fala disfarçada (dB)
Controle	GC4	70,89	75,19
	GC5	58,78	59,63
	GC6	53,87	56,61
	GC7	65,22	69,51

Garotas	GG2	61,37	68,69
	GG4	59,15	60,66
	GG5	62,91	65,01
	GG9	70,39	74,39
Mulheres	GM1	53,82	54,33
	GM2	51,68	57,43
	GM3	54,55	66,69
	GM4	64,5	66,49
Rapazes	GR1	70,2	71,3
	GR3	59,13	62,01
	GR4	65,33	69,02
	GR10	68,15	69,88
Homens	GH1	65,39	75,27
	GH4	66,5	68,45
	GH5	65,28	64,42
	GH6	66,18	71,86

Quadro 1 -Valores médios da intensidade nas falas normal e disfarçada
Fonte: Desenvolvido pela Autora

A análise da qualidade vocal das falas disfarçadas dos 20 falantes mencionados anteriormente foi feita a partir do material instrutivo BP-VPAS, desenvolvido por Camargo e Madureira (2008), como mostrado no Quadro 2.

Grupo	Participante	Idade	Disfarce
Controle	GC4	32	Corpo de língua recuado
	GC5	46	Falsete
	GC6	29	Mandíbula aberta / Nasal
	GC7	23	Protusão labial, língua retraída, *pitch* diminuído
Garotas	GG2	20	Protusão labial, cobertura da boca, pitch diminuído
	GG4	25	Levemente denasal, *pitch* diminuído
	GG5	21	*Pitch* variável
	GG9	25	Voz áspera
Mulheres	GM1	54	*Pitch* levemente elevado
	GM2	56	Nasal
	GM3	38	Mandíbula aberta
	GM4	30	Protusão labial, língua retraída, *pitch* diminuído
Rapazes	GR1	21	Sem mudanças
	GR3	22	Protusão labial, língua avançada, *pitch* diminuído

	GR4	21	Corpo de língua levantado
	GR10	25	Voz áspera
Homens	GH1	51	Ponta da língua levantada, nasal, voz áspera
	GH4	58	Mandíbula levemente aberta, mudança de dialeto (carioca)
	GH5	30	Tensão laríngea, aumento de *pitch*
	GH6	37	Tensão laríngea

Quadro 2 -Análise da qualidade vocal dos falantes a partir do roteiro BP-VPAS
Fonte: Desenvolvido pela Autora

Sabe-se que as vogais são mais intensas que as consoantes no português brasileiro.Desse modo, decidiu-se medir também a intensidade média da vogal oral [ɛ] das duas palavras contidas no texto completo (Teca e espeto), na voz normal e disfarçada de cada falante, a fim de verificar se houve variação relevante da intensidade em um contexto vocálico mais específico (Gráfico 1).

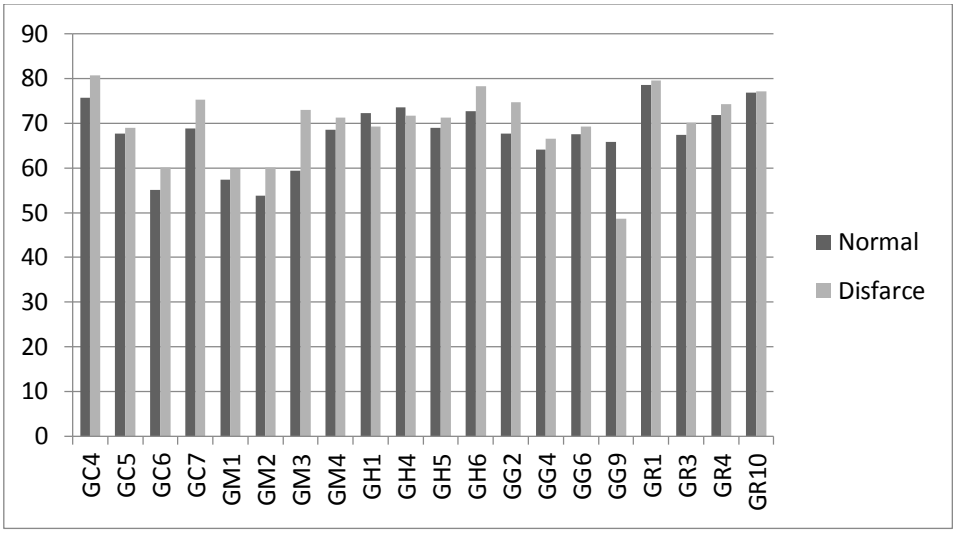


Gráfico 1 -Variação da intensidade de [ɛ] por falante / Fonte: Desenvolvido pela Autora

Discussão

Findada a análise dos dados coletados, comprovou-se a hipótese proposta por este trabalho de que a variação da intensidade pode ser utilizada como recurso de disfarce de voz. Contudo, essa estratégia não ocorre uniformemente entre os falantes analisados e atua simultaneamente com outros aspectos acústicos, tais como alteração da frequência fundamental, F1 e F2 (parâmetros estudados em outros experimentos pelo grupo).

A tendência encontrada nas análises dos participantes do estudo é um aumento da intensidade na voz disfarçada comparada à voz normal. Alguns falantes tiveram uma variação

grande (acima de 7dB) e outros tiveram uma variação pequena (abaixo de 1dB). Após constatar essa alteridade do uso da intensidade como recurso estratégico no disfarce vocal, decidiu-se traçar uma relação entre essa variação de intensidade com a qualidade vocal dos falantes com as maiores e menores variações de intensidade.
Os quadros a seguir apresentam os resultados da relação entre maior variação de intensidade e qualidade (Quadro 3) e relação entre menor variação de intensidade e qualidade vocal (Quadro 4).

Maior variação de intensidade (mais que 7dB)		
Participante	Variação	Disfarce
GM3	12,14	Mandíbula aberta
GH1	9,88	Ponta da língua levantada, nasal, voz áspera
GG2	7,32	Protrusão labial, cobertura da boca, *pitch* diminuído

Quadro 3 - Relação entre maior variação de intensidade e qualidade vocal
Fonte: Desenvolvido pela Autora

Menor variação de intensidade (menos que 1dB)		
Participante	Variação	Disfarce
GH5	-0,86	Tensão laríngea, aumento de *pitch*
GM1	0,51	*Pitch* levemente elevado
GC5	0,85	Falsete

Quadro 4 -Relação entre menor variação de intensidade e qualidade vocal
Fonte: Desenvolvido pela Autora

Da análise da qualidade vocal dos três falantes com as maiores variações de intensidade (GM3, GH1 e GG2) verifica-se utilização de alterações no trato vocal, como língua, lábio e mandíbula; e entre os falantes com as menores variações de intensidade (GH5, GM1, GC5) verifica-se alterações de *pitch*.
Indo mais profundamente na análise intensidade/qualidade vocal, optou-se por analisar a participante GM3, 38 anos, que teve a maior variação de intensidade entre a fala normal e a fala disfarçada (Figuras 1 e 2).

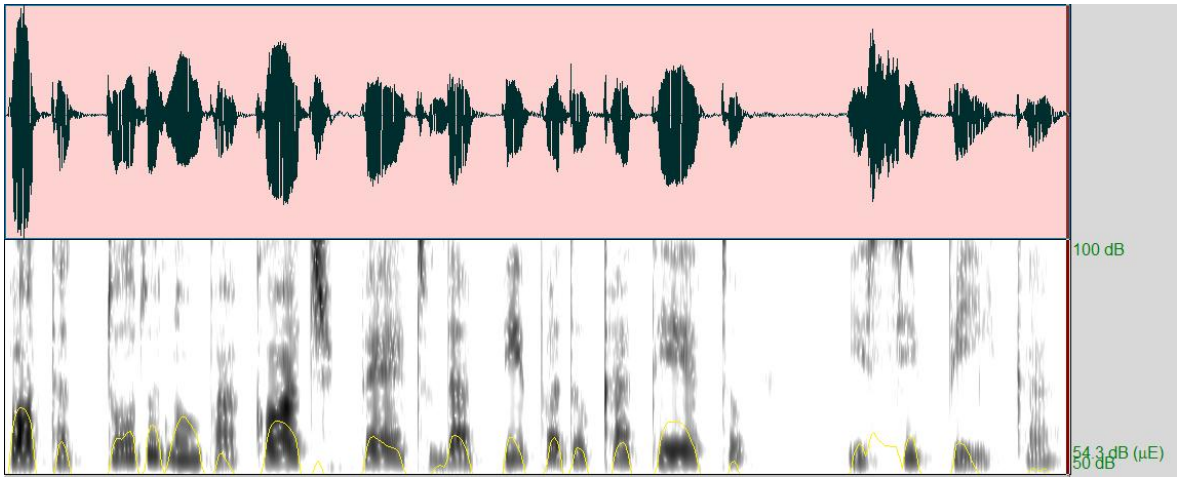


Figura 1 - Espectrograma da fala normal da falante GM3.
Fonte: Desenvolvido pela Autora

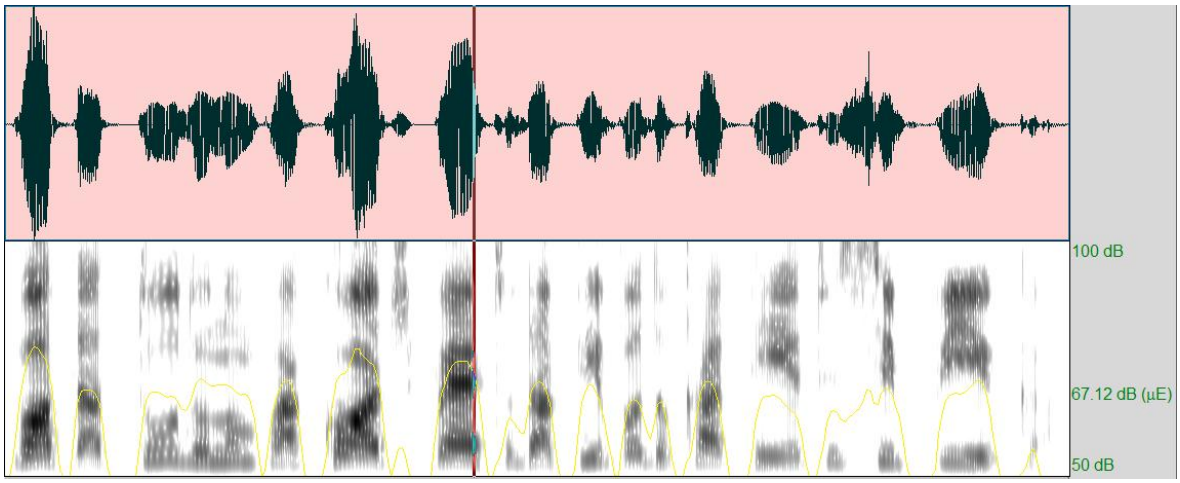


Figura 2 - Espectrograma da fala disfarçada da falante GM3
Fonte: Desenvolvido pela Autora

O traço mais marcante da qualidade vocal da participante foi a abertura mandibular. Sabe-se que a intensidade é a medição da amplitude da onda acústica e é responsável pela percepção do "volume" de um determinado som. Uma fala feita com a mandíbula aberta exige do falante um maior esforço respiratório, visto que a cavidade oral não atua da mesma forma, em aspectos articulatórios, na formação dos fonemas. Esta é uma relação possível que se pode fazer entre um aspecto da qualidade vocal (abertura mandibular) e aumento da intensidade de fala.

Quanto à análise relativa à vogal [ɛ], é pertinente destacar dois casos específicos: o da falante GM3 e o da falante GG9. Do mesmo modo que a observação da variação da intensidade do trecho selecionado, primeiramente não se observa uma regularidade entre gênero ou idade, apesar da tendência ao aumento da intensidade. A variação da intensidade da vogal média-baixa anterior [ɛ] apresenta, também, essa tendência, com exceção dos participantes GH1, GH4 e GG9 que diminuíram a intensidade da vogal oral em questão (Quadro 5).

Participante	Variação de [ɛ]	Disfarce
GH1	-2,97	Ponta da língua levantada, nasal, voz áspera
GH4	-1,76	Mandíbula levemente aberta, mudança de dialeto (carioca)
GG9	-17,22	Voz áspera

Quadro 5 - Variação da intensidade da vogal [ɛ]em voz normal e disfarçada
Fonte: Desenvolvido pela Autora

Entre os 20 participantes analisados neste estudo, apenas três diminuíram a intensidade da vogal [ɛ] na voz disfarçada. Para tentar explicar esse fenômeno, volta-se, mais uma vez, à avaliação da qualidade vocal dos falantes supracitados. Nesse ponto, foi possível traçar uma característica comum entre os três falantes: a voz áspera. Os falantes GH1 e GG9 tiveram, no quadro de qualidade vocal, a voz áspera como um aspecto determinante, já o participante GH4 utilizou-se de mudança para o dialeto carioca como estratégia de disfarce. A principal característica auditiva que fez com que o comportamento acústico da fala disfarçada de GH4 fosse associado ao dialeto carioca é o uso do rótico velar de maneira exacerbada; o rótico velar, acusticamente, apresenta também o teor áspero encontrado na análise dos outros dois falantes, o que gera, desta forma, um comportamento acústico comum entre os participantes que pode ser relacionado com a diminuição da intensidade na produção da vogal [ɛ] na fala disfarçada.

É pertinente lembrar que, como afirmaram Marchal e Reis (2012), as pressões subglóticas são determinantes no processo de fala. A pressão subglótica:

deve ainda ser controlada para garantir ao mesmo tempo a estabilidade da fonação e suprir as necessidades impostas pela evolução dos parâmetros prosódicos, principalmente a intensidade e a freqüência fundamental. (MARCHAL e REIS, p. 37).

Ao elaborar uma relação entre pressão subglótica e intensidade, Marchal e Reis (2012) mencionam uma série de estudos que relacionam a variação da intensidade com a pressão subglótica. Dentre eles, os autores trazem as experiências de Müller sobre laringes excisadas, em que se observam efeitos do aumento da pressão subglótica sobre a intensidade e os estudos de Piquet e Decroix, que por meio de uma laringectomia, comprovaram que "a pressão subglótica é, primeiro, responsável pelas variações de intensidade" (MARCHAL e REIS, p. 37).

Em suas pesquisas acerca da relação entre intensidade e pressão subglótica, Marchal e Reis (2012) retomam a comparação feita por Ladefoged e McKinney entre a pressão sonora, a pressão subglótica e a percepção da intensidade, esse estudo aponta para uma:

relação proporcional linear entre a intensidade percebida e a pressão subglótica. Esse resultado tende a indicar que os sujeitos submetidos aos testes de percepção foram particularmente sensíveis ao esforço fisiológico. (MARCHAL e REIS, p. 38).

Os resultados deste experimento nos motiva à continuidade da pesquisa, na busca de aprofundamento da investigação na relação entre as estratégias de disfarce e a intensidade, com a análise de espectro médio de longo termo (*Long-TermAverage Spectrum* - LTAS).

Considerações finais

A análise perceptiva e acústica da fala para a identificação de falantes é de grande relevância em contextos forenses. Contudo, são poucas, ainda, as instituições que se propõem a investir recursos e pesquisas nesta área do conhecimento. O grupo de estudos de Fonética Forense da Universidade Tecnológica Federal do Paraná tomou, como ponto de partida, uma série de estudos relacionados ao disfarce de voz. Este experimento com 20 falantes, com gravações de suas falas normais e disfarçadas, buscou traçar uma relação do aumento da intensidade de voz como uma das estratégias possíveis de disfarce e também relacionar essas variações com a qualidade vocal da fala disfarçada de cada participante.

Feita a análise, constatou-se que o aumento de intensidade é uma tendência comportamental nas falas disfarçadas dos participantes envolvidos na pesquisa. Essa variação da intensidade não foi drástica, contudo. Ao analisar os dados da participante GM3, que teve o maior aumento da intensidade vocal na voz disfarçada em relação à voz normal (12,14dB), foi possível traçar uma relação entre sua qualidade vocal e o aumento de sua intensidade: a abertura mandibular.

Outra conclusão relevante constatada no estudo da variação da intensidade entre as falas normais e disfarçadas dos falantes foi, desta vez, em relação a um contexto mais específico, a vogal oral [ɛ]. Percebeu-se uma tendência ao aumento da intensidade dos falantes também nesse contexto. Entretanto, três participantes em especial chamaram a atenção por irem contra a essa tendência de aumento da intensidade.

Os falantes GH1, GH4 e GG9, diferentemente dos outros, diminuíram a intensidade da vogal [ɛ] em suas falas disfarçadas. Uma explicação para esse comportamento é a qualidade de aspereza atribuída à fala desses três falantes e o esforço fisiológico demandado para a produção dos sons.

Ao fim dessa primeira análise da afinidade entre intensidade e qualidade vocal em falas disfarçadas, foi possível traçar algumas relações entre comportamentos físicos e fisiológicos, como a abertura mandibular, a aspereza da voz e a pressão subglótica com a variação da intensidade. Essas inferências indicam a importância da continuidade dos estudos relacionados à intensidade e qualidade vocal em contextos de disfarce de voz. Pretende-se, portanto, fazer a análise dos demais 30 participantes envolvidos na pesquisa até o presente momento e buscar a comprovação das hipóteses propostas neste trabalho e a formulação de novas hipóteses relacionadas à intensidade e qualidade vocal, além de novas análises, como a de espectro médio de longo termo (*Long-Term Average Spectrum* - LTAS).

Referências:

CAMARGO, Zuleica; MADUREIRA, Sandra. Voice quality analysis from a phonetic perspective: Voice Profile Analysis Scheme Profile for Brazilian Portuguese (BP-VPAS). *Proceedings of the Fourth Conference on Speech Prosody*, Campinas, p. 57-60, mai, 2008.

CAMARGO, Zuleica; VILARIM, Geiza Spínola;CUKIER, Sabrina. Parâmetros perceptivo-auditivos e acústicos de longo termo da qualidade vocal de indivíduos disfônicos. *Rev CEFAC*, São Paulo, v. 6, n.2, p. 189-196, abr./jun. 2004.

ERIKSSON, Anders. The Disguised Voice: Imitating Accentes or Speech Styles and Impersonating Individuals. In: LLAMAS, Carmen; WATT, Dominic. *Language and Identities*. Edinburgh: Kapitel, 2010. p. 86-96.

FIGUEIREDO, Ricardo de Molina; BRITTO, Helena de Souza. (1996) A report on the acoustic effects of one type of disguise. *Forensic Linguistics*, v. 3, n. 1, p. 168-175, 1996.

HECKER, Michel. H. L. Speaker recognition: basic considerations and methodology. *J. Acoust. Soc. Am.*, v. 54, p. 650-660, 1971.

LAVER, John. *The Phonetic Description of Voice Quality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

MARCHAL, Alain.; REIS, César. *A produção da fala*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MASTHOFF, H. A report on a voice disguise experiment. *Forensic Linguistics*, v. 3, n. 1, p. 160-167, 1996.

NOLAN, Francis. *The Phonetic Bases of Speaker Recognition*.Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

RUSSO, Iêda; BEHLAU, Mara. *Percepção da fala*: análise acústica do português brasileiro**.**São Paulo: Lovise Científica, 1993.

ASPECTOS FONÉTICOS NO DOSVOX ENQUANTO APLICATIVO TIPO TEXTO-FALA

Edio Roberto MANFIO (PG-UEL)[77]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: A típica voz robótica presente em obras de ficção científica - entre outras - contém nuanças que também são encontráveis em alguns aplicativos de computadores. Nesses, a similaridade com o estereótipo citado não é propositada como na ficção, mas resultado de uma série de fatores de ordem técnica, absolutamente discutíveis no âmbito da fonética e/ou fonologia. O *DosVox*, um entre vários aplicativos que vertem palavras em *fala*, também tem essa característica, porém, como foi desenvolvido especificamente para pessoas com necessidades especiais no quesito visão, traz também um recurso que é algo como um *menu audível* em *voz sintética*. Isso auxilia em muito uma pessoa com necessidade de usar um computador uma vez que não só ele pode explorar os menus e funções com segurança como também pode ouvir o texto que escreveu. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, portanto, é verificar algumas dessas características do *menu audível* em termos fonéticos no sentido de procurar avaliar sua aplicabilidade a diversos brasileiros, uma vez que os fonemas do português do Brasil nele reproduzidos correspondem a realizações fonéticas típicas de determinadas variantes e não de outras. Mais do que isso, eventualmente, fica difícil estabelecer correspondência significativa e a análise pode apresentar resultados inusitados.

Palavras-chave: *DosVox*. Sociolinguística. Geografia Linguística. Síntese de voz.

Introdução

A voz dos robôs em desenhos animados é inconfundível. De saída, o ritmo e a prosódia - deixando de lado deliberadamente muitos outros elementos analisáveis - são nítida e propositadamente estropiados. Os desenhos animados e/ou o cinema, no entanto, não criaram sozinhos este estereótipo de voz metálica artificial. Os resultados dos primeiros experimentos no século vinte que envolvem a tentativa de proporcionar a capacidade de fala ao computador, com

[77] Doutorado em *Estudos da Linguagem* - Área de concentração *Linguagem e Significação* – Linha de pesquisa *Descrição e Análise Linguísticas*.

síntese de voz[78] ou não, auxiliaram em muito sua criação. Isaac Asimov, Arthur Charles Clarke e muitos outros autores de ficção científica - entre eles alguns brasileiros - também deram sua contribuição. Textualmente, cada qual descreve a seu modo as características audíveis da voz dos autômatos. Desde os mais antigos livros, seriados e filmes de ficção até os mais recentes gibis como os da *Turma da Mônica* apresentam vez ou outra tais características em alguns personagens robóticos.

Essas nuanças também podem ser encontradas em alguns aplicativos de computadores. Nesses, a similaridade com o estereótipo, há pouco citado, não é propositada, mas resultado de uma série de fatores de ordem técnica, absolutamente discutíveis no âmbito da fonética e/ou fonologia.

Em outro trabalho (MANFIO, 2012), tivemos a oportunidade de falar sobre o *Balabolka*, que é um entre vários softwares tipo texto-fala – ou TTS, do inglês *Text-to-Speech* - disponíveis gratuitamente na grande rede para instalação em computadores pessoais. No presente trabalho, tratamos sobre o *DosVox*, que também se enquadra nessa categoria – tipo texto-fala – mas que foi desenvolvido para uma finalidade um pouco distinta em relação aos outros que desempenham funções similares.

Muito distante da realidade representada em filmes e/ou livros de ficção científica, tais softwares ainda não têm a capacidade de simular com grande êxito a presença de outro ser humano. Em outras palavras, 'bater um papo' - no sentido mais amplo encerrado por essa expressão - com um computador e, em entremeios, solicitar-lhe serviços, daria aos conceitos de usabilidade e ambiência amigável um patamar altíssimo e por ora inalcançável, ainda que absolutamente imaginável. Os aplicativos que convertem texto em fala, por mais aprimorada que seja a sua versão correspondente estão muito aquém disso.

Os softwares tipo texto-fala, portanto, são programas de computador que fazem exatamente isso que o nome propõe: convertem textos escritos em textos falados. A fala, nesse caso, opera muitas vezes com o conceito de *síntese de voz*. Logo, não é de fato a voz do

[78] *Síntese de voz* é o recurso pelo qual é possível conseguir a voz sintética, ou seja, a voz que um software ou aplicativo produz ao formar as palavras com partes de voz humana previamente gravadas. A expressão s*íntese de voz*, juntamente com *reconhecimento de voz*, *autenticação de voz* ou *comandos e controle por voz* constituem as quatro áreas de processamento de sinais de voz (HUGO, 1996; DAMASCENO, 2006; TEVAH, 2007; YNOGUTI, 2000).

computador[79] que se ouve, mas partes de uma voz humana previamente gravadas que são montadas pelo programa numa sequência audível e interpretável pela audição humana, de acordo com o modo como o algoritmo foi disposto.

O *DosVox* também tem essa característica, porém, como foi desenvolvido especificamente para pessoas com necessidades especiais no que tange à visão, traz também um recurso que é algo como um *menu audível*, ou seja, para cada função escolhida pelo usuário acompanha a pronúncia do item escolhido em *voz sintética*. Isso auxilia em muito uma pessoa que não enxerga - ou que enxerga de modo insuficiente - a usar um computador uma vez que não só ele pode explorar os menus e funções com segurança como também pode ouvir o texto que escreveu.

O objetivo deste trabalho, portanto, é verificar algumas dessas características do *menu audível* em termos fonéticos no sentido de procurar avaliar sua aplicabilidade a brasileiros falantes de variedades distintas , uma vez que os fonemas do português do Brasil nele reproduzidos correspondem a realizações fonéticas típicas de determinadas variantes e não de outras. Mais do que isso, em alguns casos, fica difícil estabelecer correspondência significativa e a análise pode apresentar resultados inusitados.

Um pouco sobre o *DosVox*

O *DosVox* é um aplicativo para computadores pessoais desenvolvido especificamente para auxiliar pessoas com pouca ou nenhuma visão a criar e ler textos. Preferimos chamá-lo de *aplicativo* - e não *software* ou *programa*, ainda que possa assim também ser denominado - porque procedemos da mesma forma como foi feito quando analisamos o *Balabolka*. Afinal, é necessário sempre delimitar melhor o termo que será utilizado para fazer referência à natureza desses tipos de softwares. Portanto, pensando em um uso terminológico mais adequado - em um movimento contrário ao da simplificação - não chamaremos o *DosVox* - e outros de natureza

[79] Popularmente, costuma-se atribuir ao computador a capacidade de 'falar' quando este reproduz sequências sonoras inteligíveis e/ou familiares a um falante nativo ou não. O conceito que envolve a ação de falar, no entanto, é muito mais complexo do que isso.

similar que porventura sejam mencionados ou avalizados - de *software*, mas sim de *aplicativo*: *software* é um termo bastante geral que abarca muitas modalidades e categorias; e *programa*, ainda que bastante usual no cotidiano, pode conotar diretamente as linguagens de programação que são acessíveis e manipuláveis apenas a iniciados no ramo de programação.

Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, que há alguns anos se empenha no aprimoramento desse aplicativo, o *DosVox* pode permitir a essas pessoas um alto nível de independência no estudo e no trabalho (PROJETO DOSVOX, *online*, 2012).

Para tanto, é necessário que a pessoa com tal necessidade especial seja dotada do sentido da audição. Não é, portanto, exagero dizer que um computador pessoal cujo dispositivo de áudio esteja desconfigurado ou em mau funcionamento pode implicar o mau uso ou até mesmo a impossibilidade de utilização do aplicativo.

De acordo com o próprio Projeto *DosVox* (PROJETO DOSVOX, *online*, 2012), o aplicativo proporciona uma utilização altamente amigável em função justamente de o sistema de som ser feito por meio da *síntese de voz*, o que o diferencia de aplicativos mais antigos que utilizam outro sistema de encadeamento de sons, em que a voz produzida é claramente robótica. A título de curiosidade, é válido lembrar que, em princípio, a apresentação textual do Projeto *DosVox* não parece preocupar-se com a distinção entre *síntese de voz* e *síntese de fala* – usam uma ou outra ao longo do texto. Essa distinção, pouco importante para os objetivos do presente trabalho, será discutida em outra ocasião.

De qualquer forma, tal como enfatiza o Projeto, a maioria das mensagens sonoras no *DosVox* é produzida por voz humana previamente gravada, o que pode enquadrá-lo como "um sistema com baixo índice de estresse para o usuário, mesmo com uso prolongado" (PROJETO DOSVOX, *online*, 2012). Está claro que esse quesito estresse vinculado ao uso também não será avaliado neste trabalho, pois além de não se constituir do objetivo, é bastante subjetivo e necessitaria um estudo à parte bem mais aprofundado.

Outro recurso interessante propagandeado pelo texto do Projeto é a compatibilidade do *DosVox* com a maior parte dos sintetizadores existentes por usar a interface padronizada SAPI do Windows que, seguramente, é o sistema operacional mais conhecido e utilizado no mundo.

O Projeto também fala das vantagens da interface que, como será visto adiante, é de fato relativamente simples e de fácil utilização. Pessoas com deficiência visual, no entanto, e dependendo do grau dessa deficiência, jamais poderão ter essa mesma impressão, pois não podem vê-la. No máximo, conseguem imaginar a disposição dos itens na tela a partir do menu auditivo/sonoro que lhes é disponibilizado quando da navegação a partir das funções alfa-numéricas do teclado do computador. Essa característica da interface, portanto, só pode ser apreciada e/ou avaliada por nós e pelos eventuais monitores que previamente acompanham essas pessoas quando dos primeiros passos de utilização.

Estabelecendo comparações

Embora o processo de avaliar aplicativos desse tipo, sobre questões de ordem fonética, tenha tendência a suscitar resultados distintos em função das especificidades de cada um, foi inevitável estabelecer comparações com o *Balabolka*, já discutido em outra oportunidade (MANFIO, 2012)[80].

Primeiramente, não há como alterar a voz do *DosVox* de modo rápido e prático como se faz com o *Balabolka* – este nos oferece facilmente as vozes denominadas *Felipe* e *Raquel*, montadas com partes de vozes de um homem e de uma mulher, respectivamente. No *DosVox* também há mais de uma voz, mas o critério de distribuição não parece obedecer a alguma questão estética ou de usabilidade, mas de funcionalidade: ao escolher uma função do menu, a voz manifesta-se de imediato, independentemente de qual seja – homem ou mulher, esta ou aquela.

Isso não implica afirmar que a qualidade das vozes disponíveis do *DosVox* é sempre similar ou bem equilibrada. Pelo contrário, ao navegar pelos menus, pode-se notar de imediato que as diferenças são gritantes.

[80] Mais detalhes podem ser consultados no artigo "Como funcionam alguns fonemas no aplicativo *Balabolka*" (MANFIO, 2013).

Ao abrir o programa, vozes femininas manifestam-se prontamente apresentando o programa. Para a versão analisada, a 4.3, a mensagem em áudio é a seguinte: "Sistema DosVox. Versão quatro ponto três 'a'. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Boa tarde. O que você deseja?"[81].

A qualidade das vozes - que não parecem ter a mesma matriz humana - nessa apresentação é significativamente boa se comparada ao *Balabolka*. Na verdade, parece não se tratar de síntese de voz como é o caso desse último, mas sintaxes gravadas na íntegra e não partes de palavras montadas pelo aplicativo. A título de breve esclarecimento, o fragmento em áudio "Versão quatro ponto três 'a'" não só permite verificar a voz humana diversa do restante da apresentação como também torna notório o modo como as partes textuais sofreram divisão.

Após a mensagem, basta que o usuário acesse o menu a partir do comando F1 - recurso ajuda - ou se já tiver prévio conhecimento do aplicativo, a partir das teclas referência 't', 'e', 'l' entre outras, como na Figura 01. Essa informação sobre a possibilidade da função F1, no entanto, não é apresentada ao usuário em forma de áudio. Para alguém com deficiência visual saber que é possível conseguir mais informações sobre o DosVox a partir do comando F1, é necessário que alguém como um monitor o acompanhe quando das primeiras utilizações. Ele será exibido em formato de texto na tela e, naturalmente, também em áudio. A imagem da tela do menu pode ser apreciada na Figura 1 a seguir.

[81] Importante atentar par alterna de acordo com o período do dia, desde em que o *DosVox* está instalado encontrar-se d conceitos de usabilidade e ambiência amigável, m

Figura 01: menu primário do *DosVox*

Vale lembrar, a título de esclarecimento, que todas as figuras relativas aos menus e telas do DosVox não foram aqui apresentadas com as cores originais, mas em negativo e monocromático, ou seja, a composição cromática foi editada. A escolha tem duas razões de ser: o fundo original é em preto, o que ocasiona certo desconforto à leitura para pessoas que não têm deficiência visual, principalmente do modo impresso que pode ser o caso desse artigo; não estamos aqui avaliando as cores – que certamente seria bastante interessante para um trabalho que contemplasse a dimensão semiótica/semiológica.

Quanto ao menu inicial, basta pressionar a tecla F1 para que ele seja acionado imediatamente e, como ocorre na abertura do programa, ditado item por item por uma voz feminina. Até esse ponto, a voz tem boa qualidade em termos de dicção e pronúncia e quase sempre é a mesma. Quando se faz a escolha por um dos itens, a avaliação fonética passa a ter mais trabalho e aumenta em complexidade.

O item 'a- arquivos', por exemplo, acionado pela tecla alfabética 'a', apresenta ao lado direito da tela uma lista de todos os arquivos pré-existentes e/ou criados e salvos pelo usuário, sempre obedecendo à ordem alfabética, tal como pode ser visto na Figura 02.

Figura 02: menu de arquivos do *DosVox*

Como de práxis, geralmente tudo o que aparece escrito na tela - incluindo o primeiro arquivo disposto na lista - é apresentado também em áudio. O nome no primeiro arquivo (documento), no entanto, mostra-se com uma voz quase ininteligível. Esse ponto da exploração do aplicativo é um dos momentos em que se percebe claramente o contraste entre os diferentes modos e/ou critérios de operar com a *síntese de voz*.

Como dito anteriormente – e considerando-se a sequência de acionamentos dos respectivos menus adotada até o presente momento - a qualidade da voz desde o clique duplo no ícone do *DosVox* até imediatamente antes da 'pronúncia' do nome do primeiro documento tipo 'txt' presente na lista de arquivos é significativamente boa: são de fato sintaxes ou palavras gravadas na íntegra e não partes de palavras montadas pelo aplicativo.

A pronúncia do nome do documento denominado '5 Lições para a Vida ponto te xis te' é resultante de um processo de síntese de voz humana bastante similar àquele encontrável no *Balabolka* ou em outros de mesma natureza. O critério de formação das palavras, no entanto, é diverso. Provavelmente em função de ter sido desenvolvido em uma época na qual a capacidade de processamento dos computadores era muito inferior à de hoje, muitos quesitos hoje imprescindíveis eram impensáveis para a ocasião. Talvez seja por isso que as partes gravadas parecem obedecer a um critério, ao que parece, obsoleto para os padrões mais atuais. No entanto, a comparação dessa voz que pronuncia o nome do documento com aquela da mensagem em áudio, quando da abertura do programa apresentada há pouco, pode desencorajar alguns linguistas a continuar com a análise, tamanha é a discrepância entre um padrão e outro.

Os dizeres "Sistema *DosVox*. Versão quatro ponto três 'a'. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Boa tarde. O que você deseja?" fazem lembrar logo em primeira mão um

falante nativo do estado de São Paulo, mais especificamente da capital e de regiões com pronúncia similar com o Norte do Paraná.

É importante apenas lembrar, antes de fazer quaisquer afirmações sobre procedência da matriz humana envolvida, que, historicamente, ao escolher um locutor para determinado fim acadêmico ou comercial, sabemos que há maior possibilidade de sua realização fonética estar vinculada às regiões de maior prestígio sócio-político-cultural, pois elas exercem grande influência sobre as outras menos privilegiadas – e isso ocorre em qualquer continente ou país. Em se tratando do português do Brasil, o padrão falado, além de atender a muitos dos dogmas gramaticais, fundamenta-se a partir do padrão utilizado pelas classes cultas que se concentram nos grandes centros irradiadores de cultura, mormente capitais (ALKMIM, 2001, BORBA, 1991; CAMACHO, 2001; LOPES, 1999; SILVA, 1999).

Para averiguar, a transcrição[82] aproximada para cada uma das sintaxes separadas por ponto de nossa transcrição grafemática ficaria dessa forma: [σιστε)μ↔δ□σϖ□κσ], [ϖεΡσα)ωκυατΡυπο)τυτΡεισα], [νυκλιωδΖικο) πυτασα)ωγΡαφικ↔ δ↔υΕφιΕηιΖ□τ↔], [βοαɜταΡδΖι], [υɜκιϖοσεδεɜζεΖ↔]. Note-se por essa transcrição que, apesar da equipe responsável pelo aplicativo ser do estado do Rio de Janeiro, a pronúncia está bem longe do padrão carioca. Note-se também que esse comentário é apenas uma curiosidade uma vez que, comparado à avaliação do *menu audível* disposta mais adiante, praticamente não causa estranheza ao usuário.

Por outro lado, a pronúncia do documento denominado "5 Lições para a Vida", feita na íntegra incluindo a extensão ('5 Lições para a Vida ponto te xis te') quase que certamente soará muito estranha a qualquer falante da língua portuguesa do Brasil: risível, robótica, artificial e até ininteligível. A prosódia é estropiada, o ritmo é desengonçado e os fonemas incomuns para a vizinhança fônica em questão. Apenas esses motivos já tornam difícil a associação dessa pronúncia à realização fonética de alguma região específica do Brasil. A sua transcrição aproximada seria [σι)κυλισο)ισπαΡαϖιδ↔πο)τυτεΣιστε] e ainda que essa realização[83] - se é

[82] Para todas as transcrições aqui realizadas foi feito o uso da fonte SILDoulos IPA93, disponível gratuitamente na página do *Summer Institute of Linguistics* - SIL International (2012).

[83] A *realização de fala* é uma expressão comumente utilizada entre linguistas, mormente aqueles que trabalham especificamente com Fonética e Fonologia (SILVA, 1999). Quando se fala em *realização de fala* no campo da

que assim pode ser chamada - pareça-se com a de algum paulistano ou norte-paranaense, basta avaliar outras pronúncias relativas à mesma lista de documentos tal como mostra a Figura 1 para que se verifique rapidamente a ausência de um padrão fonético facilmente identificável.

A seguir, dispomos uma lista de algumas das transcrições para apreciação e análise. Como não é objetivo desse estudo avaliar à exaustão todos os detalhes de todas as *realizações* presentes no *DosVox*, apenas aquelas que constituam-se em exemplos mais práticos à presente discussão foram apresentadas. Para que as análises sejam mais objetivas e prestas, serão suprimidas as transcrições das extensões dos documentos tais como .txt, .mid, .qst entre outras. Todos os títulos dos conteúdos dispostos na lista foram transcritos grafematicamente tal como se encontram no original – maiúsculas, minúsculas, caixa alta, espaços entre outros.

a)	Amor Verdadeiro.txt	[αμοξϖεξδαδειPY]
b)	Noturno.mid	[νοτυξνY]
c)	Avolta.txt	[αϖολτ↔]
d)	Luzes do arrebol.txt	[λυζιζδωαξεβοω]
e)	Nunca desista.wma	[νυ)καδεζιστ↔]
f)	História das Copas.qst	[ιστ□Pι↔δ↔σκοπ↔σ]
g)	Apostila DOSVOX.txt	[αποστΣιλ↔δ□σϖ□κσ]

Tabela 01

Começando pela primeira opção, temos “Amor verdadeiro”, cuja transcrição apresenta por duas vezes o som velar desvozeado [ξ], primeiro próximo da vozeada □[ϖ] e depois próximo da também vozeada [d], ao invés da esperada [⊗] em função da vizinhança fônica. Lembrando que os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram (SILVA, 1999). Tal ocorrência repete-se em “Noturno”, momento em que novamente a velar [ξ] avizinha-se de [n].

Em “A volta”, encontramos algo inusitado como a lateral [l], mais dificilmente encontrável em realizações da maior parte dos brasileiros, que contrasta imediatamente com “Luzes do arrebol”, para o qual se esperaria, seguindo o primeiro padrão, pelo menos [λυζιζδωαξεβολ], também com uma lateral em final de palavra, ao invés de [λυζιζδωαξεβοω] como se manifestou.

síntese de voz ou *síntese de fala*, trata-se evidentemente de uma analogia, uma vez que a máquina não é dotada de um aparelho fonador e necessita, ao menos, de partes de vozes humanas gravadas para montar palavras.

Para as três últimas opções, várias observações podem ser feitas. A fricativa [σ] manifesta-se nas três opções bem ao gosto paulistano ou norte-paranaense[84]. No entanto, quando se encontra a velar [ξ] em construções como "Amor verdadeiro" e "Noturno", ainda que, como discutido há pouco, seja um som também incomum tendo em vista a vizinhança fônica, talvez fosse também natural que se encontrasse algo um pouco mais carioca como [Σ] em "Nunca desista", "História das copas" e "Apostila *DosVox*" como [νυ)καδεζιΣτ↔], [ιΣτ□Ρι↔δ↔Σκοπ↔Σ] e □[αποΣτιλ↔δ□σϖ□κσ] e isso não ocorre.

A vogal anterior semi-aberta [□] também é realizada de modo diverso do esperado em "História das copas", como pode ser observado na Tabela 1. Na palavra 'história' temos [□], mais aberto como em quase todo o Brasil. Porém, a palavra 'copas' apresenta o som [o], mais fechado e incomum entre as realizações de brasileiros em geral. Note-se que nessas duas palavras essa vogal é tônica. O [o] pretônico, no entanto, aparece em "Noturno" e "Apostila *DosVox*", sem alçamento. Esse detalhe, contudo, serve apenas para lembrar que, em se tratando de falantes, o alçamento de [o] para [υ] na condição pretônica comentada seria absolutamente possível para uma amostragem maior, principalmente se os dados fossem coletados de modo espontâneo[85].

Esses poucos e superficiais detalhes analisados a partir da Tabela 1 já são o suficiente para causar estranheza ao usuário do aplicativo, afinal, ainda que o interlocutor saiba que se trata de uma máquina com as suas limitações típicas, algumas vezes não é necessário alterar mais que um som para que a dificuldade de compreensão se estabeleça.

Sabe-se que apenas um traço do feixe de características fônicas de um único fonema pode alterar o significado de uma palavra (SILVA, 1999; BORBA, 1991; LOPES, 1999). No entanto, exemplos clássicos como 'pato' e 'bato', que se constituem de palavras com significado absolutamente diferente, não servem de comparação tendo em vista que, para o caso de [κοπ↔σ], mesmo que pouco recorrente em português do Brasil, não gera grandes problemas uma vez que não há outra palavra em português com similaridade fônica significativa que tenha significado diverso.

[84] O *Atlas Lingüístico do Paraná* (AGUILERA, 1990) e o *Atlas Lingüístico do Estado de São Paulo* (CARUSO, 1983) são consultas riquíssimas para mais detalhes.
[85] Um interessante estudo sobre o alçamento da vogal [o] pode ser apreciado em Kailer (2012).

A dificuldade, portanto, está em o usuário estabelecer correspondência com alguma variedade do português do Brasil para que possa *calibrar* sua audição à nova condição linguística estabelecida pelos recursos do aplicativo. Em outras palavras, o *DosVox* em alguns momentos, pode fazer lembrar paulistanos, paranaenses, gaúchos, cariocas, mineiros e nenhum deles ao mesmo tempo.

O problema, porém, não é apenas esse de os fonemas serem incomuns para a vizinhança fônica em questão e/ou por dificultar correspondência direta com alguma variedade brasileira. Com foi comentado ao início, em alguns dos *menus audíveis* do *DosVox*, a prosódia é estropiada e o ritmo é desengonçado.

Válido lembrar, no entanto, que são aplicativos como o *DosVox* e o *Balabolka*, entre outros, que convidam o linguista a sempre refletir sobre como as sutilezas do ritmo - muitas vezes apenas passíveis de ser mensuradas em milissegundos - e da prosódia - com todas as suas qualidades tonais são importantes, carregadas de significado e difíceis de serem reproduzidas por máquinas de modo tão espontâneo como é feito naturalmente pelos seres humanos.

Por outro lado, quando ritmo e prosódia são minimamente estranhos à audição do falante, este automática e inconscientemente identifica de imediato a diferença, tenta a partir de seu conhecimento de mundo localizar a variante em alguma categoria que lhe seja familiar ou plausível. Isso ocorre, entre outros fatores, porque falar determinado idioma requer um conhecimento que normalmente ultrapassa uma dimensão puramente linguística (SILVA, 1999).

Daí, não havendo uma correspondência direta entre o que ouviu e o que conhece ou concebe como possível, pode chegar à conclusão de que tal manifestação linguística não é natural de sua região ou mesmo país. Quando o grau de discrepância é elevado, tende levar à desconfiança ou até a uma condição risível.

Para o caso do *DosVox* ou do *Balabolka* - este já discutido em outro artigo (MANFIO, 2012) - basta fazer alguns testes e navegar pelos menus para que o ouvido extremamente crítico e implacável do falante nativo identifique alterações ou mesmo falhas ou anomalias.

Considerações finais

Aquilo que se convencionou chamar de voz robótica no século vinte, como foi dito anteriormente, não é encontrável apenas em descrições detalhadas de livros de ficção científica, filmes, novelas e seriados dessa mesma modalidade, além de gibis, desenhos animados e nas brincadeiras entre seres humanos. Essas nuanças também podem ser encontradas em alguns aplicativos para computadores. Nesse artigo pudemos discutir alguns aspectos que levam o *DosVox* a ter também algumas dessas particularidades. Evidentemente que nele, assim como em outros aplicativos, a similaridade com o estereótipo veiculado pela ficção não é propositada, mas resultado de uma série de fatores de ordem técnica que muito rapidamente procuramos discutir no âmbito da fonética e/ou fonologia utilizando o pequeno espaço destinado a este texto.

Como foi visto, a breve transcrição feita na Tabela 1 demonstrou que vários fatores podem causar estranheza ao usuário em alguns dos submenus do *menu audível*, seja ele pertencente a qualquer região do país: sons permanecem inalterados quando deveriam mudar com a vizinhança fônica; algumas vogais e semivogais alternam-se entre si sem obedecer a um padrão discernível; a prosódia de modo geral é notadamente alheia a qualquer variante do Brasil.

Causar estranheza, no entanto, não tira o mérito do aplicativo que há muito – vide histórico em página própria – auxilia pessoas com necessidades especiais de visão quanto à utilização básica de computadores. O hábito de uso, no entanto, é essencial para que o usuário possa acustumar-se ou, como colocado anteriormente, *calibrar* sua audição às particularidades fonéticas lá disponíveis.

Porém, apenas isso não é suficiente, tendo em vista a evolução rápida por que passam todas as tecnologias nesse começo de século. Saltar de uma condição de voz robótica para algo bem mais próximo do real como ocorre no *Balabolka* pode ser a próxima etapa para desenvolvedores de aplicativos como este, tendo em vista que quanto mais proximidade houver entre a realização de um falante nativo e os sons reproduzidos pelo aplicativo, mais natural torna-se o uso e mais acentuado tornam-se os conceitos de usabilidade.

Um limite máximo de usabilidade e ambiência amigável, ainda que dificilmente possa ser mensurado, pode estar relacionado à condição em que um falante nativo terá muita dificuldade em apontar falhas de ordem fonética e/ou prosódica na realização da máquina, momento em que

as vozes robóticas só serão bem vindas em obras de ficção, ficção científica e/ou brincadeiras domésticas.

REFERÊNCIAS:

AGUILERA, V. A. *Atlas Lingüístico do Paraná*. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. 1990. 2v.

ALKMIM, Tânia. *Sociolingüística* (parte I) in MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística I*: domínios e fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolingüística* (parte II) in MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística I*: domínios e fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

CARUSO, Pedro. Atlas Lingüístico do Estado de São Paulo. Assis: Unesp, 1983.

DAMASCENO, Eduardo Filgueiras. *Avaliação das bibliotecas de reconhecimento e síntese de fala em ambientes virtuais*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM. Marília, 2006. Disponível em: <http://www.fundanet.br/servico/aplicativos/mestrado_dir/dissertacoes/Avalia%E7%E3o_das_bibliotecas_de_reconhecimento_e_s%EDntese_de_f_52_pt.pdf>. Acesso em 12 fev. 2012.

HUGO, Marcel. *Uma interface de reconhecimento de voz para o sistema de gerenciamento de central de informação de fretes*. 1995. 60 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual de Santa Catarina. 1996. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS0413-D.pdf>. Acesso em 14 fev. 2012.

KAILER, Dircel. Alçamento da vogal pretônica /o/ em duas regiões paranaenses in **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina n. 15/1, p. 201-221, jun. 2012.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MANFIO, Edio Roberto. Como funcionam alguns fonemas no aplicativo *Balabolka* in *Revista Via Litterae*. Anápolis, v. 4, n. 2, p. 191-204, jul./dez. 2012. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em: jun. 2013.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística I*: domínios e fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO *DOSVOX*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

SIL INTERNATIONAL. Disponível em: < http://www.sil.org/>. Acesso em: 03 jun. 2012.

SILVA, Thaïs Cristófaro. *Fonética e Fonologia do Português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

TEVAH, Rafael Teruszkin. *Implementação de um sistema de reconhecimento de fala contínua com amplo vocabulário para o português brasileiro*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.pee.ufrj.br/teses/textocompleto/2006053001.pdf>. Acesso em 22 mar. 2012.

YNOGUTI, Carlos Alberto. *Reconhecimento de Fala Contínua Usando Modelos Ocultos de Markov*. 1999. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Unicamp. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.decom.fee.unicamp.br/lpdf/teses_pdf/Tese-Doutorado-Carlos_Alberto_Ynoguti.pdf>. Acesso em 16 mar. 2012.

LATERAIS DIANTE DE VOGAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO, UM ESTUDO ACÚSTICO-ARTICULATÓRIO

Maria Júlia Fonseca FURTADO (PG -UFPR)[86]

RESUMO: Este é um trabalho inicial de pesquisa, que pretende investigar quantos e como são os sons laterais que ocorrem diante de vogal no português brasileiro (PB). Quando o falante realiza as palavras "*fila, filha; filinha, filhinha; lama, lhama; Júlio julho"* nos interessa observar quais são os sons de "l" que estão sendo produzidos. Em tais contextos sonoros esperamos encontrar: a aproximante lateral alveolar [l], a lateral palatal [ʎ] e a lateral palatalizada [lʲ], sendo que a lateral alveolar e a lateral palatal são sons distintivos no PB, já a lateral palatal e a lateral palatalizada não são. Podemos encontrar pares mínimos como fala /fala/ e falha /faʎa/ porém, a lateral palatalizada [lʲ] pode ocorrer nos mesmos contextos em que a lateral palatal [ʎ]ocorre. Laterais são descritas como segmentos que tem muita variação em sua produção, não só de um indivíduo para outro, mas também em função de diferentes contextos sonoros. No inglês esta variação pode acontecer devido a efeitos de coarticulação de vogais adjacentes e à posição na sílaba e no morfema (LADEFOGED, 1996, p. 192). Assim, verificaremos também, se estes fatores são relevantes no português brasileiro.

PALAVRAS CHAVE: Consoantes Laterais. Descrição Acústica.

Introdução

Este estudo pretende contribuir para a descrição acústica das laterais no português brasileiro. As laterais a serem abordadas aqui são aquelas que ocorrem em início de sílaba e em posição intervocálica com a vogal adjacente "a", por exemplo, "lata", "mala", "lhanura", "falha". Nestes ambientes espera-se encontrar a lateral alveolar [l] e a lateral palatal [ʎ], a lateral velar [ɬ] não deve ocorrer. Para tanto não serão usadas palavras reais, mas logatomas que espelham a estrutura fonotática da língua para melhor controlar os parâmetros escolhidos.

Um aspecto relevante sobre as laterais em geral, é que estes são segmentos descritos como tendo muita variação em sua produção, não só de um indivíduo para outro, mas também em função de diferentes contextos sonoros. No inglês esta variação pode acontecer devido a efeitos de coarticulação de vogais adjacentes e à posição na sílaba e no morfema. Variações em função de coarticulação parecem depender da posição da língua, laterais com dorso de língua mais alto como a palatal mostram menos variação do que laterais com dorso de língua mais abaixados como a lateral alveolar. Dados do italiano para [l] e [ʎ] confirmam esta hipótese (LADEFOGED E MADDIESON, 1996, p. 192). Recasens (2013, p.15) chega também à conclusão de que a lateral palatal exibe menos variação em sua produção do que outras consoantes palatais, tanto entre falantes, como entre diferentes línguas, devido à necessidade do escape de ar lateral. Com respeito da duração deste segmento, baseado em dados do italiano cuja lateral palatal é

[86] Programa de Pós graduação em Letras - Estudos Linguísticos. Bolsista da CAPES. Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba. Paraná. Brasil. mariajulia.ff@hotmail.com

particularmente longa, Recasens, Farnetani e Pallarès (1993, p. 215 e p.219) observam que os segmentos de maior duração oferecerão maior resistência à coarticulação.
Com relação ao aspecto visual no espectrograma, Ladefoged (2001, p. 184) descreve que a lateral alveolar exibe uma mudança abrupta de intensidade e posição de formantes para a vogal subsequente. Argumento semelhante é apresentado por Kent e Read (1992, p. 138) ao contrastar as líquidas lateral alveolar [l] e vibrante [r]. Os autores dizem que "apesar de ambas as líquidas estarem associadas à uma mudança acústica rápida parece que a mudança para [l] é mais rápida que para [r], especialmente com relação à F1."
Sobre a lateral palatal, Silva (1996, p.113) a segmentou em três momentos distintos: a primeira transição onde começa a haver um distanciamento de F1 e F2 e visualmente observa-se uma configuração ascendente no espectrograma; o estado estacionário que apresenta F1 mais distante de F2; e a segunda transição com uma configuração semelhante a uma vogal anterior alta. Esta divisão é também observável na forma de onda, sendo que o estado estacionário apresenta amplitude mais baixa entre os três momentos. Com relação aos formantes Silva (1999, p.154) observa que a "lateral alveolar tem F2 mais baixo que a lateral palatal, em qualquer uma das fase deste e no diversos contextos abordados", e conclui que estes valores podem representar que o primeiro segmento é posteriorizado e o segundo palatalizado.
Para caracterização acústica das laterais foram observados neste estudo os valores das frequências dos formantes e a duração relativa dos segmentos em relação a posição acentual e a posição na palavra. Os resultados obtidos parecem demonstrar que estas posições influenciam a duração, mas não influenciam os valores das frequências dos formantes.

Hipótese de trabalho

A hipótese levantada neste estudo é que pode haver influência tanto do acento lexical como da posição que as laterais ocupam na palavra sobre as características acústicas destes sons. Supõe-se que os segmentos em questão, a lateral alveolar [l] e a lateral palatal [ʎ], devam apresentar características distintas em posição átona e tônica e em início e meio de palavra.
Sobre acento lexical, seus principais correlatos no português brasileiro são (em ordem decrescente de importância): duração, intensidade e qualidade vocálica, de acordo com Massini-Cagliari (1992, p. 38), e entre estes fatores o principal é a duração. Além disso, esta informação de acento no português brasileiro é veiculada não só pela vogal tônica mas pela sílaba como um todo, assim, a duração maior da sílaba tônica pode ser devido à uma duração maior da vogal e também à uma duração maior da cosoante pré-vocálica desta sílaba. Portanto, espera-se que as laterais que estão em posição tônica exibam maior duração. É interessante também verificar se há diferenças entre as posições pré-tônicas e pós-tônicas, estabelecendo assim um espécie de hierarquia de duração entre estas posições.
Com relação à posição na palavra, sabe-se que devido à uma força expiratória maior o segmento quando em início de palavra deve apresentar duração maior do que quando inserido no meio da palavra. Deste modo, verificaremos se isto de fato ocorre para as laterais estudadas.
As características acústicas a serem observadas são a duração relativa do segmento e os valores de frequência do primeiro e segundo formantes. A duração relativa é calculada com relação à palavra, mede-se o tempo de duração do segmento e divide-se pelo tempo de duração da palavra, obtendo um valor de proporção - o segmento ocupa x% da palavra. Deste modo características

idiossincráticas de ritmo de fala, uma fala mais breve ou mais rápida, tendem a ser anuladas e não entram como variáveis no estudo. Além disso, os formantes podem ser usados para descrever as laterais porque estes segmentos apresentam estrutura de formantes bem definida e um aspecto visual contínuo no espectrograma.

Para poder observar a influência do acento e posição na palavra alguns parâmetros foram fixados. Foram mantidos o mesmo o número de sílabas e a mesma vogal adjacente, o que variou foi a posição em que o segmento estava inserido relativamente ao acento lexical e o segmento estava sempre em início de sílaba, mas ora em início de palavra ora no meio da palavra. Desta maneira, pode-se observar o segmento em todas a posições tônicas: pré-tonica, tônica e pós-tônica.

A vogal adjacente escolhida foi [a], por considerar que esta vogal requer um gesto articulatório mais amplo e portanto talvez exiba menos coarticulação com o segmento consonantal, o que pode facilitar a análise. Recansens (2013, p.5) em seu estudo sobre consoante palatais no catalão também decide por adotar a vogal adjacente [a] e justifica esta escolha "para evitar um aumento potencial de contato línguo-palatal que poderia resultar em uma sobreposição de gestos entre a consoante alveo-palatal e a vogal adjacente [i]". Assim, a vogal [a] é uma escolha melhor que a vogal [i]. A consoante adotada na sílaba adjacente é [b], porque a oclusiva facilita segmentação dos sons vizinhos e decidiu-se por uma consoante sonora para, em princípio, manter o padrão de sonoridade em todo a palavra evitando-se a inclusão de mais uma variável no estudo.

Foi decidido usar dissílabos porque além de haver um número abundante de exemplares na língua, com este número de sílabas é possível variar amplamente a posição do acento. As laterais estudadas ocupam as seguintes posições: em início de palavra e posição tônica, em início de palavra e posição átona e pré-tônica, em posição intervocálica (meio da palavra) e posição tônica, em posição intervocálica e posição átona e portanto, pós-tônica. Conforme o esquema na figura 1:

↓ Variação da posição acentual / → Variação da posição na palavra	
'LV.CV	**CV.'LV**
LV.'CV	**'CV.LV**

FIGURA 1: Posição da lateral no logatoma

Metodologia

Neste experimento não foram usadas palavras reais, mas logatomas que espelham a estrutura fonotática da língua para melhor controlar a posição na palavra e a posição acentual. Deste modo elimina-se também um viés de frequência de ocorrência na língua, pois estes dois segmentos a lateral alveolar [l] e a palatal [ʎ] tem frequência de ocorrência bem distintos considerando suas posições na palavra. Palavras como lhanura, lhama, são bem menos frequentes que falha, milho, ou lata, lama, fala, mala, por exemplo.

Os logatomas adotados, figura 2:

Á	BA	Á	BA
L		**LH**	
A	BÁ	A	BÁ
Á	**L**A	Á	**LH**A
B		B	
A	**L**Á	A	**LH**Á

FIGURA 2: Corpus do experimento

Esta distribuição apresenta as laterais sempre em início de sílaba, variando entre início de palavra e meio de palavra e também entre posição átona e tônica o que resultou em oito logatomas: "*lába, labá, bála, balá, lhába, lhabá, bálha, balhá*". No experimento foram incluídos também distratores com a intenção de despistar os informantes quanto aos objetivos do trabalho. Os distratores usados foram: "*padú, sássa, mássa, matí, nátu, dadí, tassá, pipá, massú, máka*". Os logatomas foram inseridos na sentença veículo "Diga____ baixinho" e foram gravados com o uso do *software* livre *Audacity* com a taxa de amostragem *default* do programa que é de 44.100 Hz. As gravações foram feitas no Laboratório de estudos fônicos da Universidade Federal do Paraná - UFPR. As sentenças, que estavam impressas em fichas de leitura, foram repetidas cinco vezes em sequências aleatórias diferentes para que os informantes não decorassem a ordem dos logatomas.

Os três informantes selecionados são: D.S., 25 anos, curitibano, mestrando; L.A., 26 anos, curitibano, graduado; R.B., 27 anos, curitibano, doutorando. Ao escolher informantes com características similares elimina-se possíveis variáveis sociolinguísticas, indesejadas neste estudo, assim, todos são do sexo masculino, da mesma cidade de origem e moradia e de faixa etária e nível educacional aproximados.

Foram gravadas cinco repetições de cada um dos oito logatomas por cada um dos três informantes, gerando assim cento e vinte dados. A partir deste número de dados foi feita uma análise qualitativa e portanto, não houve a intenção de rodar testes estatísticos. As sentenças são repetidas cinco vezes para diluir possíveis aspectos idiossincráticos no momento da leitura. Posteriormente, foi tirada a média simples das cinco realizações de cada logatoma.

As laterais são sons difíceis de serem delimitados justamente por causa de seu aspecto contínuo. Para esta tarefa foram usadas as pistas visuais como a forma de onda no espectro e a trajetória dos formantes no espectrograma. A medida de duração foi tomada de pico a pico espectral, com suporte no aspecto visual sendo observados tanto o espectro (forma de onda) e como o espectrograma ao mesmo tempo. Com relação a frequência dos formantes, para a lateral alveolar [l] estes valores foram extraídos em um pico espectral que estivesse o mais próximo possível do ponto médio do segmento. Já para a lateral palatal [ʎ], foi adotada a mesma metodologia de segmentação apresentada em Silva (1996) que divide a lateral palatal em três momentos: a primeira transição vogal-consoante, o estado estacionário, e a segunda transição consoante-vogal. Foram extraídos os valores das frequências dos formantes em um pico espectral mais próximo possível do ponto médio de cada momento desta lateral.

Resultados - Caracterização visual das laterais

As laterais apresentam uma menor amplitude no formato de onda no espectro e observa-se menor intensidade (faixas mais claras) para alguns dos formantes no espectrograma quando comparadas às vogais. Quanto a trajetória dos formantes, observa-se para a lateral alveolar uma mudança abrupta na transição vogal-consoante e consoante-vogal, já para a lateral palatal estas transições são mais longas e há uma fase estacionária entre estas. Em alguns dos dados nota-se a presença de espaços em branco no espectrograma, que são os antiformantes, desta forma, não foi possível obter valores de frequência de F1 e F2 em todos os dados. Apesar de as laterais serem descritas como sons que apresentam muita variação em sua produção, pode-se afirmar que suas características visuais se mantiveram constantes em todos os contextos estudados, ou seja, em

posições átonas e tônicas e em início e meio de palavra, para todos os informantes. As figuras 3 e 4 ilustram estas características.

Na figura 3 da lateral alveolar podemos observar uma leve redução na amplitude da onda sonora comparando-se as vogais [a] adjacentes, uma redução da intensidade do segundo formante F2 e uma mudança abrupta na trajetória de F1 e F2 na transição V→C e C→V, neste caso não se observa F3 para a lateral.

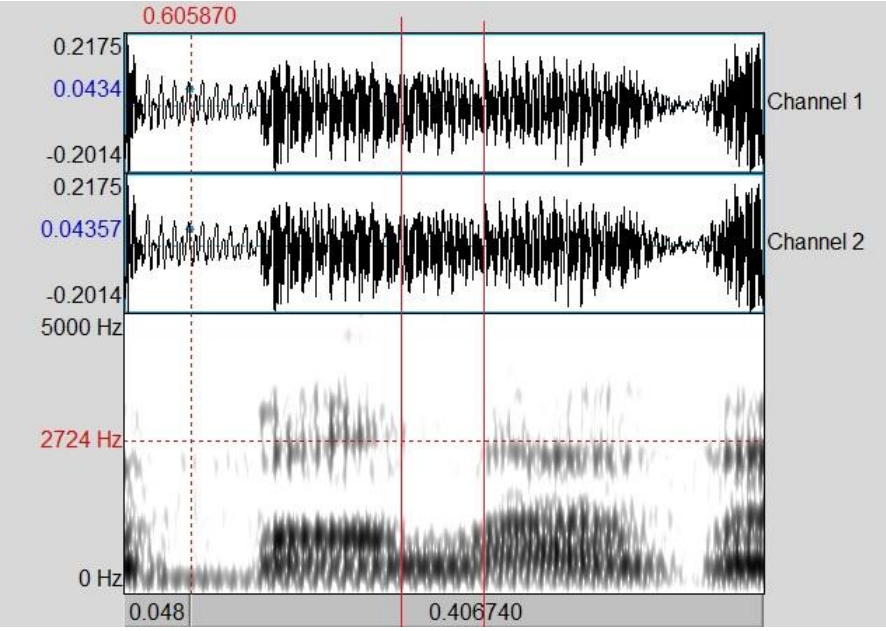


FIGURA 3: Espectrograma da lateral alveolar no logatoma "balá"

Na figura 4 da lateral palatal observa-se que a primeira transição (T1) V→C é mais breve que a segunda transição (T2) C→V e há um início de diminuição na amplitude de onda na T1 e uma retomada de aumento de amplitude da onda em T2. Na T1 a trajetória de F1 é descendente e de F2 ascendente e em T2 acontece o oposto, F1 sobe novamente e F2 desce. Tanto em T1 quanto em T2 a intensidade dos formantes no espectrograma é similar à das vogais adjacentes, no estado estacionário (EE) esta intensidade é menor. Também se observa em EE que F1 está maximamente afastado de F2, em trajetórias quase paralelas entre si.

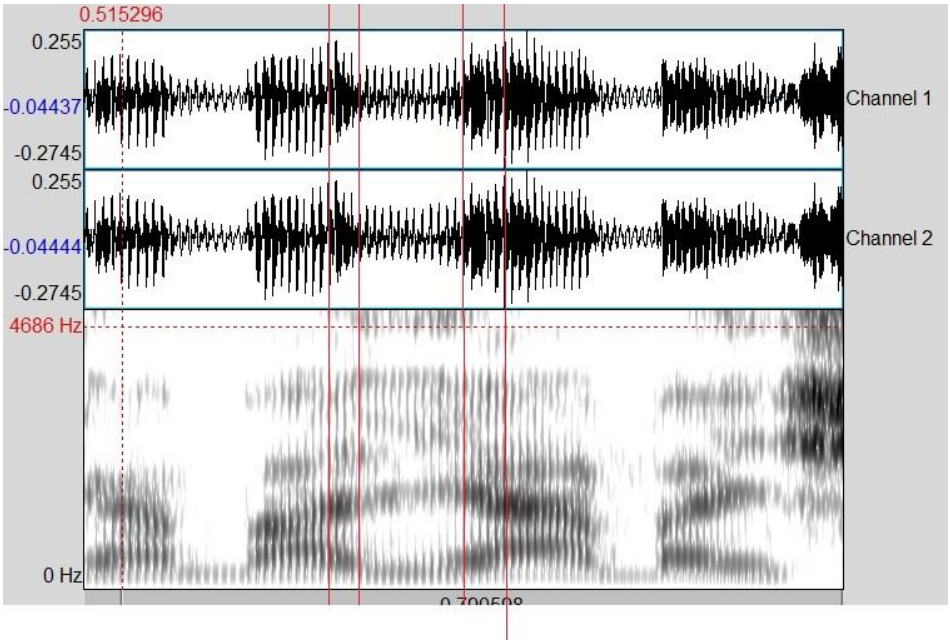


FIGURA 4: espectrograma da lateral palatal no logatoma "balhá"

Resultados - Frequência dos formantes

Ao se observar os valores das frequências dos formantes para a lateral alveolar no Gráfico 1 verifica-se que não há um padrão consistente. Sobre as posições da lateral alveolar na palavra, percebe-se que os informantes LA e RB de certo modo as diferenciam em relação aos formantes. A lateral no meio da palavra parece apresentar valores de frequência de F2 mais altos do que quando em posição de início de palavra, no entanto este padrão não se verifica para o informante DS. O informante LA parece usar, além de F2, F1 para diferenciar a posição da lateral na palavra, apresentando valores mais baixos da frequência de F1 quando a lateral está em inicio de palavra. Porém, este não parece ser um parâmetro robusto, uma vez que não se encontra uma regularidade nas produções, então não se pode dizer que a posição na palavra influencie a qualidade da lateral alveolar. Com relação à posição tônica, algo semelhante acontece, não se observa nenhum padrão nas produções, assim conclui-se que a posição tônica também não influencia a qualidade da lateral. Os valores de frequência tomados na porção central da lateral alveolar são: F1= entre 380 e 530Hz e F2= entre 880 e 1070Hz.

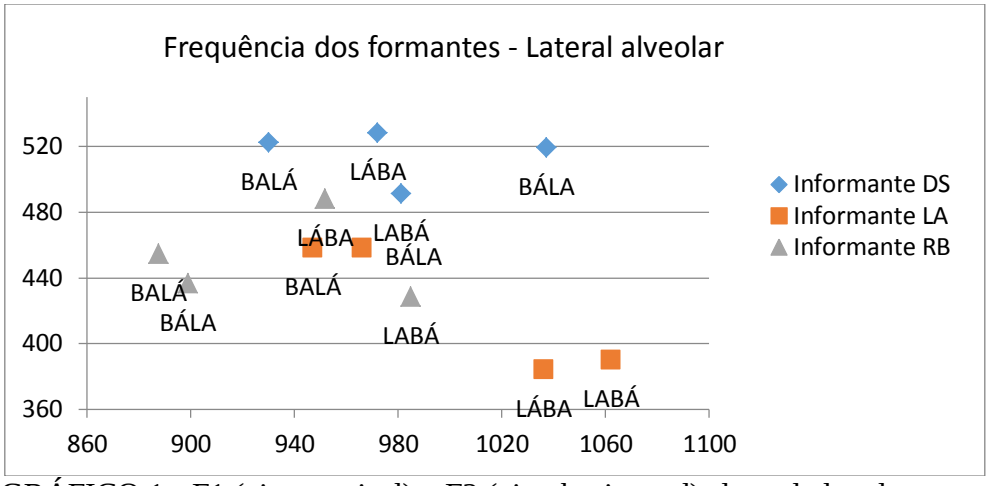


GRÁFICO 1 - F1 (eixo vertical) x F2 (eixo horizontal)- lateral alveolar

Para a lateral palatal decidiu-se avaliar seus três momentos separadamente: a transição1 (T1), que é a transição com a vogal /a/ → C (seja na concatenação com a última vogal na sentença veículo "dig**a** ___ baixinho" quando a lateral está em início de palavra, seja quando a lateral está em posição intervocálica /a/_ /a/); estado estacionário (EE), quando há uma redução na energia de produção e os formantes estão mais paralelos entre si; e transição2 (T2) da consoante lateral para a vogal, C → /a/. Sobre a transição1 (T1), conforme o Gráfico 2, percebe-se que o informante RB realiza a lateral palatal em início de palavra e no meio da palavra de maneira mais distinta que os demais. Os logatomas com a palatal em início de palavra exibem valores de F1 bem mais baixos e valores mais altos de F2. Os outros informantes também diferenciam F1 e F2 no mesmo padrão, mas de forma menos intensa. Uma primeira conclusão para os dados apresentados é que em início de palavra a lateral palatal tende a apresentar menor F1 e maior F2 do que no meio da palavra, o acento não parece influenciar os valores dos formantes, esta diferença é devido a posição na palavra.

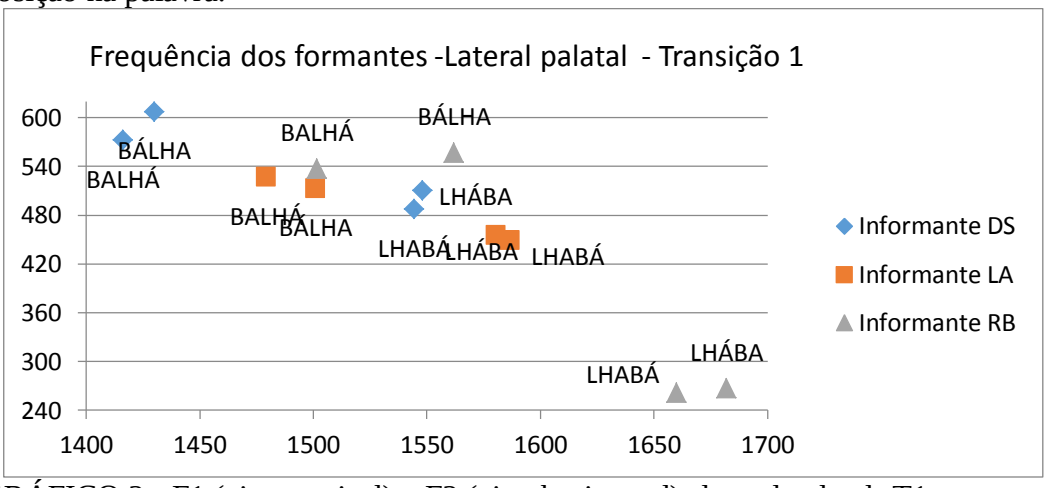


GRÁFICO 2 - F1 (eixo vertical) x F2 (eixo horizontal)- lateral palatal -T1.

Com relação ao estado estacionário (EE), observa-se no gráfico 3 que não há um padrão uniforme para os dados, inclusive o informante DS realiza de forma bem distinta o logatoma "bálha", com

F1 mais alto e F2 mais baixo. Com exceção deste dado, pode-se afirmar que os informantes quase não exibem diferença para F1 em suas produções. Ao comparar o estado estacionário com a primeira transição, T1, observa-se que de um modo geral os valores de F1 nesta fase oscilam entre 400-600 Hz e naquela fase entre 250-350 Hz. Já os valores de F2 exibem menor diferença mantendo-se entre 1440- 1750Hz nas duas fases.

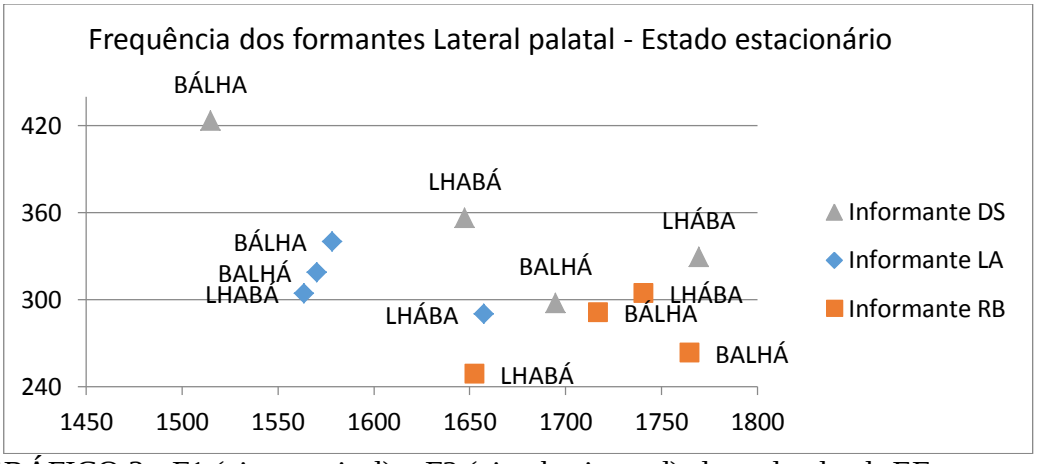


GRÁFICO 3 - F1 (eixo vertical) x F2 (eixo horizontal)- lateral palatal -EE

Para a segunda transição, T2, conforme o Gráfico 4 não há um padrão uniforme. O informante LA realiza todos os logatomas com valores de F1 e F2 bem próximos. O informante DS diferencia no logatoma bálha, apenas o valor de F1 realizando-o com valor mais baixo. Para este informante, os logatomas com a lateral em posição tônica, balhá e lhába apresentam F2 com valor ligeiramente maior. Fato que não se verifica para os dados do informante RB, pois estes logatomas apresentam o menor e o maior valor para F2 respectivamente. Para este informante há uma certa variação nos valores de F1 entre os logatomas, e esta diferença não se verificada para o informante DS. Deste modo, nenhum padrão uniforme foi observável, tanto a posição tônica quanto a posição na palavra não parecem influenciar os valores das frequências dos formantes F1 e F2.

Comparando a segunda transição, com os outros momentos, pode-se perceber que os valores de F1 são maiores do que no estado estacionário e coincidem com os valores encontrados na primeira transição. Os valores de F1 em T2 estão entre 400-560Hz. Para F2, percebe-se que os valores, que variam entre 1500-1850Hz, são levemente mais altos que nos outros momentos.

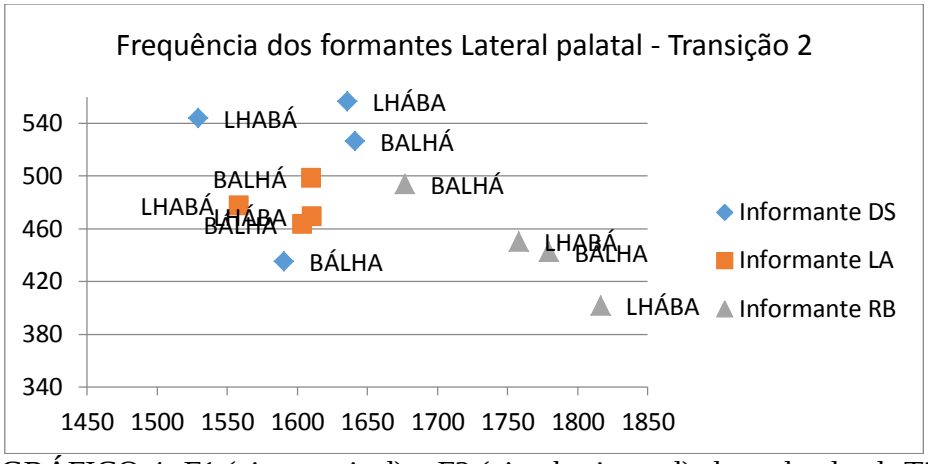


GRÁFICO 4- F1 (eixo vertical) x F2 (eixo horizontal)- lateral palatal -T2

Portanto pode-se concluir que nem a posição tônica nem a posição na palavra influenciam a qualidade dos segmentos observados. Com base nestes dados pode-se se afirmar que a lateral alveolar apresentou valores de frequência de F1 em torno de 455Hz e de F2 em torno de 975Hz. Já para a lateral palatal nas transições T1 e T2 os valores das frequências de F1 giram em torno 500Hz e F2 em torno de 1650Hz e no estado estacionário EE - F1 em torno de 300Hz e F2 em torno de 1650Hz. Assim conclui-se que a lateral alveolar apresentou valores de F2 mais baixos que os da lateral palatal, e a lateral palatal tem valores de F1 nas transições mais altos e no estado estacionário mais baixos que os a lateral alveolar.

Resultados - Duração relativa

Para a lateral alveolar observa-se que em posição tônica e em início de palavra sua duração é maior, em todo os dados e para todos os informantes. Todos os informantes parecem criar, de certo modo, duas categorias: a de maior duração é quando a lateral ocupa ao mesmo tempo início de palavra e posição tônica; a de menor duração quando a lateral é átona e está em início de palavra ou quando está no meio de palavra e neste caso a tonicidade não é importante. No entanto, o informante RB realiza a diferença entre estas categorias de forma menos intensa que os informantes DS e LA. Dentro da segunda categoria pode-se dizer que há uma sutil diferença: a lateral em posição átona e em meio de palavra é levemente mais breve que as demais posições nesta categoria. Ainda, o informante DS dentro da segunda categoria parece realiar uma sub-hierarquia: o segmento mais breve é átono e está no meio da palavra, o intermediário é tônico e está no meio de palavra e menos breve está em início de palavra.

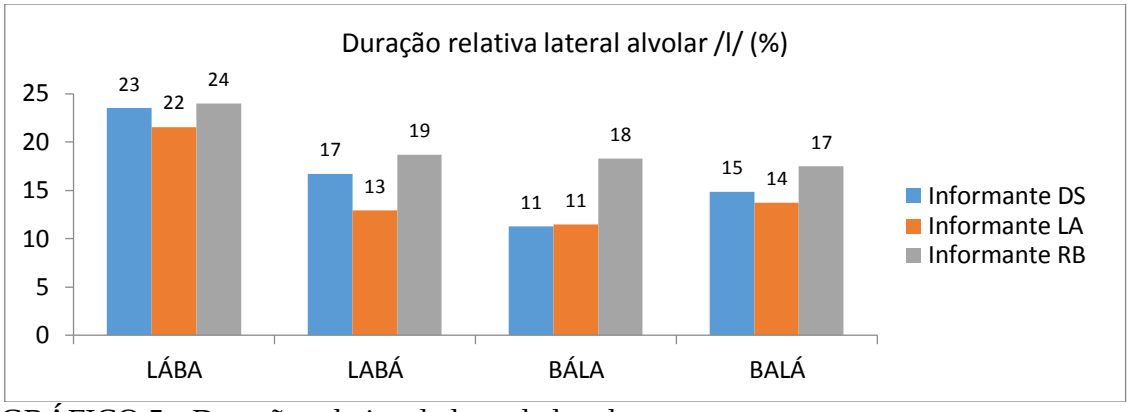


GRÁFICO 5 - Duração relativa da lateral alveolar

Sobre a duração relativa da lateral palatal, conforme Gráfico 6, nota-se que em posição tônica este segmento exibe a maior duração. Este fato é esperado e está de acordo com a descrição de acento no português brasileiro, que afirma que segmentos tônicos apresentam maior duração. É interessante observar que quase não há diferença entre início de palavra e meio de palavra, portanto a força expiratória que é maior em início de palavra não parece influenciar a duração do segmento tônico. O dado do informante RB foge um pouco deste padrão, pois para ele a duração maior é no segmento em posição de meio de palavra. As posições átonas apresentam duração bem semelhante, o informante DS não as diferencia. Os informantes RB e LA realizam a lateral pré-tônica e em início de palavra um pouco mais longa que quando este segmento é pós-tônico e está entre vogais.

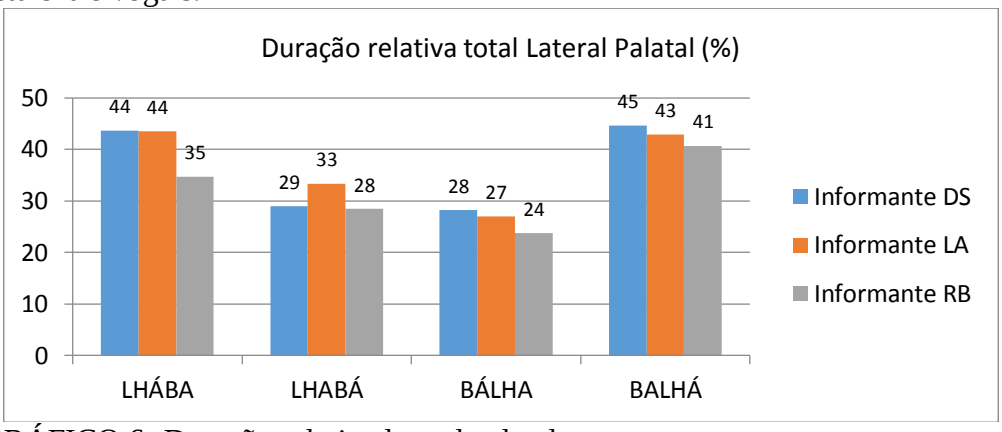


GRÁFICO 6- Duração relativa lateral palatal

De um modo geral, pode-se estabelecer uma hierarquia de duração, sendo que o segmento mais breve é o pós-tônico e em meio de palavra, seguido do pré-tônico e em início de palavra, e os mais longos estão em posição tônica, início ou meio de palavra. Entretanto, o fator mais relevante para a duração parece ser o da posição tônica.

Considerações finais

Com base na análise dos dados obtidos neste estudo conclui-se que tanto a posição acentual quanto a posição na palavra parecem influenciar parcialmente as características da lateral alveolar e palatal no português brasileiro. A posição acentual e posição na palavra não parecem

influenciar o valor das frequências do primeiro e segundo formantes (F1 e F2), pois a qualidade dos segmentos (os valores das frequências e trajetórias dos formantes) é aproximadamente a mesma em qualquer posição tônica e posição na palavra. Por outro lado, a posição acentual e a posição na palavra parecem influenciar a duração dos segmentos. Para a lateral alveolar, observa-se que quando o segmento ocupa ao mesmo tempo início de palavra e posição tônica a duração é maior, e nas posições opostas a duração é menor, ou seja os dois parâmetros são relevantes concomitantemente. Para a lateral palatal percebe-se que a posição tônica é um parâmetro mais robusto que a posição na palavra, pois quando a lateral palatal é tônica sua duração é maior (os valores obtidos para início de palavra e meio de palavra são bem próximos) do que quando a lateral palatal está em posição tônica, assim a posição na palavra parece ser pouco importante para este segmento.
Espera-se que este estudo possa contribuir para a descrição acústica de laterais no português brasileiro.

Referências bibliográficas

BOERSMA, P. e WEENINK, D.; **Praat doing phonetics by computer.** [http://www.praat.org] acesso em agosto/2012.

KENT, R. D.; READ, C. **The Acoustic Analysis of Speech**. San Diego: Singular, 1992.

LADEFOGED, P. **A course in Phonetics**. 4ª ed. Fort Worth: Harcourt College, 2001.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. **The Sounds of the World's Languages**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

RECASENS, D., FARNETANI, E., PALLARÈS, M.D. An electropalatographic study of alveolar and palatal consonants in Catalan and Italian. **Language and Speech** v.36 n°2,3, p.213-234, 1993.

RECASENS, D. On the articulatory classification of (alveolo)palatal consonants. **Journal of the international phonetic association** v. 43, n°1, p.1-22, abril de 2013.

SILVA, A. H. P. **Para a descriçao fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano**. 231f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas 1996.

A ABORDAGEM DA PRONÚNCIA DE INGLÊS EM UMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

Alessandra dos SANTOS (G-UTFPR)[87]
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andressa BRAWERMAN-ALBINI (UTFPR)[88]
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Tendo em vista a importância da língua inglesa, devido à sua difusão em todo o mundo e o seu então status de língua global, o ensino do idioma como língua estrangeira torna-se uma discussão frequente no meio acadêmico. Além de haver questões sobre métodos e abordagens de ensino e o papel do professor, é importante destacar que normalmente as aulas de inglês são ministradas com base em um livro didático. Considerando-se a pronúncia como um dos elementos essenciais de aprendizagem, os livros didáticos atuais variam em relação à quantidade de espaço dedicado a atividades de pronúncia e à forma como a tratam - com a finalidade de estar o mais próximo possível de um falante nativo ou com o objetivo de ser entendido por ele, baseando-se nos estudos de Inglês como Língua Franca. A partir deste panorama, utilizando-se uma coleção de um livro de inglês para falantes de inglês como L2 produzido com ênfase na competência comunicativa, pretende-se fazer um estudo preliminar sobre como o ensino da pronúncia é abordado nesta coleção**,** observando-se o espaço destinado a ela e os tipos de atividades para este fim.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Pronúncia. Livro Didático.

Introdução

Tendo em vista o atual panorama do ensino de língua inglesa, as diversas discussões sobre qual a melhor forma de ensiná-la e o desenvolvimento das pesquisas em fonética e fonologia, trabalhos neste âmbito tornam-se cada dia mais importantes no sentido de ampliar e aprimorar as discussões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira/língua franca.

[87] Estudante de graduação indicada pela Profa. Dra. Andressa Brawerman Albini – Letras Português-Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba-PR-Brasil – lekinha.leka@gmail.com.
[88] Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba-PR-Brasil – andbraw@yahoo.com.

Após diversas transformações e inúmeras abordagens sobre como ensinar inglês, desde a *Grammar-Translation Method*, *Communicative Language Teaching* às *Content-based, Task based* e *Participatory approaches*, a busca por um método único vem enfraquecendo, uma vez que se percebe a importância de considerar todos os elementos que cercam o aluno no processo de aprendizagem. Atualmente, a abordagem comunicativa é a mais utilizada em sala de aula. Esta tem como foco desenvolver no aluno competências linguísticas que o permitam se comunicar de fato, ou seja, as estruturas linguísticas tendem a ser aprendidas de forma contextualizada, projetando uma situação comunicativa real.

Levando-se em consideração o meio em que o aprendiz vive, a turma em que estuda e os seus objetivos, percebe-se que as ações do professor devem estar de acordo com o contexto em que está inserido. Portanto, a não existência de uma estratégia soberana para o aprendizado da língua estrangeira (LE) permite ao professor se utilizar de técnicas provenientes das inúmeras abordagens existentes, de acordo com as metas de ensino.

Apesar da grande importância da oralidade - e consequentemente da pronúncia - no mundo atual em que o inglês está inserido como uma língua internacional, o ensino de pronúncia é por muitas vezes negligenciado devido à falta de conhecimento dos professores. Segundo Brawerman-Albini e Kluge (2010):

> Muitos professores não gostam e/ou não estudam o assunto por não terem tido a formação necessária ou por não se sentirem seguros, preferindo omitir esta parte do ensino. De acordo com Koerich (2002), a maioria dos professores de inglês brasileiros não recebeu treinamento em Fonética e Fonologia nas últimas décadas (p.2).

Torna-se, portanto, indispensável um estudo mais aprofundado sobre o trabalho com essa competência linguística. Considerando-se que mesmo com os desdobramentos das pesquisas de Inglês como *Lingua Franca*[89], as modalidades do inglês britânico e americano ainda são os

[89] Preza pela inteligibilidade entre os falantes e não objetiva o sotaque do nativo, uma vez que o número de falantes não nativos no globo já ultrapassou o número de falantes nativos.

modelos ensinados e objetivados em grande parte das escolas de idiomas, é necessário analisar em que medida a pronúncia é trabalhada em sala de aula. Sendo assim, tomando como ponto de partida o fato de que muitos professores costumam seguir um livro didático, este artigo tem como propósito uma análise preliminar sobre alguns livros da coleção *New English File* da editora *Oxford*.

A próxima seção descreve trabalhos que enfocam a questão da pronúncia por parte de professores e futuros professores de inglês, o modo que ela é trabalhada em livros didáticos produzidos em épocas distintas e, por fim, uma pesquisa que visa avaliar de que forma os níveis segmentais e suprassegmentais são trabalhados dentro da abordagem comunicativa em um livro didático. A seguir, a metodologia de pesquisa é relatada, seguida pela seção que explora os resultados encontrados nos quatro livros da coleção. Finalmente, há as considerações finais juntamente com sugestões de trabalhos futuros.

Revisão de Literatura

Considerando os livros didáticos como uma das fontes fundamentais para o ensino de LE, bem como a ideia de que estes devem possuir o arcabouço metodológico necessário para abordar todas as habilidades linguísticas, nota-se que o número de pesquisas contendo análises desses materiais não é satisfatório. Ainda, colocando-se a questão da pronúncia em destaque, é ainda menor a quantidade de trabalhos relacionados a este elemento linguístico. Entretanto, os trabalhos que serão aqui citados são de grande valia para esta área de estudo.

Para iniciar esta seção, é importante destacar Brawerman-Albini e Kluge (2010), cujo trabalho evidencia a importância da pronúncia por meio de questionários aplicados em dois grupos de participantes: professores e futuros professores de inglês. Os resultados mostraram que mesmo que nenhum membro tenha considerado a pronúncia como o elemento principal do ensino de inglês, todos concordaram que o ensino desse quesito é fundamental para a boa formação do professor e sua melhor atuação, uma vez que o conhecimento teórico do professor pode ajudar a detectar e a sanar problemas de seus alunos. Entretanto, os professores já formados afirmaram

que possuíram pouco ou nenhum contato com matérias de fonética e fonologia, diferentemente dos graduandos pesquisados.

Tem-se, ainda, o trabalho de Gomes (2010), que aborda as mudanças do panorama de ensino de pronúncia de acordo com as abordagens que enfocam o seu ensino, bem como os caminhos que essa área vem tomando, devido ao crescimento do inglês como Língua Franca. Foram selecionados 30 livros didáticos para investigar a prática do morfema *-ed*, sendo 15 produzidos de 1999 a 2000 e 15 de 2001 a 2010. Constatou-se que dentre eles, 13 traziam atividades sobre esse morfema. Nota-se também que, apesar disso, o tema tende a ser descontextualizado, o que não condiz com as abordagens de ensino pregadas no contexto atual.

Bauer e Alves (2011) possuem o trabalho cujo objetivo mais se aproxima ao proposto no presente artigo. Essa pesquisa toma por base o primeiro volume do livro *American English File* para analisar, a partir da abordagem comunicativa, de que forma os níveis segmentais e suprassegmentais da língua são abordados. Ademais, propõe verificar se tais níveis prosódicos são relevantes para o aprendiz cuja L1 é o português brasileiro. Concluem que o livro em questão possui diversas atividades sobre pronúncia apresentando os aspectos segmentais e suprassegmentais, o que é bastante difícil de ser encontrado nos materiais didáticos.

As pesquisas relatadas mostram, em geral, a necessidade da melhora do ensino de pronúncia, tanto na formação dos professores de inglês quanto nos livros didáticos utilizados pelos mesmos.

Metodologia

A pesquisa proposta neste artigo é de base exploratória, uma vez que pretende ampliar as discussões sobre a questão da pronúncia especialmente no que diz respeito a materiais didáticos.

Para tal análise, foram escolhidos quatro livros da coleção *New English File* da editora Oxford (*Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate* e *Upper-Intermediate*) que são amplamente utilizados em cursos de inglês ao redor do mundo. Pretende-se investigar como os elementos segmentais e suprassegmentais são apresentados ao longo da sequência da coleção. Os objetivos principais são levantar os seguintes dados: (1) quantas atividades em cada livro são dedicadas a

segmentos e quantas a suprassegmentos; (2) que tipos de segmentos e suprassegmentos são mais comumente abordados; (3) quais os tipos de atividades apresentadas e (4) se as atividades são contextualizadas dentro da lição que se apresentam.

Foi realizada uma contagem das atividades de pronúncia de cada livro. Para tanto, utilizou-se o tipo de divisão apresentada pelas lições, que costumam estar separadas nas habilidades de *reading*, *listening* e *speaking* e em três tipos de conteúdos: gramática, vocabulário e pronúncia. Este terceiro elemento foi o considerado para a pesquisa. Assim, uma atividade de pronúncia pode ser dividida em mais de um exercício. Para a contagem deste artigo, utilizou-se cada atividade como um todo e não com os exercícios isoladamente, a não ser que os exercícios tivessem diferentes enfoques.

Análise e Resultados

O livro *New English File* é inovador por apresentar os símbolos fonéticos. Todos os livros da série trazem uma lista dos símbolos com figuras atreladas a cada um deles para facilitar a memorização. Essa lista se encontra no final dos livros e diferentes sons são trabalhados a cada lição. O material também dá um grande destaque à pronúncia por abordá-la em todas as lições. Cada livro é dividido em sete ou nove unidades e cada unidade em três ou quatro lições. Ao final de cada unidade, há atividades de revisão. Todas as lições têm ao menos uma atividade de pronúncia e todas as revisões possuem dois exercícios de pronúncia: um que trabalha com os símbolos fonéticos e pede para o aluno marcar as palavras que contenham sons diferentes (do tipo *odd one out*) e um que enfoca o acento de palavras, pedindo para o aluno sublinhar a sílaba acentuada. Nas revisões, portanto, encontram-se um exercício para elementos segmentais e outro para suprassegmentais.

A análise deste trabalho será feita separadamente para cada livro da série (do *Elementary* ao *Upper-Intermediate*) e não considerará as atividades das revisões, apenas as das lições. Não levará em conta também as atividades do *Workbook*, concentrando-se no *Student's Book*.

New English File Elementary

Este livro aborda atividades de pronúncia que vão progredindo gradativamente a cada lição desde a primeira. As quatro lições da primeira unidade trabalham apenas com vogais e há uma atividade com acento de palavras, as da segunda apenas com consoantes, as da terceira mesclam os dois tipos de segmentos e a partir da quarta unidade, enfocam-se também atividades que tratam do acento de sentenças e ritmo. Percebe-se, portanto, um cuidado para que a progressão se dê a partir do aumento do conhecimento do aluno.

Em uma contagem dos tipos de segmentos e suprassegmentos abordados nas tarefas de pronúncia, percebe-se que o livro oferece 15 atividades que trabalham com vogais, 10 com consoantes, três com acento de palavra e nove com acento de frases e ritmo. Nota-se, portanto, um contraste de 25 atividades com segmentos e apenas 12 com suprassegmentos. Além dessas, são abordadas também uma atividade com *-ed*, uma com *silent letters* e uma com rimas.

A maioria dos exercícios que trabalha com segmentos segue dois tipos principais: repetição de palavras ou frases e colocar as palavras em diferentes colunas de acordo com os sons e símbolos fonéticos trabalhados na lição. Os exercícios com suprassegmentos normalmente abordam repetições e pedem para que os alunos sublinhem a sílaba acentuada nas palavras ou copiem as frases produzidas no áudio.

Observa-se uma preocupação do livro para que as atividades não sejam descontextualizadas. Normalmente, elas são ligadas à lição trabalhada por abordar alguns dos sons do vocabulário específico da lição. Outras formas de contextualização são pelo conteúdo, por exemplo: trabalhar com segmentos e símbolos fonéticos a partir do alfabeto, abordar a pronúncia do "*th*" na lição que ensina as datas ou enfatizar diferentes vogais a partir dos verbos irregulares.

Percebe-se, portanto, uma abordagem positiva da pronúncia em relação a esse primeiro livro da série. Há grande importância dada a essas atividades, que são trabalhadas em todas as lições e de forma relacionada ao conteúdo das mesmas**.**

New English File Pre-Intermediate

Este livro também inclui atividades de pronúncia em todas as lições, mas diferentemente do anterior, os aspectos suprassegmentais são abordados desde a primeira lição.

A contagem dos itens presentes no livro demonstra que há 13 atividades com vogais, cinco com consoantes, oito com acento de palavras e 14 com acento de frase e ritmo. Percebe-se desta vez um número mais equilibrado que o livro anterior, com 18 atividades de segmentos e 22 com suprassegmentos. Nota-se, assim, que no primeiro livro a maior ênfase era dada aos segmentos - talvez pelo menor conhecimento dos alunos, as atividades se concentravam mais no nível da palavra. Já nesse segundo livro, a ênfase maior é dada aos suprassegmentos e percebe-se uma grande preocupação com o ritmo das frases, com um grande número de atividades no decorrer do livro. Um fator comum aos dois livros é o maior número de atividades abordando vogais do que consoantes. Outras atividades também focaram a pronúncia do plural de palavras, -*ed*, a comparação de vogais curtas e longas e, até mesmo, atividades com transcrições fonéticas.

Em relação aos tipos de exercícios trabalhados, a maioria das tarefas com segmentos continuam requisitando o preenchimento de colunas a partir dos sons e símbolos fonéticos. As atividades de acento pedem para o aluno sublinhar a sílaba acentuada no caso do acento de palavras e as palavras acentuadas no caso do acento de frase. Exercícios de repetição também são constantes tanto para segmentos quanto para suprassegmentos. Uma novidade desse livro é trabalhar com regras ou dicas de pronúncia, como regras de acento e dicas de pronúncia de sons.

Novamente, as atividades tendem a ser contextualizadas com o tópico gramatical trabalhado na lição ou com o vocabulário abordado. Alguns exemplos são a prática dos sons /w/ e /h/ na lição que lida com perguntas e *question words* ou a prática da contração de *will* - /l/ - na lição que aborda o futuro.

Nota-se que a abordagem da pronúncia nesse segundo livro continua sendo bastante rica e proveitosa e de forma ligada ao conteúdo trabalhado. Percebe-se, ainda, uma ênfase um pouco maior no ritmo das frases do que nos segmentos.

New English File Intermediate

O terceiro livro aqui analisado, assim como os demais, apresenta a questão da pronúncia em todas as unidades. No entanto, as atividades que antes apareciam somente no tópico *Pronunciation* agora são também trabalhadas juntamente com outras habilidades, como *Pronunciation and Speaking* e *Vocabulary and Pronunciation*. Esse trabalho é realizado a partir da apresentação de um segmento, que depois será visto dentro das sentenças a ser repetidas.

Foram encontradas quatro atividades com consoantes e seis com vogais, totalizando 10 atividades relacionadas aos segmentos. Os suprassegmentos são abordados em um total de 12 atividades, que se dividem entre quatro de acento de palavras e oito de ritmo e acento de sentença. Além disso, atividades sobre acento em substantivos compostos, *linking sounds*, *strong adjectives* e a pronúncia dos números aparecem uma vez cada. Há também três atividades que tratam da transcrição de palavras em que o aluno é incentivado a usar o dicionário e a lista de símbolos fonéticos, a qual está disponível no final do livro. Ressalta-se também uma atividade que aborda a entonação em perguntas.

A respeito dos tipos de exercícios, o padrão de preencher colunas a partir de símbolos fonéticos continua quando o foco é os segmentos, mas, além deste exercício, os alunos são constantemente incentivados a repetir frases que possuam as vogais ou consoantes trabalhadas. Os exercícios de sublinhar os acentos de frases permanecem e são trabalhados junto com o *listening*. E, por fim, como já visto nos dois primeiros dois livros, os exercícios de repetição se mantêm, sempre de acordo com o proposto para a unidade.

Mantendo o formato dos livros já vistos, as atividades aqui também são contextualizadas a partir de um tema e, dentro desse tema, tópicos gramaticais são trabalhados em conjunto com a pronúncia, como por exemplo o uso de *might*, *must*, *may* e *can't* em que as vogais /ei/ e /ai/ são vistas ou o trabalho com prefixos e sufixos que permite o exercício com acento de palavras.

Mais uma vez, a pronúncia tem grande destaque no livro. Com números bastante equilibrados entre exercícios de segmentos e suprassegmentos (10 x 12), verifica-se que há uma progressão na dificuldade das atividades, já que os dois primeiros livros já proporcionaram uma base sólida do trabalho com pronúncia.

New English File Upper-Intermediate

Neste último livro analisado, novamente todas as lições possuem espaço destinado à pronúncia. Foram apuradas duas atividades com consoantes e seis com vogais. Com acento de palavras, foram vistas sete atividades e oito com ritmo, entonação e acento de sentenças. Somando um total de oito atividades de elementos segmentais e 15 de suprassegmentais, verifica-se que no livro intermediário-avançado, o trabalho com os suprassegmentos é quase o dobro devido à progressão da coleção.

Com relação aos tipos de exercícios, ficam evidentes os de preencher colunas de acordo com o símbolo fonético, completar frases para realizar diálogos, sublinhar o acento em frases e palavras, ditados e transcrição fonética. Ademais, há uma atividade com *weak form* do verbo *have*, uma com *silent letters* e outra com *linking sounds*. Percebe-se que as atividades do tópico *Pronunciation* são mais longas e trabalham em conjunto com os outros tópicos propostos nos livros (*Grammar* e *Vocabulary*).

Conclusão

De acordo com Moreira (2001), o ensino de pronúncia nas escolas brasileiras tem sido bastante negligenciado. Ainda, segundo Brawerman-Albini e Kluge (2010), ao se comparar a quantidade de exercícios dedicados à pronúncia e a outras habilidades nos livros didáticos, percebe-se que o ensino de pronúncia é pouco praticado.

Tendo em vista que os materiais didáticos não costumam trazer à tona a questão da pronúncia, pôde-se constatar que a série da editora *Oxford* é bastante eficiente em abordar a pronúncia em todas as suas lições. Sempre com o tópico *Pronunciation* destacam-se fonemas que o aluno memoriza ao longo do estudo a partir dos livros, que abordam segmentos e suprassegmentos. Nos dois últimos volumes analisados, *Intermediate* e *Upper-Intermediate*, além da constante abordagem dos sons consonantais e das vogais e de acento e ritmo, *linking sounds* e entonação são também abordados. Assim sendo, progressivamente, o aluno é introduzido aos segmentos e suprassegmentos, que são abordados e revisados nos livros.

Percebe-se também que as atividades de *listening* presentes nos livros trabalham não só com o inglês britânico, mas também com diversos sotaques de falantes não nativos de inglês. Esse fato mostra uma preocupação da série com a atual importância do ensino de Inglês como Língua Franca, uma vez que o número de falantes de inglês hoje como L2 supera o de falantes de inglês como L1 na proporção de três para um (Erling, 2005).

Fica claro nesse volume que, após um trabalho mais apurado com segmentos no nível mais básico, torna-se essencial uma sucessão e junção com os suprassegmentos, como foi possível verificar de acordo com os números do primeiro e do quarto livros analisados. No primeiro, são 25 segmentos e no último são oito. Já os suprassegmentos aparecem 12 vezes no primeiro e 15 no último. Entre os quatro livros verificados, com a metodologia utilizada para a contagem, encontram-se 61 exercícios de segmentos e os mesmos 61 de suprassegmentos**.** Com isso, relacionando esses números à abordagem comunicativa, percebe-se que o livro está em consonância com essa abordagem por focar mais nos suprassegmentos, uma vez que segundo a mesma, os suprassegmentos têm uma importância maior na compreensão do falante do que os segmentos. Ainda, o empate no número de atividades corrobora o que Brinton (2012) afirma – de que as abordagens comunicativas da década de 1980 focavam mais nos suprassegmentos, mas a partir da década de 1990 o foco se tornou mais balançado.

É importante evidenciar o fato de que é muito difícil encontrar materiais didáticos que tenham tanto enfoque na pronúncia. No entanto, como o livro será trabalho fica a critério do professor. Portanto, este trabalho não verifica a eficiência da aprendizagem que ocorre em sala de aula. Sendo assim, com tantas atividades relacionadas à pronúncia em todas as lições, além de revisões que não foram contabilizadas nos números descritos acima, fica claro que a coleção possui muito material de pronúncia a ser aproveitado em sala de aula.

Referências:

BAUER, D. de A.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n.2, p.287-314, 2011. Disponível em http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/29.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D. O desafio da pronúncia na formação de professor de inglês. *Anais do IX Encontro do CELSUL* – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2010.

BRINTON, D. M. Pronunciation Instruction. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C (Eds.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 246-257, 2012.

ERLING, E.J. The many names of English. *English Today, 81*, v.21, p.40-44, 2005.

GOMES, M. L. C. Uma reflexão sobre o inglês como língua franca e os novos rumos para o ensino de pronúncia com a linguística probabilística. *Anais do IX Encontro do CELSUL* – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2010.

MOREIRA, M. A. R. *The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis (SC) region: A study of state school teachers' perception*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Elementary.* Student's book. Oxford: Oxford University Press, 1997.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Pre-Intermediate.* Student's book. Oxford: Oxford University Press, 1997.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Intermediate.* Student's book. Oxford: Oxford University Press, 1997.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Upper-Intermediate.* Student's book. Oxford: Oxford University Press, 1997.

CRENÇAS SOBRE PRONÚNCIA: O QUE ALUNOS INICIANTES DE LETRAS PENSAM SOBRE FALAR INGLÊS "CORRETAMENTE"

Bruna Nóbile FRACARO (G-UTFPR)[90]
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Carolina Laurino ROSSINI (G-UTFPR)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Emanuel GOETZKE (G-UTFPR)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Com a globalização da língua inglesa, cada vez mais falantes de diferentes países estão aprendendo este idioma com o intuito de se comunicar. Por esse motivo, é possível dizer que tal língua é considerada uma língua franca, de forma que alguns estudiosos defendem que não existe mais a necessidade da busca pela pronúncia idêntica ou semelhante à de um falante nativo. No entanto, as abordagens dos cursos de inglês no Brasil ainda se baseiam nos falantes nativos, fato que muitas vezes alimenta a ideia de que esta é uma meta a ser alcançada pelos aprendizes desta língua. Este estudo tem por objetivo apresentar resultados preliminares sobre as crenças de alunos do primeiro período de um curso de Letras com relação à: importância de falar como um falante nativo do inglês; pronúncia e fonologia; falar corretamente uma língua. Para tanto, foram apresentadas aos alunos algumas frases, palavras e conceitos para que eles escrevessem o que lhes viessem à mente. Com este estudo preliminar, espera-se investigar se as crenças dos alunos iniciantes do curso correspondem aos propósitos de comunicação internacional propostos pela língua franca ou se estão ainda conectadas à imagem de países que têm o inglês como L1.

Palavras-Chave: Crenças. Inglês. Língua Franca. Fonologia.

Introdução

O inglês é uma língua atualmente utilizada para a comunicação entre falantes de diversos países, com diferentes propósitos – comércio, negócios e outros tipos de relacionamentos. Estudos - como o de Crystal (2003) - apontam que o número de falantes não-nativos do inglês supera hoje o número de falantes nativos do idioma. Assim, a língua inglesa tornou-se uma língua

[90] Estudantes de graduação indicados pela Profª. Drª. Andressa Brawerman Albini.

franca, fato que levanta uma série de discussões acerca das abordagens do ensino dessa língua. Alguns estudiosos, como Jenkins (2000), defendem que, diante da globalização do idioma, não há mais a necessidade da busca pela pronúncia semelhante à de um falante nativo, considerando-se que o principal objetivo seria o da comunicação efetiva.

Sob essa perspectiva, o foco dos aprendizes de inglês seria a inteligibilidade, mais condizente com a realidade do inglês como língua internacional. No entanto, na maioria dos cursos de inglês existentes no Brasil, as abordagens utilizadas nos cursos de idiomas ou mesmo nas escolas ainda baseiam-se no falante nativo como modelo para ensinar pronúncia. Isso decorre de uma série de fatores discutidos por Walker (2010) – como o questionamento de que a aplicação do inglês como língua franca na sala de aula tornaria os erros aceitáveis, por exemplo -, que causam receio tanto nos professores quanto nos aprendizes em relação ao desapego do modelo do falante nativo. Dessa forma, é ainda comum que os aprendizes considerem que a fala idêntica ou semelhante à de um americano ou de um britânico, por exemplo, seja uma meta a ser alcançada.

Considerando-se esse contexto dos cursos de inglês em que os alunos brasileiros estão inseridos, é possível levantar algumas questões sobre crenças. Para Barcelos (2007), o contexto, de maneira geral, está diretamente relacionado às crenças de um indivíduo. Assim, no caso dos alunos, a opinião dos professores, os materiais didáticos, o contato com a mídia e o contexto socioeconômico em geral poderiam influenciar na formação de suas crenças a respeito do idioma e da maneira mais "correta" de falar inglês. Desse modo, cabe ao professor saber lidar com as crenças que seus alunos trazem para a sala de aula, bem como selecionar a forma mais apropriada de trabalhar com os estudantes levando em consideração suas crenças, e tendo consciência de sua própria influência na formação dessas crenças.

Este estudo - composto de cinco seções - relata algumas dessas crenças de alunos iniciantes de um curso de Letras sobre a língua inglesa – mais especificamente com relação à pronúncia e fonologia e à ideia que eles têm sobre falar "corretamente" a língua. A segunda seção destina-se a uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de crenças, língua franca e inteligibilidade. A terceira seção apresenta a metodologia, que descreve os procedimentos

adotados para a realização desta pesquisa. A seguir, está a seção de apresentação e discussão dos resultados. Por último, estão as considerações finais.

Revisão Bibliográfica

Crenças

Para compreender melhor o objetivo desta pesquisa, é importante esclarecer o conceito de crenças apresentado em estudos recentes sobre o assunto.

> [Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Isso significa que, para pensar em crenças, é preciso levar em consideração o contexto, de maneira que elas não são, portanto, imutáveis. Pelo contrário, estão em constante transformação - são reconstruídas a partir de nossas experiências. Barcelos (2007) menciona que Dufva (2003), em seus estudos, defende que as crenças estão sempre atreladas a algo em nossas vidas – pessoas e acontecimentos marcantes, influência da mídia e da opinião dos professores na escola, por exemplo. Dessa forma, as crenças apresentam, ao mesmo tempo, um caráter social e individual, na medida em que surgem a partir da interação em um contexto social, mas diferem de pessoa para pessoa - pois o pensamento é um atributo individual, mesmo quando construído a partir da interação com o coletivo.

Barcelos (2007) associa a importância das crenças no ensino de línguas a alguns fatores do processo ensino-aprendizagem. Segundo a autora, levando-se em consideração as crenças, seria possível ao professor compreender melhor o comportamento ou as ações do aprendiz em questão – suas estratégias de aprendizagem, por exemplo – e, a partir disso, determinar qual abordagem seria utilizada. A autora ainda cita que alguns estudiosos, como

Woods (2003), afirmam que as crenças estão fortemente conectadas a aspectos como conhecimento, estratégias de aprendizagem e motivação.

Leffa (1999), ao realizar um estudo que investigava as crenças dos alunos, levou em consideração seus pontos de vistas e expectativas sobre a língua inglesa. Em sua pesquisa, o autor contou com 33 alunos de uma escola de rede pública da região sul do Brasil. Seu objetivo era o de investigar o que os alunos pensavam sobre o inglês diante de quatro variáveis: a língua em geral, o propósito de se aprender inglês, estratégias de aprendizagem, e a visão que tinham do falante nativo.

Os resultados encontrados pelo autor demonstraram que os estudantes entendiam a língua como um apanhado de palavras, e que não tinham consciência da existência de diferentes sons no português e no inglês. Além disso, grande parte dos estudantes apontou que o motivo principal para se aprender inglês seria tornar-se professor do idioma, ou viajar para outro país. O autor destacou ainda, que os participantes apresentaram uma visão positiva quanto ao falante nativo, em termos gerais. Leffa finalizou sua pesquisa apontando que, provavelmente, essas crenças tenderiam a mudar conforme aqueles alunos entrassem em contato com o inglês.

Partindo da ideia de que as crenças são constantemente reconstruídas e estão associadas a uma forma de pensamento, "todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas" (BARCELOS, 2007, p.117). Assim, este estudo buscou verificar as crenças dos alunos iniciantes de um curso de Letras com relação à "fonologia", "pronúncia" e o que significa "falar corretamente", levando em consideração o momento e o contexto em que estão inseridos – os professores com que têm contato, as matérias que cursam ou já cursaram, sua bagagem de leitura dentro e fora da universidade, por exemplo. Eventuais mudanças que possam ocorrer nessas crenças no decorrer do curso fogem, portanto, do escopo deste trabalho.

Língua Franca e Inteligibilidade

A globalização, bem como o desenvolvimento político e comercial trouxe a necessidade de comunicação entre pessoas de diferentes países. Essa necessidade, por sua vez,

contribuiu para a transformação do inglês de língua estrangeira para língua internacional. Isso significa que o inglês passou a ser usado em maior peso para a comunicação entre dois falantes não-nativos do idioma, do que para a comunicação entre dois nativos ou um nativo com um não-nativo – adquirindo, assim, o *status* de língua franca. Por esse motivo, questões relacionadas ao ensino de inglês ao redor do mundo começaram a ser levantadas, no que diz respeito ao falante nativo como modelo a ser seguido.

> O inglês, então, é uma língua internacional pertencente a todos aqueles que a utilizam e, nessa conexão, a terminologia é uma questão de grande importância. Não é possível rotular alguém como um "estrangeiro" ou um "não-nativo" e acreditar que essa pessoa tem os mesmo direitos [que um "falante nativo"] sobre a língua. (JENKINS, 2000, p.11) (Tradução realizada pelos autores deste trabalho.) [91]

Partindo dessa perspectiva, um novo foco ganharia espaço no ensino de língua inglesa: a inteligibilidade. Jenkins acredita que a definição de "inteligibilidade" depende dos indivíduos envolvidos na comunicação e que não há exatamente um consenso sobre o termo. Segundo a autora, trata-se de uma negociação de sentido, em um processo que envolve tanto o falante quanto o ouvinte em todos os níveis de interação – de forma que ambos devem providenciar as condições necessárias para que seja estabelecida a comunicação efetiva.

A autora defende, assim, o uso do inglês como língua franca no âmbito do ensino de língua inglesa, mais condizente com a realidade do uso da língua no mundo – como ocorre no caso da comunicação entre dois falantes de inglês que têm outro idioma como língua materna. Tal prática diminuiria as diferenças e rótulos entre os falantes. No entanto, Jenkins acredita que essa mudança ainda está longe de acontecer, devido à insegurança dos alunos e professores com relação a desapegar-se do modelo do falante nativo.

[91] English, then, is an international language owned by all who use it and in this connection the terminology issue is one of great import. It is not possible to label someone as a 'foreigner' or a 'non-native' and believe that he or she has equal rights to the language.

Com base nesse cenário, esta pesquisa buscou verificar – sem explicitar o termo "inteligibilidade" para os alunos – as crenças dos participantes com relação a essa nova proposta do inglês como língua franca.

Metodologia

O estudo realizado por Leffa (1999) verificou as crenças dos estudantes quanto à língua inglesa, levando em conta alguns aspectos já discutidos na seção de revisão bibliográfica deste artigo. A pesquisa mencionada motivou este estudo, no que diz respeito à busca pelas crenças dos alunos, a fim de levantar reflexões acerca das práticas de ensino nesse sentido. Conhecendo essas crenças e levando em conta as expectativas e perspectivas encontradas, os professores poderiam compreender melhor os alunos, para que seja possível, então, repensar suas atitudes com relação à prática docente – bem como refletir sobre a influência de sua postura na formação desses alunos. Assim, com base na iniciativa de Leffa, este trabalho objetiva conhecer as crenças dos alunos que ainda estão em contato inicial com o curso de Letras. Tais crenças dizem respeito às áreas já descritas na introdução deste artigo, que se enquadram, de um modo geral, em discussões sobre o ensino de língua inglesa.

Este estudo preliminar contou com 28 alunos do primeiro período de um curso de Letras. Devido ao fato de que os participantes ainda cursavam o primeiro período, os autores desta pesquisa optaram por não realizar o procedimento em inglês, mas em português, para que não houvesse problemas relativos à falta de entendimento por parte dos alunos quanto ao que deveriam fazer. Os estudantes tinham entre 17 e 29 anos, sendo 21 do sexo feminino e apenas sete do sexo masculino. Todos afirmaram já ter estudado inglês - 10 alunos estudaram em cursos de idiomas, por um período de dois a 11 anos, enquanto 18 estudaram inglês somente na escola ou no curso de Letras. Seis participantes responderam já ter visitado algum país falante de língua inglesa, mas apenas por algumas semanas – somente um dos participantes afirmou ter passado alguns meses em outro país.

Em um primeiro momento, foi entregue aos alunos um breve questionário com algumas informações que deveriam ser preenchidas (ver apêndice). Anexadas a esse questionário, havia

folhas em branco, nas quais deveriam ser escritas as respostas para a análise pretendida por este estudo.

Os alunos foram instruídos a escrever qualquer palavra que lhes viesse à mente - o que sentiam em relação ao que estavam ouvindo, por exemplo - ao ouvirem palavras ou expressões, que constituíram as três etapas desta pesquisa: "fonologia", "pronúncia" e "falar corretamente", nessa ordem. Com esse procedimento, esperava-se compreender as expectativas dos alunos quanto a esses assuntos, que fazem parte da formação dos graduandos em Letras - no que diz respeito a temas como fonologia, inteligibilidade e, de modo geral, ensino de língua inglesa. Para cada termo apresentado aos alunos, foram estipulados dois minutos para que eles listassem suas respostas. Os participantes deveriam escrever o máximo que conseguissem dentro desse tempo. Passados os dois minutos, a próxima palavra ou expressão seria anunciada.

Para a análise dos resultados encontrados, criaram-se tabelas contando o número de vezes que cada resposta apareceu. Neste artigo, no que diz respeito à primeira e à segunda etapa da pesquisa - "fonologia" e "pronúncia" -, encontram-se tabelas em que estão quantificadas palavras que apareceram cinco ou mais vezes em cada etapa. Com relação às respostas dos alunos ao ouvirem a expressão "falar corretamente" - que constituiu a terceira e última etapa desta pesquisa -, porém, a análise foi feita a partir de exemplificações e comentários das respostas dadas pelos alunos. Essa escolha decorre do fato de que não foi encontrado um padrão na ocorrência de palavras mencionadas que permitisse quantificar os resultados obtidos, mas frases e respostas mais complexas, que proporcionaram uma discussão mais detalhada.

Discussão dos Resultados

Esperava-se que os alunos utilizassem, de alguma forma, expressões que caracterizassem suas expectativas e crenças quanto aos termos apresentados - adjetivos como "interessante", "chato" ou "difícil", por exemplo. Contudo, com relação à "fonologia", que constituiu a primeira etapa desta pesquisa, a maior parte das respostas encontradas não pode ser utilizada para caracterizar as expectativas dos participantes quanto ao assunto. A Tabela 1 mostra as palavras mais recorrentes entre as respostas dos alunos para esta etapa.

Palavra	Frequência
Som	
Fala	
16	
11	

Fonemas	7
Voz	6
Língua	5

Tabela 1 – palavras citadas cinco ou mais vezes pelos alunos ao ouvirem a palavra "fonologia"

Dentre as palavras mais mencionadas pelos alunos ao ouvirem a palavra "fonologia", encontram-se termos relacionados ao campo lexical de "língua" ou de "fonologia" em si. A palavra "som", citada 16 vezes, foi a de maior ocorrência, seguida pela palavra "fala", que teve 11 ocorrências. As palavras "fonemas", "voz" e "língua" também estão entre as mais frequentes.

Outras palavras que apareceram em menor frequência mostram a relação estabelecida pelos alunos entre o termo "fonologia" e a matéria de fonologia - ou o curso de Letras. A própria palavra "matéria" apareceu três vezes, e as palavras "Letras", "aula" e "estudo" também foram citadas uma vez. Alguns participantes tentaram, ainda, dar uma definição para "fonologia", como em "estudo dos sons das palavras", "estudo da fala" e "ciência que estuda os sons"

Logo, ao contrário do que se esperava, não foram mencionados termos que caracterizassem "fonologia" na visão dos participantes – apenas o adjetivo "abrangente" apareceu, e somente uma vez, de modo que, nesta etapa da pesquisa, não foi possível investigar expectativas e crenças dos alunos nesse sentido. A tendência encontrada é, assim, a de uma associação de termos e ideias à fonologia, que estão geralmente relacionadas ao conteúdo do curso de Letras com que os participantes tiveram contato até o momento em que esta pesquisa foi realizada.

Com relação a segunda etapa do estudo, porém, foi possível constatar que houve uma mudança em parte das respostas encontradas. A Tabela 2 mostra as palavras mais citadas pelos participantes para esta etapa.

Palavra	Frequência
Som	9

Sotaque	9
Língua	5

Tabela 2 – palavras citadas cinco ou mais vezes pelos alunos ao ouvirem a palavra "pronúncia"

Quando solicitados a escrever o que lhes viesse à mente ao ouvirem a palavra "pronúncia", os alunos tiveram a tendência de repetir algumas palavras do campo lexical de "língua", conforme já havia acontecido na etapa anterior. Nesta etapa, porém, foi possível quantificar apenas a frequência das palavras "som" – citada nove vezes -, "sotaque" – citada nove vezes – e "língua" – citada cinco vezes. Isso decorre do fato de que as respostas encontradas para "pronúncia" foram mais diversificadas, de maneira que o que ficou mais evidente foi a existência de grupos de palavras relacionadas a uma determinada ideia, e não a mesma palavra se repetindo.

Um grupo de palavras mencionadas em menor frequência pelos participantes levanta a ideia de "variedade". Nesse grupo, encontram-se termos como "regionalismo", "diversidade", e "diferenças", que indicam que a pronúncia não tem uma forma fixa, mas apresenta diferenças e varia de acordo com a região. Alguns alunos ainda apontaram termos como "singularidade" e "individual", o que sugere que, na visão desses alunos, a pronúncia é uma marca individual, específica de cada falante.

Outros participantes associaram "pronúncia" com a ideia de prática. Termos como "treino", "persistência", "tempo dedicado" e a própria palavra "prática" podem ser interpretados como indicadores de que, para atingir uma determinada pronúncia em uma língua estrangeira, por exemplo, é preciso que haja prática e dedicação.

Alguns alunos, porém, não se limitaram a listar apenas palavras e expressões, mas expressaram-se por meio de frases e comentários, de modo que algumas respostas encontradas nesta etapa foram mais complexas e elaboradas. A participante P15, por exemplo, afirmou que, "no inglês, muitas pessoas são péssimas em pronúncia". O comentário da participante indica a existência de um julgamento, em que a pronúncia de um falante pode ser classificada como "boa" ou "ruim" – ou ainda, conforme apontado pela própria participante, "péssima".

"Não sei o que escrever, ai meu Deus. Pessoas que não sabem falar certas palavras me irritam. Ou caipiras que não falam o plural 'as porta'." (P23). A resposta da participante P23 indica um julgamento estabelecido a partir da dicotomia certo x errado. De acordo com a afirmação da participante, é possível entender que existe uma maneira certa de falar que as pessoas deveriam seguir. Se essa maneira não é seguida, há o julgamento, e o erro é constatado.

Curiosamente, a existência de julgamentos por conta da pronúncia foi prevista por um dos participantes: "Diferença, desperta julgamentos; a variedade de pronúncias do português leva, às vezes, a julgamentos; a pronúncia do inglês é muito valorizada quando correta, porém há várias pronúncias no inglês também. (P22)". O participante P22 aponta a ocorrência de julgamentos causada pela variedade de pronúncias. No entanto, ele também se apoia na existência de uma pronúncia correta, indicando, mais uma vez, a dicotomia certo x errado. Por fim, ele ressalta a existência de diferentes pronúncias no inglês, permitindo a interpretação de que não há apenas um jeito de pronunciar uma palavra – mas apegando-se, ainda, a diferentes falantes nativos como modelo.

Cabe ressaltar que as respostas encontradas se encaixam tanto no contexto da língua inglesa como no contexto da língua portuguesa – muitos alunos chegaram inclusive a mencionar o português em suas respostas, como fez o participante P22. De maneira geral, no que diz respeito às crenças dos alunos, as respostas mais elaboradas mostraram que as diferentes pronúncias despertam julgamentos e algumas vezes preconceito, e que a dicotomia certo x errado está presente na classificação da pronúncia de um falante. As respostas desses alunos mostraram que tal julgamento pode ocorrer inclusive dentro da sala de aula. Assim sendo, o professor deve agir com relação a esses possíveis julgamentos, visto que sua postura pode ser facilitadora ou não da existência desses julgamentos e eventuais preconceitos entre os próprios colegas de sala.

Com relação à terceira e última etapa desta pesquisa - "falar corretamente" -, não foi possível encontrar um padrão na ocorrência de palavras mencionadas que permitisse

quantificar os resultados obtidos. No entanto, algumas tendências foram percebidas e serão descritas a seguir.

Alguns alunos escreveram termos relacionados ao campo lexical de "gramática", da maneira como provavelmente aprenderam no ambiente escolar . Termos como "norma", "norma culta", "norma padrão" e a própria palavra "gramática" estão entre as respostas mais recorrentes dos participantes. Outros participantes associaram o "falar corretamente" com questões de caráter social. Expressões como "boa educação", "condição financeira" e "prestígio social" apareceram uma vez entre as respostas, indicando a relação feita pelos alunos entre pessoas que falam corretamente e fatores financeiros e educacionais – e sugerindo que falar corretamente pode trazer, por exemplo, prestígio social. Por fim, algumas respostas foram mais complexas e trouxeram comentários que deram a entender que, na visão de alguns participantes, não existe "falar corretamente". Seguem alguns exemplos:

"Irreal, impossível, senso comum" (P10); "Não existe" (P16); "Chato, rígido, fascista, engessado, preconceituoso" (P19); "Não existe falar corretamente, existe falar de modo a ser entendido pelo ouvinte" (P21); "Balela, forma de se sentir melhor que os outros" (P24); "Preconceito, elite determinando uma forma específica de se falar" (P25); "Pensamento arcaico" (P26); "Irritante, imposição" (P27).

As respostas citadas acima indicam que alguns participantes discordam da ideia de que exista uma definição de "falar corretamente", mostrando-se até mesmo hostis a essa ideia. Alguns participantes – como o P19 e o P25 – ressaltaram ainda que a ideia de uma maneira de falar considerada correta consiste, na verdade, em uma forma de preconceito. A participante P23 ainda comentou que "quem fala tudo correto parece que quer passar uma imagem de superioridade, mas acaba passando uma imagem de gente chata."

A resposta do participante P21, por sua vez, caracteriza uma concordância com aspectos defendidos por Jenkins (2000) com relação ao conceito de inteligibilidade e Língua Franca - o participante afirma que o mais importante é a comunicação, "falar e ser entendido". Desse modo,

estabelece relação com a proposta da autora quanto à negociação de sentido, cujo objetivo deve ser o estabelecimento da comunicação efetiva, pela qual os indivíduos envolvidos na interação são responsáveis.

Considerando outra questão, o participante P12 chamou a atenção para a relatividade da ideia de "falar corretamente". Sua resposta – "referencial, situação" – indica que, na visão do participante, o conceito de "falar corretamente" deve ser pensado de acordo com a situação e com o contexto, de maneira que não há, portanto, uma definição fixa para esse termo. O participante P22 também destaca que "falar corretamente" é um "conceito relativo".

Outra resposta que chamou a atenção foi a da participante P14, que afirmou que falar corretamente, "quando se trata de uma segunda língua, [é] falar o mais próximo o possível dos nativos. Exige conhecimento, estudo e prática." (P14)

Essa resposta difere da maioria das explicações encontradas para esta etapa da pesquisa, e se destaca no que diz respeito ao falante nativo. Seguindo a resposta da participante, o falante nativo deve, portanto, ser o espelho para aqueles que querem falar corretamente uma língua. Além disso, é possível observar que, para que isso seja possível – segundo a participante – é necessário que haja prática. Essa ideia já havia sido sustentada em outra etapa desta pesquisa – "pronúncia" -, em que alguns participantes defenderam que, para que uma certa pronúncia seja atingida, é necessário que haja treino, tempo dedicado, prática.

Considerações Finais

Este artigo verificou as crenças de alunos do primeiro período de um curso de Letras quanto a "fonologia", "pronúncia" e "falar corretamente", no que diz respeito, especialmente, à língua inglesa. De modo geral, cabe ressaltar que, embora no momento da realização desta pesquisa os participantes tivessem recentemente ingressado no curso de Letras, suas respostas mostraram-se maduras diante de reflexões que podem levar a importantes

discussões sobre o ensino de línguas - principalmente no que diz respeito a saber lidar com os julgamentos apontados (ou cometidos) pelos alunos nesta pesquisa. É possível dizer, ainda, que embora alguns julgamentos tenham sido apresentados na segunda etapa do estudo, na terceira etapa, por outro lado, a maioria dos alunos posicionou-se de forma hostil com relação à existência de um julgamento quanto a "falar corretamente" ou não.

Jenkins (2000) menciona que, de acordo com Kramsch (1993), alunos e professores não-nativos tendem a se sentir intimidados pelas normas impostas pelo modelo do falante nativo, de forma que isso contribui para que "falar como um falante nativo" seja uma meta a ser alcançada, um desejo a ser realizado. A resposta dos alunos, entretanto, foge a essa regra. A maioria dos participantes apontou a comunicação como fator essencial, e negou a existência de um falar correto. Somente um dos participantes mencionou que "falar corretamente", em se tratando de uma língua estrangeira, seria equivalente a falar de modo semelhante a um falante nativo do idioma.

Cabe dizer que, em termos de ensino de pronúncia, seria interessante que os professores mostrassem aos alunos a gama de possibilidades do contexto atual, para que eles possam moldar suas opiniões e fazer escolhas de acordo com aquilo que é mais condizente com seu objetivo de aprendizagem. É a partir das possibilidades exploradas pelo professor que o aluno poderá focar naquilo que considera ser seu objetivo, seja ele uma pronúncia mais próxima de um falante nativo ou não. Conforme argumentado por Jenkins (2000), afinal, muitos falantes de inglês não têm por objetivo falar como um falante nativo, de forma que seus propósitos particulares de comunicação devem ser levados em consideração.

Referências:

BARCELOS, A. M. F. "Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 7, n. 2, 2007.

BARCELOS , A. M. F e ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CRYSTAL, D. *English as a global language.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. UK: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. "A look at students' concept of language learning." In: *Trabalhosem Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

WALKER, R. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca.*UK: Oxford University Press, 2010.

Apêndice

QUESTIONÁRIO

Idade: Sexo: M ☐ F ☐

Estuda/já estudou inglês? Sim ☐ Não ☐

Onde (escola, curso de idiomas, universidade, etc.)?

Por quanto tempo?

Já visitou algum país falante de inglês? Qual? Por quanto tempo?

A PARAGOGE NA PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA DE APRENDIZES DE INGLÊS NO NÍVEL BÁSICO

SIMONATO, Valdete Oliveira (PG/UTFPR)[92]

GOMES, Maria Lúcia de Castro
Universidade Tecnológica Federal do Paraná[93]

Resumo: Este artigo parte de algumas questões que nos inquietam quanto ao ensino da segunda língua, como: os alunos são influenciados pela sua língua materna para produzirem a segunda língua? Se são, quais são as estratégias utilizadas? Ou haveria outros processos envolvidos, como marcação e processo de desenvolvimento? Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a produção da oralidade de alunos brasileiros no processo de imersão, no nível básico de língua inglesa. Com a tentativa de responder essas questões e com base na fonética e fonologia, usamos os seguintes autores: Zimmer (2008), Gomes (2009), Major (1996, 2010), entre outros. A metodologia usada foi qualitativa, composta de entrevistas individuais gravadas com todos os alunos de um grupo, e para a análise usamos o *software* PRAAT (Boersma e Weenink). O campo empírico foi escolhido levando-se em consideração o processo metodológico de imersão, a heterogeneidade de: gênero, idade e grau de escolarização. As fontes primárias trouxeram para a pesquisa material empírico relevante, que estão transcritas no capítulo da metodologia, que corroboram com a possibilidade da interferência da língua materna na aquisição da língua inglesa. Nesse sentido, este artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, uma introdução que apresenta o problema e justifica a relevância de seu estudo. Num segundo momento, uma reflexão, `a luz da teoria, composta por três capítulos: estrutura silábica, paragoge e trabalhos sobre a sílaba na interfonologia. Na sequência, um capítulo descrevendo a metodologia utilizada e, por fim, a conclusão.

Palavras-chave: Estrutura silábica. Paragoge. Interfonologia português/ inglês.

Introdução

[92] Especialista do curso de Línguas Estrangeiras Modernas; UTFPR, Curitiba, PR. simonatov5@gmail.com

[93] Profa. Dra. Efetiva do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas; UTFPR, Curitiba, PR. malugomes@utfpr.edu.br

No processo de aprendizagem, a produção da fala para aprendizes da língua estrangeira (L2) tem como uma das características a reprodução do som como é percebido. Frequentemente esse processo requer muito esforço por parte do aluno, considerando-se que é preciso entender e praticar sons totalmente distintos aos do inventário de sua língua materna (L1). E o inventário da língua materna exerce muita influência na percepção.

Na área da fonologia muitos dos resultados de pesquisa têm apontado para a transferência da L1 como um dos principais fatores de dificuldade em se atingir um nível de pronúncia próximo do falante nativo. Monahan (2001), citando Gass e Selinker (1994), diz que: *"Second language learners have a tendency to transfer phonological constraints and pronunciations from their first language (L1) into their second language (L2)"*[94]. Vários estudos se referem a outras questões importantes que influenciam nos erros de pronúncia. Major (1996), Baptista e Silva Filho (1997), Rabello (1997) e Koerich (2002), por exemplo, analisaram a fonologia da interlíngua de aprendizes brasileiros da língua inglesa, observando a influência da marcação na produção dos sons da L2.

Considerando a estrutura silábica da língua portuguesa, um brasileiro, ao aprender inglês, terá em sua representação silábica interna uma estrutura tal que o levará a generalizações que influenciarão no *output*, tanto pela influência na L1, como por restrições de marcação, ambos formando um filtro perceptivo. Esse filtro vai levá-lo a desenvolver estratégias de simplificação silábica muito parecidas com as efetuadas por crianças durante a aquisição de primeira língua, dando preferência à sílaba canônica CV. Quando vai produzir uma sílaba como a CVC, pode haver um obstáculo a ser transportado pelo aprendiz brasileiro, pois embora essa sílaba exista na estrutura do português brasileiro, no inglês existe uma variedade maior de consoantes que podem ocupar a posição de coda silábica. Por essa razão, é comum ocorrer a inserção de uma vogal no

[94] "Aprendizes de uma segunda língua tendem a transferir restrições fonológicas e pronuncias de sua L1 para a sua L2". (A tradução desta e de todas as outras citações foram feitas pelas autoras)

final da palavra por aprendizes de inglês falantes da língua portuguesa (CRUZ, 2008), o fenômeno chamado de paragoge.

Esta pesquisa buscou investigar se na fala espontânea de aprendizes de inglês no nível básico existe a ocorrência do fenômeno paragoge, ou seja, se houve a alteração da coda silábica de monossílabos terminados em consoantes oclusivas. Como informantes foram escolhidos um grupo de 5 alunos brasileiros aprendizes de inglês iniciantes no processo de imersão. Quanto aos instrumentos para o levantamento de dados linguísticos para a análise, utilizou-se um gravador e o software PRAAT[95] para verificação da realização de paragoge.

Este texto apresenta uma breve introdução pontuando o problema e justificando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem por brasileiros falantes da língua portuguesa no início de sua aquisição da língua inglesa. Para fundamentar este estudo, estruturou-se no segundo capítulo duas abordagens, estudos científicos sobre a estruturação silábica, o fenômeno da paragoge e pesquisas que envolvem a silabação na interfonologia português/inglês. Concluímos nossas reflexões descrevendo a metodologia usada na pesquisa e levantando algumas considerações.

Estudos científicos Sobre a estruturação silábica

Mattoso Câmara Jr. (2011, p. 53) argumenta que "a sílaba é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação[96]." Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas. O autor acrescenta que, "normalmente a vogal, como som vocal

[95] O *software* é gratuito e encontra-se na internet, www.fon.hum.uva.nl/praat

[96] Mattoso Camara Jr (1970) faz referência ao que o linguista francês André Martinet chamou de "dupla articulação da linguagem". "A divisão mínima na segunda articulação é a dos sons vocais elementares, que podem ser as vogais e as consoantes" (p. 33). "Na primeira articulação, em que o segmento fônico se associa a uma significação léxica ou gramatical, o vocábulo formal é a contraparte do [...] vocábulo fonológico" (p.69).

mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de firme tensão muscular, funciona em todas as línguas como centro das sílabas, embora algumas consoantes, particularmente a que chamamos "sonantes", não estejam necessariamente excluídas dessa posição". Na língua portuguesa apenas as vogais funcionam como o centro de sílaba. Já na língua inglesa, em algumas variedades, as sonantes podem funcionar como núcleo de sílabas, por exemplo nas palavras *little e button.*

Segundo Carr (2005, p. 74) a estrutura silábica mais básica na linguagem humana é CV, com uma única consoante em *onset* seguida de uma vogal no núcleo. O autor define cinco tipos de evidências para esta reivindicação, todavia, para a análise desta pesquisa vamos citar somente duas delas.

Primeiramente, o tipo CV parece estar nos tipos de sílabas que as crianças primeiro produzem quando elas começam a falar, por exemplo /ba/,/ma/, independentemente de qual seja a sua língua materna. Nessa fase do desenvolvimento da estrutura da sílaba da criança, as sílabas da linguagem adulta com as ramificações do *onset* serão simplificadas para estruturas CV.

A segunda evidência sugere que consoantes em coda são menos salientes à percepção do que consoantes na posição de *onset*. Alguns estudos sugerem que a maior proeminência das consoantes em *onset* do que das consoantes em coda se dá porque os seres humanos recuperam formas fonológicas de armazenamentos mentais. Se o falante está procurando por uma palavra na memória do léxico, é mais provável que a procure na base das consoantes de ataque (palavra usada no português para o termo *onset*) do que nas consoantes de coda.

É muito importante destacarmos aqui nesta pesquisa que o sistema fonotático do português apresenta várias restrições para consoantes pós-vocálicas. Segundo Mattoso Câmara Jr. (2011) e Cristófaro-Silva (2010), sílabas travadas (fechadas) possíveis no português podem apenas terminar: em /l/, com provável vocalização pela maioria dos falantes; em /R/, com suas diversas variações dialetais; no arquifonema /S/, que pode se realizar como (s, z, ʃ,ʒ) dependendo do ambiente fonológico e/ou da variação dialetal; e no arquifonema /N/, onde a vogal assume a

nasalidade e comporta-se como sílaba travada, mas a consoante não existe foneticamente. Se a consoante nasal é eliminada após a nasalização da vogal e, na maioria dos dialetos no Brasil, a lateral é vocalizada, sobram apenas duas consoantes em coda verdadeira no português em sua variedade brasileira, o /R/ e o /S/. Além disso, uma importante diferença na posição de coda da sílaba da língua portuguesa em relação à língua inglesa é o número bem maior de restrições a encontros consonantais na primeira. Se bem que devem ser consideradas as questões idiossincráticas da fala natural e dos possíveis processos dos falantes nativos que podem levar a casos de vocalização de lateral ou eliminação de consoante nasal após a nasalização da vogal ou, ainda, a simplificação de encontros consonantais em final de sílaba, mesmo na língua inglesa (SCHOCKEY, 1988).

Mesmo assim é inegável que a estrutura silábica da língua inglesa oferece dificuldades a falantes de língua portuguesa, tanto no que se refere a fatores de transferência da estrutura silábica da primeira língua, como a fatores relacionados a universais linguísticos, sendo a sílaba do inglês mais marcada que a do português. Em estudos sobre a aquisição do português como primeira língua, fica demonstrado que "a estrutura (C)VC apresenta certa dificuldade para os falantes do português em desenvolvimento fonológico, visto que não basta a criança adquirir o fonema em *onset* para que seja produzido em coda" (MEZZOMO, 2004, p.149). Uma das estratégias usadas por crianças durante o processo de aquisição da língua é a epêntese (GOMES, 2009).

Paragoge

Em Cristófaro-Silva (2011, p. 171), a definição de paragoge é apresentada como "fenômeno fonológico em que um ou mais segmentos são adicionados ao final da palavra. Por exemplo, ante → antes, amor → amore." Gomes (2009) afirma que, embora os textos, em sua grande maioria, utilizem o termo epêntese, mesmo em se tratando do processo de paragoge, a epêntese se trata do fenômeno da inserção de um segmento no meio da palavra. Por isso, nesta

pesquisa utilizaremos a palavra epêntese referindo-nos à inserção de elemento no meio de palavra, e paragoge, no final.

Na aquisição de uma segunda língua, a dificuldade de produzir sílabas mais complexas do que as sílabas da L1 leva o aprendiz a utilizar estratégias de simplificação, como a epêntese e a paragoge, adicionando segmentos, ou o apagamento, eliminando segmentos. Segundo Jenkins (2000), no inglês como língua franca é melhor a paragoge do que o apagamento de uma consoante, ou seja, a inserção de uma vogal no final de uma (C)VC, pois resulta em um melhor entendimento.

> *"These studies demonstrate that when speakers are particularly concerned with the phonological intelligibility of their speech, they avoid using assimilatory strategies such as deletion and prefer instead to use strategies such as addition, because of the effect on the recoverability of their words for the listener." (JENKINS, 2000, p. 118)*[97]

Considerando que paragoge e epêntese são estratégias bastante comuns na interfonologia português/inglês, aparecendo como uma característica muito comum no inglês de aprendizes brasileiros, vários pesquisadores têm coletado e analisado dados na busca de uma melhor compreensão sobre o processo de aquisição da estrutura silábica da língua inglesa pelo falante brasileiro.

Trabalhos sobre a sílaba na interfonologia

Segundo Gomes (2009), existe uma tendência a sílabas abertas nas línguas do mundo e as estratégias de simplificação durante a aquisição de sílabas complexas têm sido analisadas nas teorias de aquisição de primeira e segunda língua, acompanhadas de suas mudanças.

[97] "Estes estudos demonstram que quando os falantes estão particularmente preocupados com a inteligibilidade fonológica do seu discurso, eles evitam usar estratégias assimilatórias tais como o apagamento e preferem, ao contrário, estratégias de adição, por causa do efeito de recuperação das palavras pelos ouvintes."

Major (1987, APUD GUIMARÃES, 2011) demonstra o desenvolvimento silábico de aprendizes brasileiros de inglês. Em uma de suas análises ao utilizar seu modelo de ontogenia, mostra as diferentes formas de pronúncia do falante de português na palavra *dog*: [dɔgi] (interferência) >[dɔgə] (desenvolvimento) >[dɔk] (desenvolvimento) >[dɔg]. Na mesma linha, Cornelian (2007) analisa a produção de epênteses como estratégia na fala por aprendizes brasileiros nos níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário avançado nas palavras em inglês que iniciam com /s/. No que diz respeito a um dos seus resultados ele diz que: *"This result supports Major's (1986a) Ontogeny Model, in which he claims that errors due to transfer decrease chronologically."* [98] Já Cruz (2008), tratando da inteligibilidade a partir da inserção de uma vogal no final da palavra produzida por brasileiros durante o aprendizado de inglês, constatou que houve a inserção de três tipos de vogais, as quais as classificou por grau da mais inteligível a menos inteligível: (1) [ᶦ] reduzido; (2) [i] e (3) [ə].

De acordo com Major (1987, p.64) [99] *"transfer is more likely to occur (and persist) for phenomena which are very similar in L1 and L2, and developmental processes are more likely for dissimilar phenomena."*. Major diz que um fenômeno similar pode ser mais difícil que um fenômeno diferente por causa das marcações universais. Por exemplo, um falante de língua inglesa pode produzir corretamente o /q/ da língua árabe foneticamente similar ao /k/ no inglês, mas nunca conseguirá dominá-la por ser muito diferente de qualquer som do inglês.

Segundo em Zimmer (2004, APUD ZIMMER & ALVES 2006), a transferência da L1 para a L2 na palavra *school* onde o aprendiz brasileiro reproduzirá [ɪskul] ao invés de [skul] e na palavra *dog* onde ele produzirá [dɔgi] ao invés de [dɔg] caracteriza-se como um ajuste do padrão silábico da L2 ao molde da L1.

[98] "Esse resultado sustenta o Modelo de Ontogenia de Major (1986ª) no qual ele propõe que os erros cometidos devido `a transferência diminuem cronologicamente."
[99] "Transferência é mais provável que ocorra (e persista) por fenômenos que são similares na L1 e L2, e processos de desenvolvimento são mais prováveis por fenômenos diferentes."

A análise de produção de palavras com o morfema *–ed* do inglês por falantes brasileiros foi realizada por Alves (2004), Frese (2006) e Gomes (2009). Resultados mostram que existem diversos fatores que podem influenciar a produção com a realização de epêntese. Em Gomes (2009), por exemplo, fatores como, nível de proficiência, ambiente fonológico e frequência de palavra, entre outros, foram analisados. Uma das análises apontou que "o ambiente fonológico precedente cruzado com a frequência revelou alguns dados merecedores de análise: por exemplo, nos ditongos, havia o dobro de epêntese nas palavras menos frequentes do que nas mais frequentes" (GOMES, 2009, p.185).

Zimmer, Silveira e Alves (2008) postulam que um dos processos de transferência que os falantes do PB realizam é a paragoge consonantal velar, que o falante ao pronunciar, por exemplo, a palavra "*sing"* [sɪŋ] diria [sɪŋg]. As principais formas de transferências, segundo os autores, podem ser a fonético-fonológica, através das diferenças de sons existentes em ambas as línguas e grafo-fonológica, em que o aprendiz transfere a partir da correspondência que existe entre grafema e fonema de sua L1 (ALVES; BAUER, 2011).

A partir dos resultados desses trabalhos, esta pesquisa investiga um pouco mais a produção de falantes brasileiros de inglês na busca de acrescentar informações sobre a realização de paragoge.

Metodologia

Como o objetivo desta pesquisa foi investigar se na fala espontânea de aprendizes iniciantes de inglês ocorre o fenômeno da paragoge, ou seja, se haveria a alteração da coda silábica de monossílabos terminados em consoantes oclusivas, foi escolhido um grupo de 5 alunos brasileiros aprendizes de inglês num curso de imersão.

Durante as aulas, que aconteciam aos domingos, alunos e professores só falavam na língua alvo através da abordagem comunicativa. Esses estudantes já haviam participado de 5 encontros anteriores, correspondentes ao básico 1. É importante salientar que as imersões

duravam em torno de 9 horas, cada encontro, totalizando 45 horas para cada nível. O grupo, então, havia finalizado o nível do básico 1. A pesquisa foi feita no primeiro encontro referente ao início do básico 2.

Esse grupo era composto de alunos do gênero masculino e feminino, de faixas etárias diferentes, variando entre 10 a 60 anos de idade e, consequentemente, de graus de escolaridade que variavam do Ensino Fundamental ao Terceiro Grau completos.

A ideia inicial da pesquisa era verificar, através de perguntas estruturadas fechadas ou semifechadas sobre o cotidiano dos alunos, se haveria mudança no *output* num segundo encontro. Ou seja, as perguntas eram relacionadas a atividades rotineiras dos entrevistados com o objetivo de facilitar o entendimento da língua alvo e tentar coletar o máximo de palavras que pudessem oferecer informações sobre o progresso do aluno.

Ao ouvir as gravações, no entanto, percebemos que houve uma produção de paragoge pelos informantes na maioria das palavras terminadas em oclusivas. Constatou-se, então, que seria muito interessante uma análise da paragoge por ser resultado de uma conversa espontânea, uma vez que geralmente esse tipo de análise é feita em fala de laboratório produzida através de leitura de textos ou repetição de palavras e sentenças.

Quanto aos instrumentos para o levantamento de dados linguísticos para a análise, teve-se o cuidado para que fossem confiáveis, e que se levassem a resultados consistentes. Utilizou-se um gravador Panasonic RR-US 300 que permitiu a transferência dos dados para o computador e o uso do programa PRAAT, em espectrograma em banda larga que oferece possibilidades de análise acústica. As transcrições das entrevistas realizadas com os informantes desta pesquisa estão no Apêndice A em Simonato (2013).

Das gravações, foram retiradas as palavras que continham oclusivas em coda e, mesmo as palavras repetidas, foram editadas e recortadas com a ajuda do PRAAT. Foram observados os espectrogramas e feita a análise da ocorrência de paragoge. Houve a ocorrência da produção de paragoge em outras palavras, mas nosso foco se dará somente naquelas terminadas em oclusivas.

No quadro abaixo podem-se observar as palavras, terminadas em oclusivas, que foram selecionadas da produção dos informantes e analisadas nesta pesquisa. Algumas palavras que um dos informantes produziu aparecem na fala de outros informantes contendo a mesma inserção de vogal no final de cada uma dessas palavras. Algumas dessas palavras foram produzidas mais de uma vez pelo mesmo informante e, em todas as produções, houve a realização da paragoge.

Informantes	Palavras					
1	at	bed	bread	eat		
2			bread		salad	
3	at			eat		
4		bed			salad	up
5	at				salad	up

Figura 1: Palavras terminadas em oclusivas

É preciso deixar claro que é muito importante realizar outras pesquisas, principalmente quantitativas considerando as variáveis gênero, idade e grau de escolaridade para verificar se esses fatores exercem alguma influência na produção de paragoge.

Análise parcial dos dados

Podemos observar no espectro abaixo, que a pronúncia da palavra *at* do informante 3 ao falar "*I get up... uh... **at** six, uh, five forty-five.",* é produzida com o acréscimo de uma longa vogal ao final da palavra 'at' → [ɛtə], bem alongada que parece ser uma estratégia para dar continuidade ao seu pensamento.

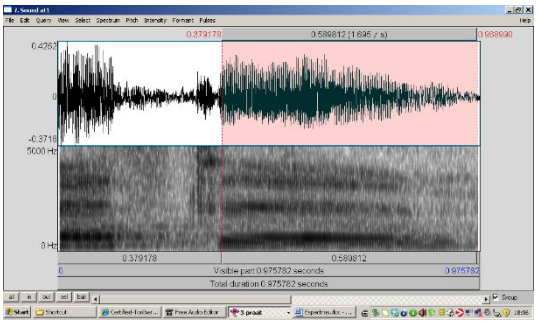


Figura 2: Espectrograma som da palavra ‘at’ - [ɛtə]

No espectro, abaixo, do informante 4 ao pronunciar a palavra ‘bed’→ /bed/ a vogal /ɪ/ é acrescentada no final de uma consoante oclusiva em coda, transformando-a em [‘bedɪ] ao dizer “*I **bed** eleven hours.*”

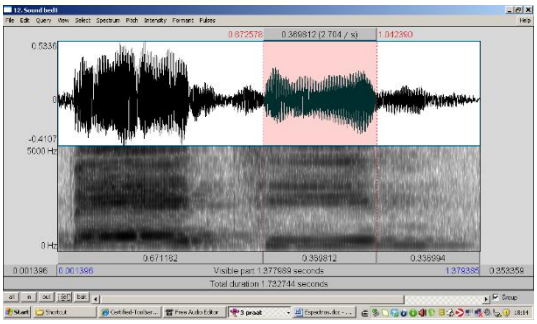


Figura 3: Espectrograma som da palavra ‘bed’ - [‘bedI]

Após analisarmos as 28 palavras que continham oclusivas em coda, percebemos que em 20, ou seja, em 71,43%, delas houve a inserção da vogal [ɪ], enquanto que nas 8 palavras restantes, em 28,57% parece ocorrer a inserção de um [ə]. Parece que aqui o falante está no processo de desenvolvimento segundo Major (1987, APUD GUIMARÃES, 2011). Portanto, em 100% das produções, ou seja, nas 28 palavras analisadas, foi inserida uma vogal.

Mezzomo (2004) diz que a inserção da vogal [i] ocorre na maioria das vezes em que há epêntese vocálica na aquisição de L1 (88%), e que essa é a vogal epentética *default* no português, por crianças no processo de aquisição da sua língua materna. Zimmer (2007) em sua seleção de itens de transferência do PB no processo fonético fonológico através da leitura em língua inglesa, cita Tarone (1987, APUD ZIMMER, 2007, P. 113): colocando que a epêntese pode se dar pela vogal [i] ou schwa [ə].

Voltando a Major's, há primeiramente a interferência pelo acréscimo da vogal [i], e depois um processo de desenvolvimento com o acréscimo do schwa [ə] e finalmente a eliminação da vogal. É possível que a produção da paragoge com o schwa por alguns alunos indique um estágio acima dos demais, sugerindo um processo de desenvolvimento, enquanto a maioria ainda produz a paragoge da vogal [i], por influência do português.

Esta pesquisa corrobora os resultados de pesquisas anteriores (MAJOR, 1987 APUD GUIMARÃES, 2011; CORNELIAN, 2007, TARONE, 1987, APUD ZIMMER, 2007), que demonstram o processo de aquisição da estrutura silábica (C)VC, com a adição de [ɪ], seguida da adição de [ə], com a sílaba canônica CV no final da palavra, até se chegar à estrutura alvo.

Uma questão interessante que aparece nos dados analisados, conforme se pode observar nos espectrogramas das Figuras 6 e 7, é a duração da vogal paragógica. O alongamento da vogal parece ser uma estratégia para pensar no que irá dizer na sequência de sua fala, como uma marca prosódica de preenchimento. Esse é um dado que ultrapassa o escopo desta pesquisa, mas levanta aspectos importantes para futuras pesquisas com foco na prosódia.

Considerações finais

Retornamos, então, às perguntas que nos levaram a esta pesquisa, se a língua materna influencia a produção da segunda língua? Se influencia, quais são essas estratégias usadas pelos aprendizes? Existe diferença na aquisição da língua inglesa entre os alunos no que diz respeito ao gênero, idade e grau de escolaridade?

Quanto as perguntas iniciais que norteiam esta pesquisa parece que os informantes tiveram a influência da L1 e restrições de marcação com o acréscimo da vogal [i] no final de 71,43% das palavras que continham oclusivas em coda. Nos 28,57% houve, conforme Major (1987) um indicativo de desenvolvimento com o acréscimo do schwa /ə/.

Esta pesquisa pode nortear outras possibilidades de análise por se tratar de uma conversa espontânea. Sugere-se uma nova proposta de pesquisa utilizando a análise de instrução para verificar se o fenômeno da paragoge pode ser evitado se houver um processo de instrução antes da produção do mesmo. Ou se a instrução não será relevante durante a aquisição do coda por alunos do PB aprendizes da L2 nos períodos iniciais.

Também interessante será a realização de uma pesquisa na área da prosódia para análise de estratégias de preenchimento.

Referências:

ALVES, Ubiratã, K. **O papel da Instrução Explícita na Aquisição Fonológica de Inglês como L2:** Evidências Fornecidas pela Teoria da Otimidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2004.

_____. **Uma discussão conexionista sobre a explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2*:*** dados de percepção e produção da plosiva labial aspirada do inglês. In: POERSCH, José M. *Processamento da linguagem e conexionismo*. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2007.

ALVES, Ubiratã, K. & BAUER, D. A. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático.** Linguagem & Ensino, Pelotas, V.14, n2, p. 287 – 314, jul. /dez. 2011. http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/29. Acesso 27/02/2013.

BAPTISTA, B. & SILVA FILHO, J. ***The Influence of Markedness and Syllable Contact on Production of English Final consonants by EFL Learners.*** *In New Sounds 97 – Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech. University of Klagenfurt, 1997.*

CARR, Philip. ***English Phonetics and Phonology****: an introduction*. UK Copyright, Designs, and Patents Act, 2005.

CORNELIAN, D. ***Brazilian Learners' Prodution of Initial /s/ Clusters: Phonological Structure and Environment***. FUSC, 2007.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e Fonologia do Português*; roteiro de estudos e guia de exercícios***. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, C. N. ***Vowel insertion in the speech of brazilian lerners of english: a source of unintelligibility?*** Ilha do Desterro, Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais. Florianópolis: Editora DAUFSC, Santa Catarina. N° 55, Jul/Dez. 2008.

FRESE, Rudinei A. **The Relation between Perception and Production of Words Ending in ñed by Brazilian EFL Learners**. Unpublished Master Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOMES, M. **A Pronúncia de Palavras do Inglês com o Morfema ed por Falantes Brasileiros:** Uma Visão Dinâmica. Tese, (doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GUIMARÃES, Flávia Isabel da Silva. **Aquisição do português como L2 por falantes de espanhol**: uma experiência com o modelo de ontogenia. 2011. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-21052012-093406 . Acesso em: - 16/01/2013.

JENKINS, J. ***The Phonology of English as an International Language: New models, New Norms, New Goals****, Oxford University Press, 2000.*

MAJOR, R.C. ***Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition***. ***Studies in Second Language Acquisition****, 9, 63-82 Cambridge University Press 1987.*

_____***Markedness in Second Language Acquisition of Consonant Clusters***. *In BAYLEY, R. & PRESTON, D. (Org.) Second Language Acquisition and Linguistic Variation. John Benjamins Publishing Co. Philadelphia. 1996.*

MATTOSO, Câmara J. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Editora Vozes. Petrópolis, 2011.

MONAHAN, P. **Evidence of transference and Emergence in the interlanguage** (DOC 444-0701). Rutgers Center for Cognitive Science. Disponível em: http://roa.rutgers.edu [03 de abril de 2013].

RABELLO, J. *The acquisition of English Initial /σ/ Clusters by Braziliam EFL Learners. In New Sounds 97 – Proceedings of the Third International Symposium on the Acqusition of Second Language Speech University of Klagenfurt, 1997.*

SHOCKEY, L. **Second Patterns of spoken English.** Blackwell Publishing. Oxford 1988.

SIMONATO, Valdete Oliveira. **A paragoge na produção oral espontânea de aprendizes de inglês do básico 2** Trabalho de Conclusão de Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ZIMMER, M. C. & ALVES, U. K. **A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo** Revista Linguagem & Ensino, v.9, p. 101-143, jul./dez.2006.

ZIMMER, M. C. **Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro para o inglês na leitura oral.** In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana. (Org.). Processamento da linguagem e conexionismo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 105-154.

ZIMMER, M. C. & ALVES, U. K. ***On the status of terminal devoicing as an interlanguage process among Brazilian learners of English*** Ilha do Desterro, Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais. Florianópolis: Editora DAUFSC, Santa Catarina. N° 55, Jul/Dez. 2008.

INTELIGIBILIDADE DE PALAVRAS TERMINADAS COM MORFEMA ED NO CONTEXTO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Roberto Riella (PG/UTFPR)
Maria Lúcia de Castro Gomes (UTFPR)

RESUMO: Uma das características do brasileiro ao falar inglês é a realização de uma epêntese vocálica na pronúncia de palavras terminadas com o morfema *–ed* (ALVES, 2004, DELATORRE, 2006, FRESE, 2006, GOMES, 2009). Segundo Jenkins (2000), alguns itens de pronúncia são mais importantes que outros para que não existam problemas de inteligibilidade entre os falantes de inglês como língua franca, o chamado *Lingua Franca Core* (LFC). Este trabalho busca verificar se o fenômeno da epêntese, especificamente aquele realizado na pronúncia de palavras com o morfema *–ed,* causa problemas de inteligibilidade. Para tanto, dois testes foram realizados com falantes nativos de inglês, falantes brasileiros e falantes de outras nacionalidades, que transcreveram frases gravadas por brasileiros com diferentes níveis de proficiência em língua inglesa. Os mesmos participantes da pesquisa também avaliaram o nível de sotaque de alguns brasileiros, também em diferentes níveis de proficiência. Nas duas tarefas as gravações correspondiam a sentenças que continham palavras com o morfema *–ed.* Os resultados mostraram que, apesar da real ocorrência da vogal epentética nas palavras terminadas com *-ed*, esse não foi um fator predominante para a inteligibilidade.

PALAVRAS CHAVE: Inteligibilidade. Epêntese. Inglês como Língua Franca. *Lingua Franca Core*.

1.INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o foco da maioria das instituições de ensino, tanto públicas como privadas, era ensinar o Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language* - EFL), ou seja, capacitar os aprendizes a comunicar-se efetivamente com falantes nativos. Para isso, não só a língua era o foco do ensino, mas também toda a cultura por trás dela, enfatizando-se principalmente as culturas inglesa e norte-americana. Em todo e qualquer exercício de aprendizado, fosse ele fonético, léxico ou sintático, a ideia era sempre aproximar o aluno ao máximo à forma nativa do idioma, sendo ele o modelo "perfeito" a ser atingido. O motivo para

isso era que, num passado menos globalizado, a maioria dos estudantes buscava os cursos de idiomas para, basicamente, viajar ou fazer negócios com países anglófonos.

Com o passar dos anos, devido à globalização, tanto dos negócios como da mídia, a comunicação entre não nativos do inglês tornou-se uma realidade muito maior. Pessoas de diversas partes de mundo, oriundas de localidades com os mais diversos idiomas maternos, tiveram a necessidade de comunicar-se. Para que isso fosse possível, o inglês foi eleito como o idioma facilitador dessa comunicação, tornando-se a Língua Franca mundial. Consequentemente, na perspectiva do ensino de inglês como língua franca, acaba-se o "mito" de que os falantes nativos do inglês são os modelos perfeitos a serem copiados, pois sabe-se que, na atualidade, a grande maioria das comunicações em inglês se dá entre não nativos desse idioma (CRYSTAL, 2003), quando o importante é a inteligibilidade.

Pensando na questão pedagógica da fonética de ELF com foco na inteligibilidade, Jenkins (2000) elaborou uma lista de itens fonéticos, denominada *Língua Franca Core* (LFC), que seriam fundamentais para que houvesse uma comunicação efetiva, ou seja, que o inglês pudesse ser transmitido de uma forma pela qual os interlocutores, independentemente de suas origens linguísticas, pudessem comunicar-se de forma efetiva. Jenkins elaborou o LFC a partir de várias pesquisas com falantes de diversas línguas maternas, mas alerta para o fato de que são necessárias mais pesquisas para testar o LFC. As pesquisas são importantes também para levantar as características dos falantes não nativos.

Uma característica marcante do sotaque brasileiro é a produção de uma epêntese vocálica na pronúncia de palavras terminadas com o morfema *ed* (passado simples e particípio passado dos verbos regulares da língua inglesa). Vários trabalhos têm sido conduzidos para analisar a produção desse morfema por brasileiros (ALVES, 2004, DELATORRE, 2006, FRESE, 2006, GOMES, 2009), mas faltam pesquisas para testar a inteligibilidade na ocorrência do fenômeno da epêntese. Esta pesquisa vai, então, verificar a inteligibilidade de palavras com o morfema *–ed*

produzidas por brasileiros em diferentes níveis de proficiência, na perspectiva do inglês como língua franca, tendo como base as proposições do LFC de Jenkins (2000).

2. INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

A expansão dos grandes negócios por todo o mundo fez com que países de diferentes culturas e, principalmente, diferentes idiomas sentissem a necessidade de comunicar-se entre si e a língua inglesa foi o idioma escolhido para que isso fosse efetivamente possível, tornando-se a língua global, ou língua franca mundial. O inglês, numa condição sem precedentes na história, deixa de ser propriedade dos povos que a têm como língua nativa, pois a proporção atualmente de falantes não nativos de inglês para a de falantes nativos é de 1:3, ou seja, a quantidade de falantes não nativos de inglês é três vezes maior (CRYSTAL, 2010).

Por causa disso, muito se discute, atualmente, sobre qual é o modelo a ser seguido quando se pensa no ensino e aprendizado da língua inglesa. Se antes o intuito da maioria dos aprendizes do inglês era comunicar-se efetivamente com falantes nativos da língua, agora, nesse novo contexto, onde a comunicação existente entre não nativos é muito maior, seria aquele o modelo ideal?

O que está ocorrendo é que, com a certeza de que o inglês é a língua necessária para a comunicação entre diversos povos, um novo formato de língua vem surgindo, aquele que não segue mais os padrões britânicos ou americanos, não possui mais a mesma carga cultural dos países anglófonos, mas sim, um idioma inglês universal, que serve para o diálogo entre diferentes pessoas, com diferentes contextos de uso e necessidades, ou seja, o Inglês como Língua Franca (JENKINS, 2000; GRADDOL, 2006).

Nesse contexto, uma atenção especial deve ser dada à inteligibilidade, ou seja, existe a necessidade de se avaliar o quão bem se dá a interação oral entre dois falantes de ELF.

2.2 INTELIGIBILIDADE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Quando ainda era difundida a ideia de que o inglês ideal era aquele falado pelos nativos da língua, muitas pessoas acreditavam que um dos principais motivos para a falta de compreensão entre as pessoas, ou seja, a quebra constante de comunicação, era o nível de sotaque dos indivíduos ao falar inglês. No entanto, como a língua inglesa vem se tornando cada vez mais diversificada, com pessoas de diferentes nacionalidades utilizando-a para comunicar-se em diversos tipos de contextos, é extremamente necessário compreender como, e se, essas pessoas estão realmente se comunicando de forma efetiva.

Munro e Derwing (1995) citam em seu estudo que o nível de sotaque era motivo de discriminação, principalmente em nível profissional. Para eles qualquer tipo de sotaque era apontado por estudiosos da área como o principal motivo para a quebra de comunicação e que o simples fato de uma pessoa possuir sotaque estrangeiro já a qualificava em um nível inferior de proficiência. Por isso, a maioria dos cursos de idiomas ou autores de livros didáticos enfatizavam os exercícios fonéticos para erradicar qualquer resquício de sotaque estrangeiro na língua inglesa, ou seja, capacitar os aprendizes a chegar a adquirir uma pronúncia o mais próximo possível do nativo, principalmente o americano ou britânico.

Atualmente mais e mais pesquisadores, professores e produtores de material didático vêm considerando a perspectiva do ELF, e a necessidade de se preocupar com a inteligibilidade, mesmo com a manutenção de sotaque. Jenkins (2000) sugere uma mudança de abordagem: ao invés da ideia de redução de sotaque, adotar-se um programa de adição de sotaque. Isso significa adotar uma série de atitudes relativas ao enriquecimento das habilidades receptivas, através de um repertório de diversos sotaques para uma boa comunicação internacional.

Ainda assim existe um receio por parte dos estudiosos de que haja um descontrole fonético da língua inglesa, principalmente no que se diz respeito ao Inglês como Língua Franca (ELF). Se já não existe um modelo a ser seguido e se existem pessoas de várias origens

linguísticas diferentes utilizando o inglês como meio de comunicação, é de extrema necessidade avaliar se eles conseguem realmente comunicar-se de forma efetiva (FERNANDES, 2010).

Muito se tem discutido sobre inteligibilidade, principalmente sobre o conceito dessa palavra para a comunicação em contexto internacional. Segundo Jenkins (2000), o termo inteligibilidade diz respeito à produção e ao reconhecimento das propriedades formais das palavras e expressões e, em particular, a habilidade de produzir e receber a forma fonológica, sendo isto um pré-requisito (porém, não uma garantia) de sucesso na comunicação. Muitos são os autores que têm conceituado o termo *inteligibilidade*, mas como Jenkins será a autora que este trabalho seguirá como referência, a sua definição será levada em consideração durante as discussões posteriores sobre os resultados deste trabalho.

O que a autora argumenta é que na maioria dos casos em que existe comunicação por meio do Inglês como Língua Franca (ELF), justamente pela falta de fundo cultural e, talvez, falta de conhecimento linguístico dos interlocutores, ambos confiam somente na audição para entender o diálogo, e qualquer problema na articulação das palavras nesse momento causaria algum tipo de defeito ou quebra. Para que essas quebras fossem menos frequentes, através de pesquisas com falantes de Inglês como Língua Franca, Jenkins (2000) selecionou uma lista de itens que deveriam ser aprendidos pelos estudantes da língua inglesa para promover a inteligibilidade. Esta lista foi denominada *Lingua Franca Core*.

Após coletas de dados e observações, a autora chegou à conclusão de que as áreas mais importantes para a preservação de uma inteligibilidade fonética mútua no Inglês como Língua Internacional seriam:

1. A maioria dos sons consonantais individuais (a autora exclui os sons produzidos pelo dígrafo “th”, ou seja, as fricativas interdentais [T] e [Δ], e o som de “l” em final de sílaba, a lateral velarizada [ℜ].

2. Encontros consonantais.

3. Vogais (preferencialmente a distinção entre vogais longas e curtas).

4. Acento nuclear.

Embora nos argumentos de Jenkins para a seleção desses itens não há menção à pronúncia do morfema *–ed*, podemos relacioná-la aos dois primeiros itens das escolhas para a composição do LFC. O primeiro porque os sons consonantais [τ] e [δ] em posição de coda silábica não é comum na língua portuguesa, e o segundo porque a adição do morfema *–ed* às palavras pode formar encontros consonantais de difícil produção para os falantes de português brasileiro. Importante se faz, então, pesquisar sobre a relevância desse item para a inteligibilidade.

2.3 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NO BRASIL E PESQUISAS COM O MORFEMA -*ED*

Algumas pesquisas já foram realizadas para a análise do Inglês como Língua Franca com os aprendizes Brasileiros. Cruz (2006), por exemplo, pesquisou a inteligibilidade de pronúncia do inglês como língua franca com a participação de brasileiros, onde ela questiona a confiabilidade do *Lingua Franca Core* proposto por Jenkins (2000). Em seu estudo, a autora aponta que muito do que é proposto no LFC pode ser, sim, levado em consideração, porém existe a necessidade de se analisar mais dados para testar a sua confiabilidade.

Gomes (2010), Delatorre (2006), Frese (2006), Alves (2004) e Gomes (2009) pesquisaram sobre os motivos pelo qual os brasileiros têm a forte tendência de produzir uma epêntese vocálica ao pronunciar palavras terminadas com o morfema *–ed* e suas conclusões vão muito além do que somente a influência da língua materna. Segundo eles, motivos como ortografia, as tarefas propostas, marcação, a instrução e a frequência lexical também possuem forte influência em tal fenômeno.

Fernandes (2009), investigou a inteligibilidade e o inglês como língua internacional através de um estudo de caso da pronúncia de palavras terminadas no morfema *–ed* por falantes brasileiros. Em suas conclusões, a autora sugere que novas pesquisas sejam realizadas a fim de comprovar a real necessidade de um foco pedagógico específico no ensino do passado dos verbos regulares do inglês, já que seus resultados mostram que tal fenômeno pode realmente influenciar negativamente a inteligibilidade dos falantes brasileiros.

Todas as pesquisas acima mencionadas juntamente com a análise do LFC e as afirmações de Jenkins (2000), que ele deve ser constantemente revisto para que não ocorram problemas futuros entre falantes de inglês como língua franca, motivaram mais um estudo sobre a inteligibilidade através da hipótese de que essa característica marcante do falante brasileiro causaria sim problemas de inteligibilidade.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de avaliar se a produção de epêntese vocálica na fala de palavras terminadas com *–ed* por falantes brasileiros de inglês gera, ou não, problemas de inteligibilidade, uma pesquisa de campo foi realizada com falantes brasileiros e nativos da língua inglesa (anglófonos), além ouvintes de outras nacionalidades.

Dos dados do corpus de Gomes (2009) com brasileiros em diferentes níveis de proficiência na língua inglesa, foram retiradas 10 amostras, 8 sentenças produzidas por falantes brasileiros e 2 sentenças produzidas por falantes nativas, uma americana (ANS) e uma britânica (BNS), para fins de comparação de resultados. Em oito sentenças, existiam palavras com o morfema *-ed*, objeto de estudo, e em outras duas, não, para funcionar como distratores.

Para a segunda parte da pesquisa, na qual se avaliou o grau de sotaque percebido pelos ouvintes, foram utilizadas novamente 10 amostras diferentes das anteriores, também retiradas da pesquisa de Gomes (2009). Essas amostras seguiram o mesmo critério da parte anterior.

Para a realização das duas partes da pesquisa, 30 ouvintes foram separados em 3 grupos distintos, sendo eles: 10 brasileiros falantes de inglês, 10 mulheres nativas do inglês (9 americanas e 1 australiana) e 10 falantes de inglês, não nativos, de diferentes nacionalidades (3 franceses, 1 belga, 1 coreana, 1 dinamarquesa, 1 chileno, 1 holandês, 1 norueguês e 1 colombiana).

A primeira parte da pesquisa consistia em ouvir as dez primeiras gravações, separadamente, duas vezes cada uma, e os ouvintes deveriam transcrever exatamente aquilo que ouviam, sem margem para nenhum tipo de interpretação. Para a segunda parte da pesquisa, que avaliava o nível de sotaque dos falantes, um segundo espaço no mesmo formulário foi utilizado. Nele os ouvintes possuíam as transcrições do segundo grupo de frases, separados de 1 a 10. Ao lado das transcrições havia uma escala de 1 a 5, sendo 1 correspondente a *no foreign accent*, 2 a *mild accent*, 3 a *moderate accent*, 4 a *strong accent* e 5 a *very strong accent.* As gravações eram passadas somente uma vez e os ouvintes deveriam somente circular o número correspondente a sua percepção de sotaque.

3.1. RESULTADOS

Os resultados mostram que, para o Grupo 1 (falantes nativos), a compreensão das palavras terminadas em *–ed* foi relativamente alta (71%), mesmo quando os falantes possuíam um nível mais baixo de proficiência da língua. A porcentagem foi calculada em relação ao número de acertos das palavras terminadas em *–ed* em cada frase, sendo que havia frases com mais de uma palavra com essa característica.

Houve, porém, algumas palavras específicas que foram compreendidas parcialmente, ou seja, o ouvinte entendeu a palavra, mas ao transcrevê-la não utilizou o *–ed.* Alguns exemplos específicos foram as palavras *wanted, concerned* e *called.* Na primeira, o índice de acerto total foi somente 50%, enquanto 40% acertou a palavra e 10% não a compreendeu. Na segunda, 70%

dos ouvintes tiveram problemas de inteligibilidade onde 40% escreveu outra palavra e 30% deixou em branco. Finalmente, na terceira, 70% não compreendeu corretamente o verbo, 30% escreveu outra palavra e 40% deixou a palavra em branco.

Quando analisados os dados do Grupo 2 (brasileiros), os resultados foram muito parecidos aos do grupo 1. O índice de compreensão total das palavras foi o mesmo (71%), porém com menos desvios específicos relevantes. O fator mais relevante nos dados pertinentes a esse grupo é que os resultados mostram um alto índice de problema de inteligibilidade quando os participantes foram expostos às gravações feitas pelos falantes nativos da língua.

O Grupo 3 (outras nacionalidades), porém, mostrou os resultados mais diversificados da pesquisa. Dos três grupos, foi o que teve o menor de índice geral de compreensão (60%). O que mais chama atenção nos resultados desse grupo é o alto índice de respostas em branco (24%), mostrando que aqui a falta de inteligibilidade foi maior.

A tabela a seguir mostra os resultados dos três grupos.

	Compreendida			Escreveu outra palavra			Acertou a palavra mas não pôs *–ed*			Deixou em branco		
	G1	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**
ANS	70	20	20	0	0	0	30	80	50	0	0	30
BNS	30	30	50	30	10	0	0	0	0	40	60	50
C1	80	90	100	0	0	0	20	10	0	0	0	0
B2	90	90	70	0	5	0	5	5	0	5	0	30
B1	65	70	55	20	5	0	5	5	10	0	20	35
A2	75	80	70	5	0	20	20	20	5	0	0	5
A1	70	90	40	20	10	40	0	0	0	10	0	20

Tabela 1 – Porcentagem de compreensão de cada frase pelos três grupos (%).

A segunda parte da pesquisa, como mencionado na metodologia, tinha o intuito de avaliar o nível de percepção de sotaque dos ouvintes, e os resultados foram bastante divergentes. A tabela a seguir mostra os resultados obtidos nessa parte da pesquisa.

	No foreign accent			Mild accent			Moderate accent			Strong accent			Very strong accent		
	G1	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**	**G1**	**G2**	**G3**
ANS	80	40	50	20	50	30	0	10	20	0	0	0	0	0	0
BNS	40	80	60	40	20	10	20	20	10	0	0	0	0	0	0
C1	10	30	20	80	60	70	10	10	0	0	0	10	0	0	0
B2	0	0	0	20	10	20	30	40	50	50	40	20	10	10	10
B1	0	0	0	0	0	0	10	0	20	50	20	30	40	80	50
A2	0	0	0	0	0	10	0	0	0	40	30	30	60	70	60
A1	0	0	0	20	10	20	70	30	80	10	40	0	0	20	0

Tabela 2 – Porcentagem da avaliação do nível de sotaque pelos três grupos (%).

Os integrantes do G1 possuem uma melhor percepção do sotaque dos nativos, ou seja, conseguem reconhecê-lo facilmente. Pois, sendo eles também nativos do idioma, têm mais facilidade de perceber o seu próprio sotaque. No entanto, no que diz respeito ao sotaque dos brasileiros, o nível de percepção foi sendo de sotaque mais forte à medida em que o nível de proficiência dos falantes diminuía.

O que parece curioso é o fato de que 40% dos integrantes do G1 responderam que a falante britânica possuía sotaque suave e 20% acharam o seu sotaque moderado. Isso pode ter ocorrido porque quase todos os ouvintes do G1 eram americanos, ou seja, consideraram o sotaque britânico como estrangeiro, mesmo sendo um sotaque nativo.

Os integrantes do G2, por outro lado, mostraram resultados muito mais divergentes. Os ouvintes brasileiros parecem ater-se muito mais aos detalhes e ser mais rígidos quanto ao nível de seus conterrâneos. Ao contrário do grupo anterior, 80% dos integrantes do grupo 2 consideraram que a falante britânica não possuía sotaque estrangeiro. Ou seja, nesse caso está claro que para os

brasileiros o termo *no foreign accent* diz respeito a ser nativo, ou não, da língua e não a nacionalidade em si da pessoa.

Acontece que, mesmo com essa melhor percepção, a avaliação do sotaque da falante americana foi considerada suave pela maioria (50%). Há duas hipóteses que podem, talvez, explicar esse resultado: a primeira é que todos os ouvintes do grupo 2 estudam o idioma inglês através de material didático focado no inglês britânico; a segunda é que a falante americana que gravou a frase já vivia no Brasil há um tempo considerável, o que pode ter tido alguma influência no seu sotaque.

De qualquer maneira, assim como para o grupo 1, para os integrantes do G2 a percepção de sotaque marcante foi diretamente proporcional ao nível de proficiência dos falantes, só que com níveis mais proeminentes, com exceção da falante de nível A1.

O grupo 3 foi o que apresentou os resultados mais diversos. O motivo para isso pode ser o fato de que esse grupo era composto por indivíduos de distintas nacionalidades o que pode influenciar na sua percepção de sotaque. Os integrantes desse grupo parecem divergir mais em relação aos falantes nativos. Porém, segundo eles, quanto mais baixo o nível de proficiência dos outros falantes, maior o seu grau de sotaque, assim como demonstraram os resultados dos grupos anteriores.

Através de toda a análise da pesquisa de campo, os resultados obtidos foram confrontados com a literatura para que uma conclusão mais concreta fosse possível de ser tomada.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira observação possível na análise dos resultados foi realmente a frequência com a qual os brasileiros produzem a epêntese vocálica ao pronunciarem as palavras terminadas em *–ed*. No entanto, a ideia principal era confrontar os resultados com o *Lingua Franca Core*, proposto por Jenkins (2000), que não inclui especificamente o morfema *–ed*, mas coloca a

produção de consoantes e de encontros consonantais como itens de fundamental importância didática.

Os resultados da primeira parte da pesquisa, na qual os participantes avaliaram especificamente o morfema *–ed,* demonstraram que, na grande maioria dos casos, a epêntese vocálica não causou problemas, diferentemente dos resultados da pesquisa de Fernandes (2009). A maioria dos participantes da pesquisa, dos três grupos, compreendeu corretamente as palavras utilizadas. Entretanto, como este trabalho se trata de inglês como língua franca, o G3 deve ter uma atenção especial por se tratar do grupo composto por integrantes não nativos do idioma inglês. Esse grupo mostrou um índice menor de compreensão (60%), porém esse índice foi baixo em palavras muito específicas, e não no contexto geral, o que pode dar margem para outras discussões.

Um dos fatos importantes da pesquisa é que o índice de falta de inteligibilidade, como já era previsto, é diretamente proporcional ao nível de proficiência dos falantes brasileiros participantes das gravações. Está muito claro que, quanto maior a proficiência, melhor é a qualidade da pronúncia e, consequentemente, maior a inteligibilidade das frases.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a frequência dos verbos. Gomes (2009) aponta em sua pesquisa que um dos fatores a ser considerados na análise da produção de epêntese vocálica, é a frequência lexical. A pesquisa mostrou que o índice de compreensão também foi diretamente proporcional à frequência das palavras e que o maior número de problemas de inteligibilidade ocorreu em palavras menos frequentes. As palavras *touched* e *concerned,* além da palavra *wanted,* foram as palavras com menor índice de inteligibilidade.

A palavra *wanted* foi a que mais notavelmente teve problemas de inteligibilidade. Mas ao contrário do que se previa, esses problemas não foram causados pela epêntese vocálica, como se previa, mas sim por um apagamento do morfema feito pela falante durante a gravação. Isso vai de acordo com o que diz Jenkins (2000) na proposta do LFC, pois ela afirma que apagamentos são mais problemáticos que as adições vocálicas quando se trata de grupos consonantais (*clusters*).

Outro ponto importante do LFC deve ser levado em consideração quando analisamos os resultados referentes à palavra *touched*. Jenkins (2000) considera que a qualidade vocálica não tem importância fundamental quanto a instrução fonética da língua inglesa. No entanto, os resultados mostram que o principal motivo para a falta de compreensão da palavra *touched* foi o uso incorreto da vogal pelo falante, o que fez com que os ouvintes (principalmente os integrantes do G3) entendessem uma outra palavra.

Na gravação, a falante de nível A1 que utiliza a palavra *touched*, pronuncia como [τoYτΣιδ] ao invés de[τ℘τΣτ], ou seja, além de produzir a epêntese vocálica, utiliza-se de uma vogal diferente no início da palavra. Um grande número de ouvintes, porém, compreendeu a palavra *tortured*, que também leva o morfema *–ed*. Isso demonstra que não foi a epêntese vocálica a causadora da falta de inteligibilidade, e sim, a pronúncia errônea da vogal, pois, *tortured* ([τ⎤ρτΣ↔ρδ]) possui uma vogal similar à produzida pela falante.

Quando analisados os dados referentes à palavra *concerned*, outro ponto do LFC deve ser considerado. Este seria o acento tônico da palavra (*word stress*). Jenkins (2000, p.151) menciona que: "o ensino em grande escala de tonicidade de palavras não é viável e, mesmo que fosse, não é crucial para a inteligibilidade de palavras individuais na interlíngua" (tradução dos autores)[100]. No entanto, os resultados deste trabalho demonstram que o acento indevido na pronúncia da palavra *concerned* pela falante de nível B1 levou a uma incompreensão total da palavra por muitos ouvintes, principalmente pelos participantes do G3. Ao pronunciá-la, o acento foi dado no começo da palavra, isto é, *CONcerned* e não *conCERned*, como seria o correto. Esse equívoco fez com que muitos ouvintes compreendessem palavras como *closer*, *confident* (resposta de três ouvintes) e, até mesmo, *quality*. Todas estas palavras possuem acento inicial e não final (*CLOser, CONfident, QUAlity*). Através desses resultados, é possível concluir que o acento foi fundamental

[100] "The full-scale teaching of word stress is not feasible and even if it were, it is not crucial to the intelligibility of individual words in ILT."

para a falta de inteligibilidade da falante o que indica que, tal vez, um foco pedagógico mais apurado seja realmente necessário para que falhas similares não aconteçam.

Um outro ponto curioso desta pesquisa foi quando se analisaram os resultados obtidos nas reações dos ouvintes aos falantes nativos. Com relação à falante americana (ANS), 80% dos ouvintes do G2 e 50% dos ouvintes do G3 não conseguiram perceber o morfema *–ed* na palavra *seemed* dita por ela. Isso mostra que, novamente ao contrário do que diz Jenkins (2000), falantes de inglês como língua internacional não se atêm somente à parte fonética das palavras e que o contexto e conhecimento gramatical, sim, possuem influência na comunicação. Tanto possuem que a grande maioria escreveu a palavra *seems* mesmo que o som de "s" não tenha sido pronunciado. Apesar de não estar presente na palavra, todos os participantes seguiram a regra gramatical.

Já o modelo gravado pela falante britânica (BNS) teve um índice muito maior de falta de inteligibilidade e, agora sim, pelos integrantes de todos os grupos de maneira muito similar. 70% dos integrantes do G1, 70% do G2 e 50% do G3 não transcreveram corretamente o verbo pronunciado por essa falante. Contudo, foi realmente muito complicado chegar-se a uma conclusão para tal. O que pode ter ocorrido, possivelmente, foi uma influência do sotaque britânico. A palavra com *–ed* pronunciada na frase da BNS foi *called*, coincidentemente a mesma utilizada pela falante brasileira de nível A2. Porém, a segunda foi totalmente compreendida, por isso não se pode dizer que era uma palavra desconhecida dos ouvintes.

Outra hipótese para a não compreensão pode ser novamente o contexto. A frase dita pela BNS era a seguinte: "*So I called out from my car"*, muitos dos ouvintes podem não tê-la compreendido, pois a frequência de uso da palavra *called* nesse contexto pode ser menor do que no contexto utilizado pela A2 (*"She called me to ask if I wanted to help her"*).

Após as análises dos resultados obtidos na primeira parte da pesquisa, foi possível chegar à conclusão de que Jenkins está certa, ao sugerir no seu LFC, que a adição de uma vogal epentética não traria influências negativas e, até mesmo, poderia auxiliar na compreensão das

palavras terminadas em encontros consonantais (*clusters*). Os resultados também estão de acordo com a afirmação da autora quando ela afirma que o apagamento traz mais influências negativas do que a adição, como foi o caso da palavra *wanted*, neste trabalho (JENKINS, 2000).

A segunda parte da pesquisa mostra alguns resultados curiosos no que se refere à percepção de sotaque dos falantes de inglês como língua franca. Contudo, não há formas de relacionar se os resultados obtidos estão ligados diretamente à produção da epêntese pelos brasileiros.

O que ficou bem claro, novamente, foi que o sotaque está diretamente relacionado ao nível de proficiência dos falantes, isto é, os ouvintes julgaram que as pessoas com os níveis mais baixos de proficiência na língua possuíam sotaques mais marcantes. Como mencionado por Munro e Derwing (1995) isso pode trazer uma influência negativa para esses indivíduos, pois ainda existe uma discriminação muito grande por parte, principalmente, dos falantes nativos pelas pessoas com sotaque estrangeiro marcante. No entanto, é necessário recordar o que diz Jenkins (2000) que, num contexto de inglês como língua internacional, a maneira característica de cada povo ao se falar inglês possui pouca relevância para a inteligibilidade e é até mesmo benéfica em alguns casos.

Outro ponto forte desta parte da pesquisa foi que os falantes brasileiros tiveram os seus níveis de sotaque apontados como muito fortes pelos próprios brasileiros (G2). Isso demonstra como o grau de exigência, e talvez, até mesmo de discriminação com relação ao sotaque, pode existir entre pessoas falantes da mesma língua materna. Pode ser que isso ocorra ainda devido à cultura de que o sotaque perfeito a ser buscado é o sotaque nativo e, por isso, a comparação é inevitável.

Os níveis de sotaque apontados pelo G3, todavia, foram os mais diversos. Muitos apontaram brasileiros como sem sotaque estrangeiro. Os nativos, porém, tiveram avaliações mais baixas pelos integrantes do G3, por isso as conclusões não são muito precisas. O que podemos ter certeza é que o sotaque não interferiu na inteligibilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de comunicação entre povos de diferentes idiomas maternos é cada vez mais uma realidade na atualidade e os desafios para que essas comunicações se tornem efetivas vêm aumentando gradativamente à medida que o tempo passa, e os brasileiros não podem ficar alheios a elas.

Quando se trata do uso do inglês como língua internacional, há muito ainda a se pesquisar para que se possa chegar a uma conclusão final de como essa nova vertente linguística irá afetar o ensino e o aprendizado de línguas no país. A inteligibilidade do inglês falado pelos brasileiros é uma das vertentes de pesquisa que ainda tem muito a ser descoberto, principalmente em relação à parte fonética e fonológica.

A principal conclusão a que este trabalho chega é que, apesar de os falantes brasileiros possuírem uma característica específica ao falar as palavras terminadas com o morfema *–ed*, não seria esta uma causa importante para problemas de inteligibilidade. Pode-se deduzir também que, talvez, seja melhor que a epêntese vocálica seja produzida do que o apagamento do *–ed* quando este se tornar muito difícil de ser pronunciado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã K. **O papel da Instrução Explícita na Aquisição Fonológica de Inglês como L2: Evidências Fornecidas pela Teoria da Otimidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2004.

CRUZ, Neide Cesar. **Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional.** Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
DELATORRE, Fernanda. **Brazilians EFL Learners.Production of Vowel Epenthesis in Words Ending in .ed.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Renata K. M. **A inteligibilidade de pronúncia das palavras terminadas em -ed por falantes de inglês não nativos.** Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Lisboa, Portugal, 2010.

FERNANDES, Renata K. M. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em *-ed* produzidas por falantes brasileiros.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2009.

FRESE, Rudinei A. **The Relation between Perception and Production of Words Ending in .ed by Brazilian EFL Learners**. Unpublished Master Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **A produção de palavras do inglês com o morfema –ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. Disponível em <www.britishcouncil.org/learning-research>. Acesso em 10 de março de 2013.

JENKINS, Jeniffer. **The Phonology of English as an International Language**, Oxford: Oxford University Press, 2000.

MUNRO, Murray J.; DERWING, Tracey M. **Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners.** Language Learning, 1999, Vol.49, pp.285-310.

06 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S)

A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: PERCURSO HITÓRICO DO PROJETO "CIDADANIA E LINGUAGEM: TRILHAS PARA O TEXTO", ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Vladimir MOREIRA (UEL)[101]
Regina Maria GREGÓRIO (UEL)[102]

Resumo: A Extensão Universitária é uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico. É a possibilidade que professores e estudantes têm de colaborar com a comunidade, socializando os conhecimentos acumulados na academia, buscando melhorar a qualidade de vida daqueles que buscam nos Projetos de Extensão algo a mais para si. É próprio desses Projetos a relação entre a teoria e a prática, ou seja, o conhecimento sendo partilhado, saindo da sala de aula e incidindo na sociedade. Um Projeto de Extensão de Língua Portuguesa tem essas características e está intimamente relacionado com a prática social da linguagem. Essa comunicação é o resultado do percurso histórico do Projeto de Extensão denominado, hoje, "Cidadania e linguagem: trilhas para o texto", do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, perpassando também pelas mudanças teóricas, sobre o ensino de Língua Materna, propostas nos Documentos Oficiais de Ensino: PCNs, 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental (1998); PCNEM (1999); Organizações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008).

Palavras-chave: Extensão; Língua Portuguesa; Cidadania

Introdução

No ano de 1995, teve início o projeto de extensão "Guarda Mirim: transformação pela linguagem", cujo principal objetivo era viabilizar a prática de leitura e produção de texto entre adolescentes carentes atendidos por entidades não governamentais, por meio de programas de ensino de língua portuguesa. Hoje, cerca de 15 anos depois de sua criação, o projeto – apesar de

[101] Professor na área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, da Universidade Estadual de Londrina – e-mail: prof.vladimir@uol.com.br.

[102] Professora na área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, da Universidade Estadual de Londrina – e-mail: reginagregorio@sercomtel.com.br

algumas mudanças teórico-conceituais, além de ter sido renovado e modificado o seu nome ao longo dos anos – conserva a mesma proposta do início: possibilitar aos educandos, por meio de uma aprendizagem da linguagem diversa daquela aprendida nas escolas, um melhor desempenho linguístico, maior preparo para o mercado de trabalho e para a vida; aos licenciandos da UEL, oportunizar o exercício da ação docente e a vivência na realidade de sala de aula. Assim, reforça-se o significado da extensão universitária, haja vista que, por atuar em uma via de mão dupla, isto é, da universidade para a comunidade, e vice-versa, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre a prática de ensino, o projeto tem contribuído para reafirmar o compromisso social da universidade.

Pretende-se com este trabalho traçar o percurso histórico do projeto de extensão "Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto", demonstrando as mudanças teóricas que sofreu e apontando de que maneira a sua trajetória foi afetada pelas propostas educacionais dos documentos oficiais. Para tanto, primeiramente, far-se-á uma breve conceituação sobre a Extensão universitária, perpassando sua evolução conceitual ao longo da história, sobretudo, no que concerne à extensão no Brasil. Ressalta-se, aqui, a importância da criação da FORPROEX e das políticas voltadas aos programas de extensão. Em um segundo momento, a fim de contextualizar o projeto que é objeto deste artigo, são trazidos dados referentes à extensão na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e às práticas extensionistas em Letras desta instituição. Por fim, é feito, ainda que resumidamente, um levantamento dos objetivos, da justificativa, da metodologia e dos envolvidos no projeto, desde a sua primeira execução, no ano de 1995, até hoje. Os resultados e discussões também são trazidos à luz, para que, dessa forma, sejam apresentados os importantes frutos colhidos, bem como a razão porque este projeto tem perdurado ao longo desses anos.

A Extensão Universitária

A extensão universitária diz respeito ao processo educativo, cultural e científico cuja finalidade é a transformação social, por meio da articulação entre a teoria e a prática, entre a Universidade e a Sociedade. Em 1987, é criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), e a concepção de Extensão é revista. A função social da Universidade passa a ser novamente discutida e fortalece-se o diálogo político com o MEC, vislumbrando a implementação de uma Política de Extensão Universitária por parte do Estado. A Extensão é definida no Fórum como

> o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2006, p. 21).

Além da definição do conceito de Extensão, o Fórum também discute a flexibilização curricular, isto é, a necessidade de um currículo dinâmico, flexível e transformador. É importante destacar que, desde a criação do FORPROEX e o fortalecimento da Extensão, as universidades públicas têm buscado atingir uma de suas principais metas, a saber: a Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a qual é prevista pelo Artigo 207 da Constituição Federal da República, de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De acordo com Nogueira:

> A criação do Fórum Nacional ocorre tendo como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de Extensão. Isso significa que o entendimento entre os Pró-Reitores se deu a partir dessas ideias consensuais que podem ser apreendidas como conclusões dos documentos dos encontros regionais. São elas: o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a Indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental (NOGUEIRA, 2001, p. 67).

Já no II Encontro do FORPROEX, em 1988, foi discutida a estratégia de articulação da extensão com o ensino e com a pesquisa, visando o compromisso social da Universidade. Desse encontro merece destaque a nova dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixou de ser limitada ao espaço físico voltado meramente à produção teórico-abstrata e circunscrita às fronteiras da universidade, para ser considerada como todo o espaço em que se realiza o processo histórico-social; afinal, professores e alunos, ao se confrontarem com a realidade, tornam-se sujeitos do ato de aprender e da produção de conhecimento. Como é ressaltado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (2006), decorrente de tal visão é a compreensão da extensão como parte integrante do processo de democratização do saber acadêmico, porquanto, por meio dela, este saber retorna à Universidade testado e reelaborado.

A Extensão em Letras na UEL

Na Universidade Estadual de Londrina, cabe à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) organizar e estimular as práticas extensionistas. Segundo os últimos dados da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Estadual de Londrina), referentes ao primeiro semestre de 2011, nas ações de extensão da UEL, estão envolvidos 563 docentes, 1072 alunos, divididos em 8 programas, 164 projetos e 14 atividades de prestação de serviços[103]. As oito áreas temáticas em que agrupam as ações de extensão são: comunicação, cultura, educação, direitos humanos e justiça, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho, devendo "ser compreendidas como atividade essencial nos cursos de graduação e como atividade opcional nos cursos de pós-graduação, alicerçando-se, preferencialmente, nas prioridades locais e regionais" (UEL, 2010, p. 40).

Dispondo da autonomia outorgada à universidade, os princípios da extensão cumprem, obedecendo à Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – que é prevista no supracitado artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 –, aquilo que é estabelecido como finalidade da UEL:

> gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado (UEL, 2010, p. 15-16).

Assim, a fim de que o princípio da Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se cumpra, para a UEL é necessário que:

> cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social; que cada atividade de pesquisa se

[103] Disponível em: http://www.uel.br/proplan/emdados/folder_UEL_em_dados_maio_2011_frente_verso.pdf Acesso em: 19 maio 2012

> articule com o conhecimento existente e seja vinculada com a melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico e do conhecimento popular possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável (UEL, 2002, p. 10).

De acordo com o PPI da UEL, ao buscar mediar a relação teoria/prática e interagir com a comunidade em que se insere, a extensão universitária deve ser concebida como o "processo que favorece uma visão global da sociedade e da própria universidade, cujas ações podem se dar de forma inter e transdisciplinar, quanto às áreas de conhecimento" (UEL, 2010, p. 40).

Apesar de menos rendosos à sociedade em uma concepção utilitária, são os cursos voltados à educação aqueles que mais desenvolvem programas de extensão, sendo que, atualmente, no Centro de Ciências Humanas (CCH), estão listados 98. O departamento de Letras Vernáculas e Clássicas possui 24 projetos listados, dos quais 1 foi encerrado e não teve o relatório final entregue, 1 foi reiniciado após interrupção, 19 já foram concluídos e 3 encontram-se em andamento.

Os projetos em andamento são: "Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto", coordenado pela professora Regina Maria Gregório; "Disque-Gramática", coordenado pelo professor Joaquim Carvalho da Silva; "Impulso no conhecimento da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais da esfera jornalística em instituições de ensino da região de Londrina / PR", coordenado pela professora Lidia Maria Gonçalves. Desses três projetos, o único que atende ao programa de Estágio Obrigatório é o coordenado pela professora Regina Maria Gregório. Os estudantes nele envolvidos podem utilizar as horas de participação no projeto tanto para o Estágio quanto para cumprir as Atividades Acadêmicas Complementares, as quais estão previstas na ementa do curso.

"Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto": percurso histórico[104]

Em outubro de 1995, teve início o projeto de extensão "Guarda Mirim: Transformando pela Linguagem", que perdurou até dezembro de 1998. Sob coordenação da professora Maria Teresa Salvadeu Popoff, o projeto contava ainda com outros cinco professores supervisores: Alba Maria Perfeito, Durvali Emilio Fregonesi, Elenice Ricciulli Baddauy e Regina Maria Gregório. O seu principal objetivo era ampliar as atividades educacionais complementares com a finalidade de melhor capacitar os seus educandos para o mercado de trabalho e para a própria vida, além de desenvolver um trabalho de ensino e extensão que envolve estagiários do curso de Letras e docentes da UEL.

Por um lado, o projeto contribuiu com entidades não governamentais através de programas de ensino de língua portuguesa, com o intuito de fazer com que o aluno fizesse o uso competente da linguagem. Por outro lado, reforçando o fato de a extensão ser uma via de mão dupla, ofereceu aos alunos do curso de graduação em Letras a oportunidade do exercício de uma ação docente.

Dando sequência ao projeto de extensão "Guarda Mirim: Transformação pela Linguagem", em 1998, foi criado o projeto "Linguagem, Texto e Cidadania[105]", coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff. O número de professores da UEL envolvidos aumentou de seis para nove, tendo permanecido cinco e entrado quatro. Dos que permaneceram estão: Alba Maria Perfeito, Durvali Emilio Fregonesi, Graice de Souza Baddauy, Regina Maria Gregório, além, é claro, de sua coordenadora: Maria Teresa Salvadeu Popoff. Entre os professores que passaram a integrar o projeto constam: Cristina Valéria Bulhões Simon, José Antônio Fregonesi, Núbio Delanne Ferraz Mafra e Vladimir Moreira.

[104] Os dados apresentados nessa seção, referentes a cada um dos projetos listados, constam tanto no espelho do projeto quanto no relatório final.
[105] Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_15-57-38.pdf

O projeto tinha como objetivo contribuir para que a clientela envolvida tornasse usuária competente da língua e foi desenvolvido na Guarda Mirim de Londrina, na Guarda Mirim de Ibiporã e na Liga dos Engraxates de Londrina, contando com 45 estagiários e atendendo 272 adolescentes das instituições citadas. Em seu quarto ano de funcionamento, o seu prazo de duração não foi fixado, ou seja, deveria estender-se por tempo indeterminado, haja vista que foram verificados, no relatório final do projeto anterior, inúmeros benefícios tanto para os adolescentes quanto para os estagiários envolvidos, além, é claro, de sua aplicabilidade girar em torno de uma população rotativa.

A base teórica que norteou o projeto consistia na correção de linguagem como forma de ação interindividual, estabelecendo o texto como unidade significativa, como ponto de partida e de chegada da aprendizagem linguística. Tal visão sócio-histórica da linguagem, ancorada em autores como Hoelr apud Koch (1992), Vygostky (1989) e Sírio Possenti (1996) e indo ao encontro dos pressupostos teóricos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Currículo Básico do Paraná, possibilitava satisfazer as necessidades dos educandos da Guarda Mirim, da Liga dos Engraxates e dos docentes e discentes da UEL, no que se referia à experiências reais no contexto de aprendizagem da língua materna.

No tocante ao seu desenvolvimento, a metodologia dava-se em cinco passos: 1) curso preparatório inicial para os alunos estagiários; 2) reuniões semanais com a equipe constituída de supervisores e estagiários, a fim de planejar as atividades e elaborar o material didático; 3) aplicação do planejamento semanal: duas aulas práticas ministradas semanalmente nos locais de atendimento; 4) mostras anuais dos trabalhos dos adolescentes; 5) congraçamento anual com apresentação de parte artística pelos adolescentes.

O projeto "Construindo Cidadãos pela Linguagem[106]", também coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff, nasceu em virtude dos bons resultados obtidos nas instituições atendidas nos projetos anteriores. Quanto aos professores supervisores envolvidos, apenas seis permaneceram: Cristina Valéria Bulhões Simon, Graice de Souza Baddauy, Regina Maria Gregório José Antônio Fregonesi, Vladimir Moreira, além da coordenadora. Não obstante, dentro de uma concepção interacionista da linguagem – apesar de diferente da perspectiva sócio-interacionista abordada posteriormente pelos PCNs – e programado para durar dois anos, o projeto foi desenvolvido nas seguintes instituições: EPESMEL (Londrina), Guarda Mirim – NAF (Cambé), Guarda Mirim de Ibiporã e o Colégio Estadual Olavo Bilac (Ibiporã), tendo como meta atender ao menos 355 adolescentes.

Vale dizer que a justificativa do projeto dava-se em três planos: teórico; ensino-aprendizagem; social. Em relação ao primeiro, o trabalho fundamentava-se na visão segundo a qual a aprendizagem não se faz individualmente, mas constrói-se na interação entre sujeitos cooperativos (Vygotsky), sendo que a linguagem aparece como forma de ação interindividual, finalisticamente orientada (Hoelr *apud* Koch). Ressalta-se que tais conceitos estão em diapasão com os pressupostos teóricos dos PCNs e do Currículo Básico do Paraná, concebendo o texto como unidade significativa, como ponto de partida e de chegada da aprendizagem linguística, na perspectiva de que a linguagem é processo resultante de trabalho coletivo (Possenti). Quanto à justificativa de ensino-aprendizagem, é importante salientar que a visão sócio-histórica da linguagem possibilita satisfazer as necessidades dos adolescentes das instituições atendidas, docentes e discentes da UEL, haja vista que proporciona experiências reais no contexto de aprendizagem da língua materna. Em outras palavras, aos adolescentes oferece-se maior preparo para enfrentar a competitividade no setor profissional e para a própria vida social e comunitária;

[106] Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_15-58-22.pdf

já aos alunos colaboradores da UEL é ofertada a possibilidade de atuar durante um ano como os responsáveis por uma turma – o que significa uma importante oportunidade pedagógica. Por fim, no tocante à justificativa social, é importante destacar que, por meio da linguagem, pretende-se tornar o adolescente apto a desenvolver uma atividade profissional digna, garantindo-lhe o suprimento de suas necessidades básicas, o entrosamento e a respeitabilidade social, enfim, a consciência de seu papel enquanto cidadão.

O projeto de extensão "Linguagem: ponte para a cidadania[107]", desenvolvido entre 2008 e 2011, foi coordenado pela professora Regina Maria Gregório e contou com oito professores supervisores: Graice de Souza Baddauy, Jaime dos Reis Sant'anna, José Antônio Fregonesi, Maria Teresa Salvadeu Popoff, Martha Augusta de Correa e Castro, Patrícia de Araújo Rodrigues, Suely Leite e Vladimir Moreira. O seu público-alvo era composto de 900 adolescentes das seguintes instituições: Instituto Murialdo, NAF, NESP e 4 colégios estaduais. A sua realização justificava-se em virtude da necessidade da permanência das atividades desenvolvidas nos projetos anteriores, os quais visavam suprir as lacunas da educação de base e o descompasso da escola em relação às mudanças sociais e tecnológicas da realidade brasileira. Com efeito, tal projeto consistia na união de dois projetos de extensão: "Em busca do discurso: métodos e técnicas de redação no 1° e 2° Graus", que começou suas atividades em 1989 e atendia estudantes do Ensino Médio, e "Guarda Mirim: transformação pela linguagem", que iniciou suas atividades em 1995 e, graças aos bons resultados, perdurou até 2003.

O principal objetivo do projeto é contribuir para a formação integral do adolescente, propiciando-lhe, por meio de uma perspectiva sócio-interacionista do estudo da linguagem, o desenvolvimento do senso crítico, melhor relacionamento social, maior preparo profissional e capacidade do exercício da cidadania. Além disso, ao aluno estagiário da UEL era oferecida a

[107] Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_16-03-26.pdf

oportunidade de vivenciar os obstáculos da vida profissional, visto que ele atuava como responsável por uma turma durante o espaço de um ano letivo. Os objetivos específicos e a metodologia do projeto eram exatamente os mesmos dos projetos anteriores, porquanto, uma vez que os resultados mostraram-se favoráveis, fazia-se necessário dar continuidade ao trabalho realizado. A disseminação dos resultados também se deu da mesma forma dos projetos anteriores.

Atualmente em andamento, o projeto "Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto", coordenado pela professora Regina Maria Gregório, iniciou suas atividades em março de 2011 e tem previsão de término para fevereiro de 2014. Entre os professores supervisores que nele colaboram estão: Jaime dos Reis Sant'anna, Maria Teresa Salvadeu Popoff, e Vladimir Moreira. A exemplo do projeto anterior, o seu objetivo primordial é contribuir para a formação integral do adolescente, propiciando-lhe, por meio de uma perspectiva sócio-interacionista do estudo da linguagem, o desenvolvimento do senso crítico, melhor relacionamento social, maior preparo profissional e capacidade do exercício da cidadania. Sua metodologia baseia-se no estudo crítico-reflexivo do texto, nos mais variados gêneros. Seguindo a mesma proposta do projeto "Linguagem: ponte para a cidadania", o atual projeto fornece ao aluno estagiário da UEL a possibilidade de vivenciar a vida profissional, observando e envolvendo-se com os obstáculos inerentes às atividades cotidianas de uma escola pública.

É importante destacar que, embora os PCNs sejam de 1998, o projeto só deu ênfase à proposta de trabalho com os gêneros textuais – que são sugeridas pelos documentos oficiais – em sua última execução, isto é, em 2011. Ressalta-se, ainda, a maior relevância dada à leitura, no que concerne aos seus aspectos literários, sobretudo, em relação à literatura juvenil, porquanto a literatura, segundo os PCNs, instaura pontos de vista particulares, expressa a subjetividade e dialoga o universo da ficção com o cotidiano, sendo uma fonte de produção do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Nos projetos anteriores, ainda que houvesse menção aos PCNs, bem como às Diretrizes Curriculares, o trabalho com os gêneros discursivos era relegado a um segundo plano. Ora, de

nada adianta considerar a linguagem como interação social, se levarmos em conta que a produção de discursos acontece no vazio – o que seria um equívoco. De acordo com os PCNs, "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 21). Hodiernamente, a teoria sobre os gêneros em voga é a do Círculo de Mikhail Bakhtin, que os concebe como "formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (BRASIL, 1998, p. 21), sendo constituídos por conteúdo temático, construção composicional e estilo. Em cada situação de comunicação, os interlocutores valem-se de determinado gênero discursivo. Segundo Marcuschi, "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero,* assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto.* Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual"* (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Ora, não há dúvida de que o trabalho com os gêneros em sala de aula é uma possibilidade sobremodo mais rica do que o estudo tradicional das tipologias textuais. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros não significa apenas atender às propostas dos PCNs, mas, acima de tudo, oportunizar ao aluno tomar contato com a pluralidade de textos que circulam em nossa cultura, além de torná-lo um usuário competente da língua, conforme cada situação de comunicação; ou seja, trata-se de um trabalho em que a linguagem assume-se realmente como prática social. Enfim, no atual projeto, o estudo dos gêneros torna-se fundamental, preenchendo a lacuna deixada nos projetos anteriores – o que representa uma positiva evolução do próprio projeto e um avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Novos rumos para o projeto

Conquanto sejam satisfatórios os resultados obtidos pelo projeto desde a sua criação, faz-se necessário adaptar-se às constantes demandas da educação e buscar aprimorar as lacunas que inevitavelmente são deixadas. Desse modo, em "Cidadanias e linguagem: nas trilhas do texto"

enfatiza dois aspectos que até então haviam sido relegados a um segundo plano: o trabalho com gêneros textuais e a valorização da literatura. Quanto ao trabalho com os gêneros, trata-se de atender às propostas dos PCNs (1998), que, baseando-se na teoria de Bakhtin (1997), passa a considerar o texto como unidade de ensino. No tocante à literatura, a intenção é fazer com que os alunos encarem um texto literário não como um repositório de mensagens e informações, tampouco como um conjunto de elementos gramaticais, mas sim como um fenômeno artístico, como um texto que possui uma linguagem específica – a conotativa –, sendo, portanto, uma prática educativa, por excelência, visto que traz valores, crenças, ideias e pontos de vista que enriquecem aqueles que leem.

Como aponta Nascimento (2008), há inúmeras abordagens no ensino de gêneros em sala de aula: o gênero como pretexto para o ensino de gramática; o gênero como objeto de interação; por fim, os gêneros funcionando como práticas de linguagem na escola. No projeto, interessa, principalmente, o gênero como objeto de interação, porquanto, no processo de aprendizagem, serão apresentados gêneros como charges, contos, crônica, carta do leitor, notícias, horóscopo etc., considerando que no mundo há infinitos gêneros com que nos deparamos no dia-a-dia. O trabalho com os gêneros textuais não se limita, porém, ao reconhecimento do tipo de texto e à sua finalidade, mas proporciona uma abordagem contextualizada da produção de texto, da análise linguística e da leitura.

O ensino de leitura, mais especificamente da literatura, não deve privilegiar uma única leitura autorizada; cabendo, pois, ao professor oferecer estratégias de leitura ao aluno, ao invés de impor a sua interpretação de maneira autoritária e verticalizada – segundo aponta Kleiman (2004). É preciso que o aluno seja levado a perceber a necessidade de adotar diferentes estratégias de leitura e compreensão em face de cada texto. Igualmente importante é que o professor respeite e leve em conta as leituras anteriores dos alunos, sem fazer julgamentos, por exemplo, a respeito de um *best seller*. Isso significa que o texto literário deverá ser discutido e analisado conjuntamente, isto é, por professores e alunos, em constante diálogo, havendo voz e

vez para ambos e levando em consideração as suas leituras anteriores. Enfim, considerando a faixa etária do alunado, o trabalho com literatura estará voltado, sobretudo, à literatura juvenil, serão estudados autores como Monteiro Lobato, Telma Guimarães, Orígenes Lessa, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, entre outros; buscando dialogar com as múltiplas plataformas midiáticas com que se apresentam ao público atendido, isto é, almeja-se a interação com os hipertextos, a mediação dos blogues na formação de novos leitores, o fenômeno universal das criações de *fanfitcion*, a dinâmica comunicacional das linguagens de jogos interativos etc. – tal como propõe o professor Jaime dos Reis Sant'anna em sua participação no projeto.

Em suma, além de dar continuidade à sua proposta inicial, que possibilitou colher inúmeros resultados positivos nos últimos anos, ao projeto foi acrescentado um importante ingrediente: transcendendo o supracitado trabalho com os gêneros textuais, haverá o estudo de aspectos da literatura juvenil, a fim de incentivar a leitura de textos longos.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho era traçar o percurso histórico do projeto de extensão "Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto", demonstrando as mudanças teóricas que sofreu e apontando de que maneira a sua trajetória foi afetada pelas propostas educacionais dos documentos oficiais. Para que isso se cumprisse, primeiramente, foi feita uma conceituação sobre a Extensão universitária, perpassando sua evolução conceitual ao longo da história, sobretudo, no que concerne à extensão no Brasil. Em seguida, trouxemos dados referentes à extensão na Universidade Estadual de Londrina (UEL), principalmente, sobre as práticas extensionistas em Letras desta instituição. Por fim, foi feito um levantamento dos objetivos, da justificativa, da metodologia e dos envolvidos no projeto em questão, desde 1995 até hoje.

Considerando que o projeto de extensão é uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, possibilitando a estudantes e professores

colaborar com a comunidade e socializar os conhecimentos aprendidos dentro da academia, um projeto de extensão em língua portuguesa, além dessas características, está intimamente relacionado com a prática social da linguagem. Desse modo, a partir de uma concepção sócio-interacionista do estudo da linguagem, o projeto "Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto" tem propiciado aos adolescentes o desenvolvimento do senso crítico, melhor relacionamento social, maior preparo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, haja vista que é a linguagem a principal ferramenta de interação com o mundo – reafirmando a função social da universidade.

Se o projeto em questão demonstra ter ainda hoje, mais de 15 anos após seu início, a mesma relevância de quando da sua criação, é porque favorece o permanente diálogo entre a universidade e a sociedade, a articulação entre a teoria e a prática – que são os pilares da Extensão. Por um lado, tal longevidade pode significar que o cenário da educação brasileira permanece o mesmo que da década de 1990: o que é desolador; por outro lado, é preciso ressaltar que são os projetos como esse que têm atuado para reverter o atual cenário da educação brasileira, sendo uma via alternativa à insatisfatória educação de base. Nesse sentido, em face dos bons resultados obtidos, é preciso reiterar a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento do projeto, para que a comunidade receba futuramente os serviços prestados pela universidade; afinal, segundo o velho rifão popular: "em time que está ganhando não se mexe."

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

FORPROEX. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular:* uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEX/SESu, 2006.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Práticas de sala de aula: gêneros textuais como objetos de ensino. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). *Formação de Professores*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org.*). Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. Universidade e Extensão Universitária. In*: Cadernos de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Editora Universitária, Ano 2, N° 5, 1996.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária? In: *Integração pesquisa, ensino, extensão.* (III) 9, p. 148-149. Maio 1997.

UEL. *Projeto Pedagógico Institucional (2010-2015)*. Londrina, 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico Institucional da UEL*. Londrina, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. Trad.: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

"CHARLANDO CON-TEXTOS": POR UMA PRÁTICA INTERTEXTUAL DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA

Graciele LUKASAK (G-UFPR/Litoral)
Sérgio FERREIRA (G-UFPR/Litoral)
Ana Josefina FERRARI (D-UFPR/Litoral)

RESUMO

O presente artigo se propõe relatar as experiências adquiridas durante a aplicação do projeto de intervenção, exigido como ultimo estágio de formação pedagógica do curso em Linguagem e Comunicação, da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral. O mencionado curso propõe um currículo diferenciado que visa a formação de professores a partir de uma perspectiva de base freiriana. O projeto que aqui apresentamos, constitui uma etapa necessária para a conclusão da formação acadêmica instituição na mencionada. Nele são relatadas as experiências teóricas e metodológicas adquiridas ao longo da aplicação do projeto de intervenção, bem como analisa a importância da utilização de diferentes gêneros textuais nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Visamos através dele atingir os integrantes da comunidade escolar do Colégio Estadual Gabriel de Lara – Ensino fundamental e Médio, localizado na Rua Albano Muller, N°. 167 – Centro- Matinhos-PR . O objetivo do mencionado projeto foi desenvolver a percepção e a compreensão básica dos gêneros textuais, assim como, proporcionar à aquisição de novas habilidades linguísticas de textos específicos presentes em provas de vestibulares, afim de ampliar e aperfeiçoar a capacidade leitora e interpretativa de diferentes gêneros textuais em língua espanhola. Este artigo faz referência à relevância da leitura em sala de aula, bem como, a pertinência de sua metodologia foram utilizados os conhecimentos prévios e uma avaliação final da aplicação do projeto. Assim, buscando uma aproximação com a leitura, proporcionar a socialização de experiências, visto que o contato

com a diversidade de gêneros textuais proporcionou aos educandos a criar novas hipóteses e propor novas soluções.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação de leitores; Desenvolvimento interpretativo e crítico.

RESUMEN

El presente artículo se propone relatar las experiencias adquiridas durante la aplicación del proyecto de intervención, exigido como última práctica docente de la Carrera en Lenguaje y Comunicación, de la Universidad Federal de Paraná- Sector Litoral. La dicha carrera propone un currículo diferenciado que visa la formación de profesores a partir de una perspectiva de base freiriana. El proyecto que aquí presentamos, constituye una etapa necesaria para la conclusión de la formación académica institución en la mencionada. En él son relatadas las experiencias teóricas y metodológicas adquiridas al largo de la aplicación del proyecto de intervención, así como analiza la importancia de la utilización de diferentes géneros textuales en las aulas de español como lengua extranjera. Visamos a través de él alcanzar los integrantes de la comunidad escolar del Colegio Estadual Gabriel de Lara – Enseñanza fundamental y Medio, localizado en la Calle Albano Muller, N°. 167 – Centro- Matinhos-PR . El objetivo del mencionado proyecto fue desarrollar la percepción y la comprensión básica de los géneros textuales, así como, proporcionar a la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas de textos específicos presentes en examen de ingreso, afín de ampliar y mejorar la capacidad lectora e interpretativa de diferentes géneros textuales en lengua española. Este artículo hace referencia a la relevancia de la lectura en sala de aula, así como, la pertinencia de su metodología fueron utilizados los conocimientos previos y una evaluación final de la aplicación del proyecto. Así, buscando una aproximación con la lectura, proporcionar la socialización de experiencias, visto que el contacto con la diversidad de géneros textuales proporcionó a los educandos a crear nuevas hipótesis y proponer nuevas soluciones.

PALABRAS-CLAVE: Géneros textuales; Formación de lectores; Desarrollo interpretativo y crítico.

Estudantes de graduação indicados pela Dr(a). Ana Josefina Ferrari
Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral, Matinhos-PR, Brasil, emails: gra-lukasak@hotmail.com e sf_flash@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, tem como pressuposto a ampliação da formação inicial dos alunos do curso em Linguagem e Comunicação, possibilitando a vivência e atuação no cotidiano escolar, visando contribuir com a formação intelectual dos futuros educadores, visto que possibilita e qualifica a inserção dos alunos no ambiente escolar que irá atuar futuramente na condição de professor. Assim, o Estágio Supervisionado tem como primordial objetivo contribuir com o processo de formação dos professores através do desenvolvimento de projetos de intervenção, pautados na metodologia da pesquisa-ação na escola pública de ensino fundamental e média, de modo a contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações de ingresso no nível superior como a prova de vestibular.

Diante das observações que realizamos durante as etapas de estágio, pudemos observar que alguns alunos estavam desestimulados em relação à leitura e interpretação de texto voltados para esses exames, pois as professoras passavam atividades baseada apenas no livro didático, para que os alunos realizassem a partir da leitura dos textos, a resolução das atividades de vocabulários e gramática, de forma mecânica, repetitiva e pouco reflexiva. Observamos que um número significativo de estudantes ficavam dispersos, porque não se sentiam estimulados, por vezes se negavam a seguir a proposta da professora.

Assim, foi possível perceber a partir das observações nas turmas de ensino médio e do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), que havia muita dificuldade com relação às

temáticas trabalhadas, isto é, os conteúdos programáticos do currículo direcionado ao último ano do ensino médio e do CELEM, tais como: diferenças entre os diferentes tipos de gêneros textuais.

Com base nisso, verificamos a necessidade, bem como a importância de abordar em nosso projeto de intervenção uma prática pedagógica que contemplasse o trabalho com os diversos gêneros textuais encontrados em provas de vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), visando estimular a leitura dos estudantes e focalizar a interpretação de modo que eles viessem oferecer uma ampliação no acervo cultural pessoal de cada leitor e ainda discutir de maneira intertextual diferentes temáticas em suas mais variadas concepções sociais, históricas, econômicas, religiosas, psicológicas, geográficas e humanas.

Para desenvolvimento do Projeto de Intervenção, intitulado de **"Charlando con-textos": por uma prática intertextual de leitura e interpretação de gêneros textuais em Língua Espanhola**, tomamos como referência os pressupostos de Bazerman (2005, p.106), de modo que: "cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando".

Na perspectiva anunciada por Bazerman, entendemos que a leitura não se limita ao trabalho fragmentado de interpretação das ideias do autor, mas requer o desenvolvimento das capacidades de reflexão e posicionamento crítico frente as situações de leitura. Assim, é através da intervenção qualificada do docente com um amplo repertório e variedade de gêneros textuais que possibilita ao educando associar aspectos de sua realidade, como as características do gênero textual que está sendo trabalhado em sala de aula, relacionando com o seu cotidiano. Nesse sentido, a leitura será aberta, pois o educando pode expressar seus pensamentos, realizando diferentes leituras a partir do texto e do contexto, e isso o estimulará para ampliar o leque de possibilidades e desejo de empreender a leitura dos diferentes textos.

É como nos lembra Paulo Freire (2006, p. 11) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]" Com isso, se faz necessário que o professor trabalhe as possibilidades de leitura a

partir de problemas reais. E ao usar um texto na sala de aula, não apenas questione o que se vê no texto, mas também para onde nos leva o sentido do texto, ou seja, as várias direções, os vários significados produzidos para quem o ler, na perspectiva de formar leitores autônomos para construção de inferências sobre o que se lê.

Nesse contexto o que ocorre num primeiro momento na construção desse leitores, é a inquietação, depois alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão lidas e relidas.

Por meio dessas proposições de Paulo Freire, podemos concluir que o objetivo não é que o educador passe a interpretar, criticar e raciocinar pelos alunos. É necessário que o aluno, por meio das leituras de seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro. Nascendo aí o saber crítico que é a capacidade de transformar o seu mundo por meio do mundo de outro, e vice-versa.

Portanto para formar um leitor, é importante que desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler haja a compreensão por parte do professor que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Segundo Bakhtin citado por Marcuschi (2005, p. 25) os gêneros textuais são "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos". Nesse sentido, à denominação dos termos de um gênero, ou seja, o reconhecimento das características de um texto, por parte de um leitor, incide sobre os gêneros textuais tais como, telefonema, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, piada, conferência, carta eletrônica,

bate-papo por computador, aulas virtuais, cartas, contos, romance, bilhete, crônica, reportagem, mensagem, parábola, artigo de opinião, fábula, entre outros. Aspectos específicos com conteúdo, estilo, forma própria que lhes são atribuídos e isso acaba contribuindo na construção do conhecimento por parte do educando, pois ele tem o contato com os gêneros presentes em seu cotidiano social, o que pode despertar aprendizagens significativas ao seu processo de apropriação e produção da leitura e escrita.

Deste modo, os gêneros textuais contribuem para a integração do sujeito na cultura, visto que desenvolvem e caracterizam no sujeito funções comunicativas e cognitivas que possibilitam a expressão com autonomia em práticas sociocomunicativas, isto é, utilizam o ensino da leitura e da escrita como prática social. Os estudos desses gêneros textuais estão vinculados à vida social e as formas de ação social, fazendo parte das interações comunicativas, conforme menciona Cunha (2010, p. 127):

> As oportunidades comunicativas culturais dos gêneros textuais ocorrem particularmente devido ao letramento, mediadas pela linguagem, ou seja, uma enunciação-discursiva que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem os produzem, passaram a ser peças-chave para o entendimento dos enunciados que não são mais dissociados do contexto referencial de elocução.

Baseado nos argumentos de Cunha (2010), identificamos que a partir do trabalho referenciado na utilização dos diferentes gêneros textuais, ocorre o processo de letramento, pois, segundo Soares (2006, p.42) “Letramento é informa-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos”. Assim, o trabalho pedagógico com os gêneros textuais presentes na sociedade podem se tornar interessante e significativo e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de

competências textuais, preparando-os, desta forma, para fazer o uso da comunicação nas esferas de comunicação humana, que se constituem na interação social. Ou seja, isto significa desenvolver um trabalho pedagógico pautado na utilização dos diversos gêneros textuais em sala de aula, contribuirá, significativamente para melhorar a educação em termos de desenvolvimento da linguagem e da postura crítica dos discentes.

Desta forma, é preciso focalizar a função do texto e disponibilizar o contato com diferentes tipos de textos e de gêneros textuais, com diferentes propósitos comunicativos, para que ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os educandos sejam encaminhados a um melhor desenvolvimento em relação a leitura e a escrita, tanto dentro quanto fora da escola.

3. APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO E COMUNIDADE ESCOLAR

O projeto de intervenção construído para o trabalho com os alunos dos 3° ano e com a comunidade escolar, teve como objetivo central propiciar um espaço onde sejam possíveis práticas de leituras e interpretação de diferentes gêneros textuais em Língua Espanhola pelos leitores- integrantes da comunidade escolar, a fim de garantir, ampliar e aperfeiçoar capacidade leitora e interpretativa de textos em língua espanhola.

Para tanto, o desenvolvimento do projeto de intervenção, teve como pressuposto que o trabalho pedagógico desenvolvido com um amplo repertório e tipologias de gêneros textuais possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências na leitura de mundo e da palavra dos educandos (FREIRE, 2006), contribuindo para que os mesmos no processo de leitura possam localizar informações explicitas, bem como, inferir criticamente diante das que estão implícitas no texto, refletindo e compreendendo os variados temas, sentidos e assuntos trabalhados.

Buscamos ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção identificar através de observações oportunizar aos alunos situações que buscassem uma ampliação e fortalecimento da capacidade leitora e interpretativa em Língua Espanhola, a difusão do uso do Espanhol no ambiente escolar, o dialogo obre temáticas atuais e suas nuances e a aprendizagem sobre a cultura e comunidade hispanofalante.

Assim, temos como exemplo, nossa primeira intervenção, na qual passamos para os alunos um gênero textual que faz parte das práticas sociais dos alunos, evidenciando suas características, tais como: propósitos comunicativos; marcas formais; recursos visuais e recursos lingüísticos. Para tanto, torna-se necessário levar os alunos ao reconhecimento dos "apelos publicitários", à identificação de diferentes tipos de publicidade e propaganda e à discussão sobre a ética na publicidade.

Pretendíamos também explorar a compreensão do texto de modo que os alunos fosse capazes de refletir sobre os seguintes elementos: identificação da estrutura do gênero propaganda; mudança de grafia; objetivo comunicativo; informações extra-textuais, tais como: fonte de publicação, texto não-verbal e assinatura do anunciante.

Queríamos ajudar os alunos a reconhecerem o gênero publicitário, inferirem quais os principais argumentos presentes nas diferentes propagandas, perceberem que um gênero pode se servir de outro para a sua construção e, também, serem capazes de produzir o gênero, usando o domínio comunicativo da argumentação. Pensando em todos os objetivos acima, escolhemos o texto abaixo, que se trata de uma carta pessoal devido ao seu aspecto (enunciado, público-alvo, descrição do produto). Seu objetivo comunicativo e seus aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, apontam que o é texto publicitário.

Texto-1 ***Questão 95 de língua espanhola do ENEM-2010***

¡BRINCANDO!
KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores.

Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.

www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

A (**x**) atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
B ( ) popularizar a prática de exercícios esportivos.
C( ) agradar aos compradores ingleses desse tênis.
D( ) incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.

E ( ) enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto

Dentre as intervenções realizadas destacamos a que trabalhamos com os gêneros literários, no qual discutimos junto com os alunos sobre as características desse gênero focalizando a narrativa que utilizam de diferentes linguagens: a verbal (oral ou escrita), a visual (por meio da imagem), a gestual (por meio de gestos) etc.

Disponibilizamos para os alunos uma história **EL LIVRO DEL TESORO** em que tiveram a oportunidade de realizar a leitura. Em todas as intervenções levávamos alguns vídeos relacionados a temática ou sobre a cultura de um país hispano-hablante. Foram através dessas práticas, mesmo que simples, mas sistemáticas que pretendemos formar leitores questionadores, críticos e reflexivos de modo que sejam capazes de fazer distinções e interpretações de acontecimento.

Essas atividades foram desenvolvidas com base nos postulados de Vasconcellos (2002, p. 160) acerca da relevância do trabalho pedagógico do professor frente ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com os alunos, este enfatiza: "podemos sintetizar o papel do professor na construção do conhecimento em três vetores: provocar, dispor e interagir". Primeiro "provocar" ações para que o educando possa participar despertando seu interesse. O segundo "dispor" elementos adequados que sejam significativos para o conhecimento. E por último "interagir", solicitar expressão e acompanhar o processo de construção, para possíveis mediações com o intuito de buscar sempre promover o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, o MEC também, sugere para melhorar essas habilidades nos estudantes, que se focalize o trabalho com a variedade de textos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. De acordo com as seguintes prerrogativas:

> Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinha, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os educandos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (MEC, 2008. p.30).

Contudo, o trabalho com gêneros textuais são de extrema relevância no processo de aprendizagem, pois permite ao aluno uma interação entre o que está estudando e sua realidade, já que o educando faz parte de um contexto social, ou seja, é uma maneira de trazer para sala de aula um ponto de articulação entre o cotidiano e o que está sendo problematizado pela escola, visto que os gêneros textuais permeiam as práticas sociocomunicativas de nossa sociedade. Isto acaba contribuindo positivamente para a aprendizagem, tendo em vista que o educando sentirá que o meio escolar não é um meio diferente do que ele vive, mas sim que traz aspectos que o faz ter outra visão da realidade, o que faz com que o discente seja estimulado e envolvido pela vontade de ler.

Assim, o trabalho englobando os gêneros textuais diversificados promove o desenvolvimento do educando em relação a autonomia da leitura, possibilitando desenvolver o interesse e o desejo frente ao mundo da leitura e da escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a proposta de leitura e, mais especificamente, com a leitura dos gêneros textuais que permeiam a vida social dos nossos alunos não é tarefa fácil, pois as aulas de leitura requerem uma maior disponibilidade do professor para pesquisas, a fim de torná-las mais dinâmicas, interativas e atraentes para os alunos. Sabe-se que ler é, antes de mais nada, construir significados para um texto a partir de vários conhecimentos prévios: não só o conhecimento lingüístico, mas também o conhecimento de mundo e o textual. Procuramos mostrar aos alunos que a leitura não é um "vale tudo", no qual ele pode atribuir o significado que quiser ao texto. O nosso desafio como professores de linguagem é desenvolver nos alunos habilidades e estratégias de leitura que os levem a ativar seus conhecimentos prévios e a interagir com as informações do texto a partir
de um contexto enunciativo.

Acreditamos que, por mais árduos que sejam o planejamento e a execução de uma aula de leitura, esta deve se tornar prioridade nas aulas de língua espanhola. Através das

experiências adquiridas com esse trabalho, constatamos que nossos alunos se interessam mais pela leitura quando lhes são apresentados textos que fazem parte de suas
vidas, pois o gênero estudado propicia uma ampla exploração de recursos visuais, além de possuir um leque de fenômenos de linguagem que podem ser explorados a partir de seu estudo, como a intertextualidade, a paródia, as linguagens verbal e não-verbal.

O conteúdo trabalhado nesse projeto de intervenção poderá ser melhor aperfeiçoada pelos colegas professores de linguagem, visto que nosso trabalho representa uma ínfima contribuição para uma reflexão mais aprofundada no estudo dos demais gêneros textuais na sala de aula. À luz das teorias de gêneros, pretendemos propor e analisar outras aulas de leitura sobre o gênero em foco, tendo a preocupação de contribuir com a instrumentalização do professor ao fornecer-lhe subsídios teóricos e práticos de modo que disponha de ferramentas para expandir e desenvolver seu trabalho com os gêneros textuais.

Com isso, poderemos auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas competências discursiva e comunicativa, tendo em vista que o objetivo maior da escola é desenvolver no educando um nível de letramento 'ótimo' a fim de que ele possa adquirir maior segurança ao utilizar sua língua nas mais diversas situações formais de interação comunicativa oral e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil - ensino fundamental:** matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa**. Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais.** Artigo Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 6, n. 8 p. 123-138 jan./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PIBID

SOUZA, Leila Cabral. (G. UEL)
JORGE, Cláudia P. Barbosa. (G. UEL).[108]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de relatos das vivências acadêmicas do Curso de Graduação em Letras, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é refletir acerca dos impactos dessa experiência de inserção dos graduandos no espaço escolar, durante a participação do programa. Temos como objetivo discutir a importância da experiência do PIBD na formação inicial do professor de Letras. Nosso problema delineou-se a partir dos questionamentos: Quais os impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos futuros professores, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial à docência, nossa análise sustenta-se a partir dos estudos de Bortoni (2004), Castilho (2001) Faraco (2004). As aprendizagens elaboradas servirão como subsídios para as práticas docentes futuras. O trilhar metodológico da pesquisa, pautou-se na metodologia qualitativa.

Palavras-chave: Formação inicial. Cotidiano escolar. PIBID.

Introdução:

Através deste artigo, será apresentado uma breve dinâmica do trabalho realizado no Colégio Estadual Champang, realizado no ano de 2012 e 2013, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Capes em conjunto com a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Esse trabalho demonstrará alguns pontos importantes entre o relacionamento de "Universidade e Escola", e quais os impactos da experiência de inserção

[108] Estudantes de Graduação indicado pala professora DR Fabiane Altino. Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, centro CHCL, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil. leilacabral@hotmail.com – claudiapjorge@hotmail.com.

no espaço escolar dos futuros professores, durante a participação como bolsistas no PIBID. O artigo também reflete o resultado das vivências, reflexões sobre o trabalho desenvolvido junto a coordenadores da área, em colaboração com outros bolsistas, supervisores e professores das escolas públicas.

Como embasamento teórico, achamos relevante iniciar com uma breve introdução dos textos utilizados para reflexão, em nossos estudos, no projeto, onde focamos o trabalho com a língua dentro das salas de aulas em que os bolsistas atuam.

História da língua:

A todo o momento o ser humano passa por transformações, seja na sociedade, nas ciências, e juntamente com estas mudanças a língua também passa por um processo de transformação.

A linguagem já despertava interesse muito antes da linguística ser considerada uma ciência, por exemplo, os Hindus (século IV a.C) que com seus minuosos estudos sobre sua língua, produziram modelos de análise que foram descobertos no século XVIII pelo Ocidente.

Os gregos observavam a relação que poderia existir entre a palavra e seu significado, questão levantada por Platão em Crátilio. Aristóteles deu atenção à análise da estrutura linguística.

Em 1660 Lancelot e Arnaud dando continuidade aos estudos dos antigos criaram a Gramática de Port Royal , modelo para gramáticas do século XVII.

Mas foi no século XIX que estudiosos como Franz Bopp deram a atenção para as línguas vivas, iniciando o estudo comparativo, um marco para a linguística histórica.

O objeto de estudo da linguística, a língua, está diretamente relacionada a sociedade, pois funciona como instrumento de comunicação. A evolução de uma língua geralmente é acompanhada com as mudanças na sociedade, mudanças estas de uma palavra, do seu significado, surgimento de novas palavras, ou palavras que caem em desuso.

E comum nos dias de hoje depararmos com palavras que semanticamente pode sofrer alterações, principalmente na comunidade jovem- a palavra *nova*, por exemplo, está dicionarizada como novidade, porém para alguns grupos a palavra *novinha* pode significar aquela que já está muito usada, ou seja, o oposto do dicionário, o sentido distante daquela original. Vale lembrar que entre as comunidades essa flexibilidade é permitida, mas que o processo de mudança é lento, e muitas vezes imperceptível, se a comparação for feita pela diferença de idade, por classes socialmente e economicamente diferentes a evidencia é mais clara. "Ao mesmo tempo, a mudança de uma língua para outra, ou de um estágio para o outro, nunca ocorre de forma global e integral: mudanças vão ocorrendo gradativamente, isto é, vão atingindo parte da língua e não o seu conjunto" (p.46).

Este processo de mudança acontece de forma sutil aos falantes, como pode se observar no pronome de tratamento *você* que evoluiu sucessivamente a "*vossemecê*", "*vosmecê*", "*vancê*" até chegar na palavra *você*. Estas transformações são determinadas por fatores sociais e naturais, no qual o agente é o próprio homem enquanto falante.

Estudiosos observaram através da linguística histórica o processo de transformação do Latim que resultou em diferentes línguas românicas, como Português e o Espanhol. Um possível exemplo de longa cadeia evolutiva é dado pela história da palavra *medicina* do latim clássico que resultou na palavra *mezinha* ("remédio") do português moderno, observando sua variação no decurso do tempo e os processos de mudança pelos quais tiveram de passar até chegarem à sua forma atual, embora muitos pensassem na língua como morta.

A este estudo a uma observação e reflexão da língua dentro de uma perspectiva diacrônica, aquela que considera as mudanças linguísticas através dos vários momentos históricos representados por vários processos gerais de alterações fonéticos-fonológicas. Na história das línguas não há transformações radicais, num ponto bem localizado do tempo, de uma estrutura linguística, o que há é um processo continuo e ininterrupto, mas lento e gradual, de mudança.

Drummond em seu poema *Aula de Português* ilustra a complexa diferença entre a língua falada e a estrutura da língua escrita - estrutura + fala

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.
(Carlos Drummond de Andrade, 1944)

Em alusão ao poema percebemos que a as mudanças ocorrem na fala e na escrita da língua, evidenciado nos estudos da sociolinguística, pois as mudanças não são inerentes à fala, mas através dela modificam-se as demais estruturas da língua como a morfossintaxe e léxico por exemplo.

É importante destacar que a história da língua aborda fenômenos evolutivos da língua, que pode ser uma parte integrante da linguística como da história propriamente dita.

Linguagem e língua:

Entendemos necessário distinguir os dois conceitos, discutidos em nossas reuniões, durante o desenvolvimento do projeto – língua e linguagem. Não é novidade aos estudiosos da linguística deparar com vários conceitos sobre "Língua, Fala e Linguagem" -

existe uma dicotomia entre ela? Inicialmente tentaremos definir este conceito através de um conjunto de teoria que vem sendo estudado ao longo dos dois últimos séculos, e em um segundo momento a relação entre "Fala e o Discurso".

Saussure abriu portas para que a linguística fosse vista como ciência, "A língua é um fator social" (Saussure,1916) diante deste pressuposto, chegamos a conclusão que a língua é, um fator social, uma estrutura complexa que só se realiza com as práticas sociais, ou seja, é importante a interação entre os seres humanos para que ela se constitua, porém, de acordo com Abaurre "apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomando enquanto sujeito historicamente situado (2000,p.14).

Uma forte relação é encontrada entre a língua, linguagem e sociedade, pois a linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem, a língua é uma forma particular dessa interação, e a sociedade é essencial nessa relação. "Sem sociedade não há língua" (Koch,2000, p.124). A língua se constitui através de práticas sócias de um povo. Diferente da fala que é considerada um ato individual, vulnerável a alterações, e que, dificilmente pode ser estudada como uma estrutura fixa, para Saussure a "fala jamais saiu da marginalidade" (1916).

Outro fator importante nesta relação é a língua como expressão de pensamento, pois o pensamento é influenciado pela linguagem, ou seja, a linguagem é um meio de construção, de transformação de uma cultura, e esse processo acontece através da língua.

Para falar de discurso é interessante ilustrar o pensamento de Saussure sobre o assunto, para o estudioso o discurso não pode ser confundido com a fala e nem com a língua, ou seja, se constitui como um terceiro elemento "O discurso, é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas" (2005 p.21).

Com os novos estudos da enunciação, a linguística ganha um novo fôlego para o assunto, a língua agora é vista como um processo em funcionamento, libertando-a do fechamento e da imobilidade da estrutura.

É neste momento que o discurso se "distância" da fala, pois a fala é vista como solitária diferente do discurso, em que, o sujeito ganha voz, contudo, o discurso ao mesmo tempo é visto como enunciado e enunciação, como dito e dizer.

Com estes pensamentos é possível realizar uma reflexão acerca da evolução dos estudos da linguística, Saussure como já foi dito "abriu portas" para o assunto, porém quando falamos de linguagem a fala de Fiorim se adapta aos novos pensamentos "Sem conhecer a linguagem não se pode conhecer o homem" (2002, p.74).

A dinâmica do PIBD:

Estamos inseridas no projeto, desde 2012, regulamente, temos reuniões mensais, na universidade, com todos os integrantes do projeto, nestas reuniões acontecem palestras sobre o assunto que será abordado durante o mês, nas escolas. O estudo central do PIBID de língua portuguesa, em nossa instituição, é a variação lingüística. No ano de 2012, os assuntos apresentados nas palestras foram: Linguagem (verbal, não verbal) – variação linguística – variação geográfica – variação histórica, sempre enfocando na norma padrão, coloquial.

Durante a semana, os trabalhos são subdivididos em grupos, normalmente, em cinco alunos. A finalidade destas reuniões é desenvolver trabalhos, e preparo das aulas, que serão ministradas, em sala de aula, pelos acadêmicos. As aulas são aplicadas, uma vez ao mês, com o apoio do supervisor, que sede sua aula para os alunos bolsistas.

Durante este processo, várias expectativas estão sendo superadas, pois até o terceiro ano da graduação do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, as aulas são mais teóricas desvinculadas da prática em sala de aula, logo o PIBID proporciona para os

alunos inseridos no projeto a inserção na sala de aula durante a formação, estimulando a interação entre a universidade e a escola.

O fato do PIBID ser desenvolvido pela UEL com a escola, enriquece o conhecimento dos graduandos participantes e os professores supervisores das escolas, sobre a riqueza da língua e seus signos, ou seja, sobre a diversidade da língua.

Como participantes do projeto adquirimos uma rica vivência dentro da escola, com professores já atuantes, com professores universitários, com os alunos e em contato com a sala de aula. Todas essas experiências colaboram com o nosso desenvolvimento como futuras professoras.

.A participação no projeto nos proporciona uma visão mais ampla nas finalidades básicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que consiste na valorização do magistério pelo futuro docente; na valorização da escola pública como futuro campo de trabalho e na melhoria das ações pedagógicas nas escolas onde o programa for desenvolvido, essa eficaz é comprovada pelo que foi exposto acima.

Verificamos que o conceito certo ou errado é algo muito relativo, na linguagem, pois o que é certo em determinadas situações pode não ser certo em outras, como uma roupa que deve ser usada combinando com a situação ou o ambiente, assim também deve ser com a linguagem. Também devemos substituir o conceito certo ou errado, por adequado ou não adequado, visto que tudo depende fatos que acontece ou do local, este ensinamento deve ser levado para toda vida profissional como educadores, embora exista uma grande resistência quando falamos de variação linguística dentro da escola, como explica o estudioso Carlos Alberto Faraco:

> Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discurso suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que atravessa. (Faraco, 2007, p. 35).

Voltamos a falar sobre o conceito certo ou errado, é algo muito relativo na linguagem, pois por intermédio da linguagem é que construímos a identidade individual e social de cada ser humano, a língua faz parte de nós, praticamente somos a língua que falamos a língua que é viva esta em constante instabilidade e mutabilidade.

Todas as línguas variam, ou seja, não existe nenhuma sociedade ou comunidade que possui a mesma forma de se comunicar. As variações lingüísticas trazem consigo a variedade social e, como em todas as sociedades, existe a diferença de status ou de papel que refletem diretamente na linguagem. As diferenças estão presentes na fala de uma pessoa idosa, nas classes sociais, nas etnias, nos gêneros, etc.

Considerações finais:

Concluímos neste artigo que as variações lingüísticas existem e temos que ter conhecimento delas.

A linguagem, é um fator de identidade representativa de expressão e de características do ser humano, não deve ser tratado como certo ou errado, mas entender que podemos em algumas situações utilizar as variações linguísticas livremente, mas nem por isso devemos deixar de lado a norma culta, pois "é ela que nos abre portas".

O trabalho com variação lingüística dentro do PIBID nos fortalece em dois principais aspectos, o primeiro o de passar para nós docentes uma visão diferente sobre a postura em relação ao aluno e sua língua materna, e o segundo aspecto é o projeto nos proporcionar um elo direto com a nossa futura profissão

Referencias:

BAGNO, Marcos. NADA NA LÍNGUA É POR ACASO.São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A LÍNGUA FALADA NO ENSINO DE PORTUGUES.7° Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Ivo. CURSO DE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

FIORIN, J.L . INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA: I OBJETOS TEÓRICOS, São Paulo: contexto, 2002.

FARACO, Alberto Carlos. Linguística HISTÓRICA: UMA INTRODUÇÃO AOS ESTUDO DA LINGUÍSTICA DAS LÍNGUAS. São Paulo: Parábola, 2005.

PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS PELO VIÉS DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA: RESULTADOS EM EVIDÊNCIA

Yara Fernanda NOVATZKI – PG (UEPG)[109]

Resumo: Pensar na formação de professores diante de todas as modificações ocorridas atualmente é visualizar a complexidade com que esse processo acontece devido a exigências que nos são impostas pela sociedade. A "universidade no século XXI" se depara com inúmeros desafios que precisam ser superados, a fim de que a formação profissional ocorra de modo não compartimentabilizado, mais sólido e comprometido com os reais problemas da população. Dessa forma, sente-se uma necessidade de uma reformulação curricular com o intuito de articular ensino, pesquisa e extensão concomitantemente a fim de possibilitar maior autonomia ao professor. Pensando nessas questões, este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte dos resultados obtidos por meio de um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual se desenvolveu em 2012 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Este TCC buscou delinear uma reflexão sobre como acontece a articulação entre a tríade universitária nos cursos de Licenciatura em Letras desta instituição. Os resultados obtidos evidenciaram que ainda há dificuldades para integrar o trabalho entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que o enfoque ocorre de forma mais acentuada nas atividades de ensino. Porém, notam-se avanços discretos em direção à compreensão acerca da necessidade da autonomia para a formação profissional.

Palavras-chave: Tríade universitária. Universidade. Formação acadêmica. Formação do professor.

Introdução

As novas configurações da sociedade diante da modernidade e da pós-modernidade (Bauman,) nos evidenciam mudanças e transformações que tem afetado todos os âmbitos da vida dos sujeitos, de modo que novas exigências surgem, sendo assim necessário adequação e novos posicionamentos a fim de atender a interesses pessoais e coletivos.

[109] Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Bolsista Capes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. yarafernandan@hotmail.com

Dessa forma, pensar em "universidade no século XXI" (SANTOS, 2005) é deparar-se com inúmeros desafios impostos pela educação, bem como visualizar a crise em que se encontra a universidade diante de tais modificações (SEVERINO, 2004).

Pensando nisso, busca-se uma melhor formação acadêmica ao futuro professor, cada vez mais sólida e comprometida, a fim de que esses desafios possam ser amenizados. Assim, uma alternativa viável, nesse sentido, seria a modificação e articulação dos currículos atuais, tanto os de Ensino Fundamental e Médio como, e principalmente, os de Ensino Superior.

Uma reformulação proposta pelo FORPROEX (2006) prevê a articulação entre ensino, pesquisa e extensão concomitantemente, na tentativa de que a formação não ocorra de modo compartimentabilizado, mas mais sólida e mais preocupada com os reais problemas da população.

Essa articulação entre a tríade universitária, entretanto, ainda é vista como um grande desafio a ser superado, pois precisa ser mais bem compreendido a fim de que a graduação seja vista no seu todo, contemplando amplas discussões, maiores reflexões, formas mais dinâmicas e diferenciadas de trabalhar, assim como maior interação entre os envolvidos no processo de educação, sendo estes, docentes, discentes, egressos, enfim, toda a comunidade acadêmica.

Refletindo sobre essas questões é que se delineou em 2012 um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual buscou refletir sobre como acontece a articulação entre a tríade universitária nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o qual será mais detidamente explicitado a seguir.

Para essa reflexão o trabalho em questão se subdivide da seguinte maneira: primeiramente uma reflexão teórica a fim de compreendermos alguns dos aspectos do trabalho com a tríade universitária, pensando na formação de professores; posteriormente alguns esclarecimentos sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, assim como, a apresentação de um recorte dos dados obtidos e finalmente as considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

Discutindo a formação de professores por meio da tríade universitária: reflexão teórica.

Abordar o tema global de modernidade e pós-modernidade tem sido algo complexo já que exige disposição dos interessados para tentar compreender esse fenômeno de desenvolvimentos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos que vem acontecendo no decorrer da existência da humanidade.

Essa busca em atender às exigências que se fazem presentes aos mais variados interesses pessoais e coletivos ocorre num ritmo muito acelerado, e a intensidade com que esse fenômeno acontece faz com que novas necessidades surjam ao longo do processo de globalização.

Perante toda essa movimentação a educação também se sente abalada, pois se vê diante de diversos desafios a serem superados, além de a universidade ver-se em meio a uma grave crise (SEVERINO, 2004).

Os resquícios dessa crise abordada por Severino (2004) fazem com que o papel da universidade, tanto o de agora como o do futuro, passe a ser questionado diante da sociedade, pois, a universidade ainda continua a ser vista, pela maioria das pessoas, como a responsável em formar somente aqueles que fazem parte da elite do conhecimento: "o povo vê (a universidade) como uma entidade de acadêmicos aristocráticos em meio ao mar do baixo nível educacional da população" (UNESCO, 2003, p.25), palavras de Cristóvão Buarque, ex Ministro da Educação.

A universidade sente-se abalada e passa a ser desafiada, sofrendo pressões por parte da sociedade a fim de que haja uma renovação universitária, tendo em vista as novas demandas que nos são impostas. Isto quer dizer que a universidade, diante do crescimento em grande escala do mercado de trabalho e do conhecimento, precisa estar preparada para atender as exigências de um novo perfil de profissional, que seja capaz de responder de modo satisfatório a essas exigências para o desenvolvimento econômico e social a que estamos sujeitos constantemente.

Dessa forma, espera-se que a universidade seja mais flexível às mudanças, tendo ela, neste século XXI, o desafio de repensar o seu papel diante da sociedade, de modo que se

passe a vê-la como instituição que abriga uma multiplicidade de valores e de opiniões e que enfatiza cada vez mais o caráter universal do conhecimento.

Por isso é que a universidade não deve se limitar aos muros que a cercam, como se o que acontece fora dela fosse irrelevante para o seu próprio crescimento, ou seja, essa visão reduzida do termo "universidade", voltado apenas para a formação profissional baseada no mercado de trabalho, precisa ser repensado a fim de envolver um todo muito maior de pessoas e ações.

Dessa forma, a crise em que a universidade está inserida deve ser vista como um momento de mudanças, em que a desestabilização das bases atuais da universidade, diante da crise e da globalização, signifique, ao menos, o início dessas mudanças, pois, segundo o Diretor da UNESCO em 2002, a universidade é formada de acordo com o desenvolvimento da globalização, e vice-versa, ou seja, deve haver um aproveitamento da situação por ambas as partes para que o progresso ocorra de modo satisfatório e possa beneficiar o maior número de pessoas.

É nesse ritmo de mudanças, nessa tentativa de melhoramento e adequação ao desempenho da sociedade, que surge, então, a necessidade de modificação e articulação dos currículos atuais, não só os de Ensino Fundamental e Médio, mas principalmente os de Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação adequada do professor.

Essas adaptações são fundamentais para que ocorra a flexibilização e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão simultaneamente de modo mais dinâmico e criativo, garantindo assim, uma formação mais sólida e preocupada com os problemas enfrentados diariamente em todos os âmbitos em que se vive.

Severino (2009) nos diz que há a necessidade da indissociabilidade entre as três funções da universidade, devendo ser concebidas como

> exigência intrínseca para a constituição de uma universidade que possa ser realmente útil para a sociedade brasileira, neste momento histórico novo, diferente e desafiador que está vivendo. Uma universidade que se comprometida com a produção do conhecimento

> através da prática da pesquisa, poderá desenvolver, com êxito, sua tarefa pedagógica de ensino e sua tarefa social de extensão, tornando-se centro energético de transformação da sociedade, contribuindo para a construção da democracia e da cidadania, mediante a consolidação de uma nova consciência social. (SEVERINO, 2009, p. 253)

Nesse sentido, deve-se observar que há a necessidade de se enxergar a extensão com maior atenção, visualizando-a em uma dimensão muito mais ampla que a assistencialista, já que, juntamente à universidade e à sociedade, desempenha uma alta relação de poder, tendo em vista que "se trata de uma via de mão dupla, por onde transitam a Sociedade e a Universidade" (SOUSA, 2010, p.101).

Além disso, a evolução de ambas acontece de forma conjunta e de maneira dialética, em que a universidade precisa ter como aliados, além da sociedade e da extensão, o ensino e a pesquisa, práticas essas que envolvem o trabalho conjunto e articulado, pois, "tentar colocá-los como atividades independentes torna essa tarefa um esforço inútil, pois se descobre que ensino, pesquisa e Extensão são atividades que se complementam e que se mesclam umas as outras." (SOUSA, 2010, p. 100)

Dessa forma, "o papel da Extensão é tornar o produto da academia – o conhecimento – acessível a todos e não a uma camada privilegiada da Sociedade" (SOUSA, 2010, p. 104), fazendo, assim, com que a universidade possa desenvolver satisfatoriamente sua função social, buscando o compromisso social e participando ativamente das transformações ocorridas na sociedade.

Além de aproximar a universidade da sociedade, a extensão, juntamente ao ensino e à pesquisa, deve servir de resgate à própria universidade, pois,

> O movimento que a Universidade deve fazer, utilizando-se da Extensão como mediadora desta ação, precisa começar dentro de si mesma e arriscar-se também fora de seus muros. Suas funções, já amplamente reconhecidas, de produção e disseminação do conhecimento, precisam do oxigênio de uma práxis revolucionária. Ela precisa estar vigilante quanto a sua função política de

> transformação das condições sociais de dominação. (SOUSA, 2010, p. 129)

ou seja, há a necessidade de mover-se em busca de mudanças, há a necessidade de revolucionar, pois, "só desta forma a Universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias mas também sendo transformada por essas mesmas circunstâncias". (SOUSA, 2010, p.130). Em outras palavras, o movimento de ir e vir deve ser constante quando se trata de universidade e sociedade.

Dessa forma, uma das soluções possíveis sugeridas pelo Forproex (2006) é justamente a reformulação dos currículos atuais, que ainda se distanciam da prática pela articulação entre a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão, com a intenção de formar cidadãos mais críticos e interessados em transformar a realidade da sociedade.

Segundo o Forproex (2006), a importância de debater a reformulação e a flexibilização curricular é dar atenção especial aos

> princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os princípios da autonomia universitária; a análise sobre a dimensão que assume uma nova concepção de currículo, pressupondo a utilização de uma dinâmica flexível, na qual a interdisciplinaridade e a participação do estudante são fundamentais para a construção da formação crítica e investigativa, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população brasileira e para a conquista da cidadania plena. (FORPROEX, 2006, pp. 15-16).

Dessa forma, vê-se que há necessidade de compreender realmente como o processo de ensino-aprendizagem acontece na prática escolar. Essa reformulação curricular daria aos cursos de licenciatura, segundo Saleh (2009), uma maior identidade, com o objetivo principal de promover a articulação e o diálogo entre a tríade universitária, o que garantiria ao futuro professor uma maior autonomia e uma melhor formação.

É nesse sentido que a universidade precisa prever e inserir nos currículos atuais essa flexibilização e articulação entre a tríade universitária, a fim de fazer com que os futuros

professores tenham a oportunidade de se inserir em novas formas de ensino-aprendizagem e construírem o conhecimento ao mesmo tempo em que se efetivam como professores, pesquisadores e, algumas vezes, extensionistas.

Essa flexibilização pressupõe também atenção e melhor aproveitamento das atividades complementares à graduação, em que os graduandos mantenham um contato mais direto com a prática na realidade escolar e da sociedade como um todo. Isso significa, como foi dito, um maior investimento em projetos que desenvolvam ensino, pesquisa e extensão concomitantemente, com o objetivo principal de fazer com que essa tríade universitária dialogue e esteja sempre articulada.

Nesse aspecto, Santos (2005) nos diz que a função da universidade não é simplesmente a de treinar os profissionais para desempenhar os papéis exigidos pela sociedade, "como se a passagem pela instituição educacional e a conquista do diploma universitário apenas cumprisse a função de credenciamento e não de formação de professores". (SANTOS, 2005, p.253). Dessa forma, sente-se a necessidade de que os professores reflitam sobre esses problemas e não apenas passem pelos bancos das universidades, sem se importarem com a realidade da educação.

Além disso, precisa haver uma maior reflexão sobre a indissociabilidade, pois, ainda continua a ser vista com indiferença por parte considerável da comunidade acadêmica, além de não haver clareza sobre o que se trata esse tema tão abrangente. Por isso é que a universidade deve buscar apoio para consolidar esses ideais diante da sociedade, considerando os saberes adquiridos que a comunidade apresenta ao longo do seu desenvolvimento, a fim de que essa construção do saber seja adquirida, gradativamente, em conjunto. Assim, ambas podem ser beneficiadas.

Uma das formas possíveis, para que essa troca aconteça, é utilizar a extensão como uma ponte para ligar essas duas instituições. Segundo Nogueira (2005),

> Através da extensão ocorre a troca entre saberes sistematizado – acadêmico e o popular, que possibilitará a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e nacional,

> propiciando a efetiva participação da comunidade na atuação da universidade. (NOGUEIRA, 2005, p. 112)

Pensando nisso, sente-se a necessidade de uma boa e sólida formação acadêmica como professor. Com uma formação adequada e de qualidade é possível diminuir esse fosso existente entre a teoria, presente nos currículos atuais, ainda individualizada, e aquilo que realmente acontece na prática.

Por isso é que é necessário buscar, atualmente, mudanças desde a formação dos professores, pois, tudo o que eles aprendem na universidade terá reflexos bem próximos, na sua prática docente. Almeida Filho (2008) propõe uma reforma universitária e o projeto de uma Nova Universidade, comprometida com a produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano, em que professores e alunos se tornem cada vez mais autônomos e críticos.

Diante disso, essa "Nova Universidade" deve ser pensada levando em consideração toda a diversidade existente entre os fatores sociais e culturais dos professores em formação, mas, mais especificamente, a diversidade de alunos nesse âmbito, a fim de que a universidade possa assumir o seu próprio nome e cumprir com responsabilidade sua função social, estando comprometida com a ideia de produzir novas técnicas de ensino diante dos desafios presentes na atualidade para saber articular os modos diferentes de saberes, tornando assim, de acordo com Almeida Filho (2008, p. 124), "a troca interpessoal justa e equilibrada".

Nesse sentido, o currículo deve ser constantemente atualizado para modificar a presença ainda muito forte da individualidade, das práticas redutoras e da fragmentação do conhecimento. Dessa forma, segundo Almeida Filho (2008), para que a universidade assuma o seu papel real, de construtora do saber e do conhecimento é preciso superar os desafios, corrigir os erros e usar de mais flexibilidade e criatividade para garantir a inclusão de mais pessoas, capazes de pensar uma nova universidade, que vise uma maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade na educação superior.

Recorte: "formação do professor em letras: um estudo sobre a universidade no século xxi a partir da tríade universitária".

TCC: principais ideias

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido e apresentado no ano de 2012 pela acadêmica Yara Fernanda Novatzki sob a orientação da professora doutora Djane Antonucci Correa, cujo objetivo principal era delinear uma reflexão sobre como acontece a articulação entre a tríade universitária nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A ideia surgiu depois da participação da acadêmica nos projetos desenvolvidos no LET desde o primeiro ano da graduação, os quais sempre estavam articulados com o trabalho com a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho partiu do pressuposto de que a formação de professores pode ser um passo muito mais amplo do que apenas a dedicação às afinidades de ensino na graduação. Não que isso não seja relevante, mas, foi com o intuito de observar que é possível fazer melhor e fazer diferente quando se está realmente interessado em ser o diferencial diante das circunstâncias da formação de professores, engajados desde sempre em assuntos vistos, até o momento, como extracurriculares, que contribuam para essa ampla formação.

A metodologia desenvolvida no TCC foi pesquisa, predominantemente, qualitativa, a qual envolveu reflexões teóricas, observações no LET e coleta de dados por meio da aplicação de questionários.

Houve a aplicação de um questionário semi-estruturado a 25 alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e Espanhol concluintes no ano de 2011 e, posteriormente, depois de alguns ajustes nesse questionário, aplicou-se a mais 36 alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, Espanhol e Francês concluintes no ano de 2012, somando um total de 61 participantes na realização da pesquisa. Posteriormente ocorreu a análise dos dados.

TCC: Recorte dos resultados

A seguir será apresentado um recorte dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Os dados selecionados dizem respeito a um comparativo realizado entre as respostas dadas pelos participantes nos anos de 2011 e 2012.

Tabela 1

2011		**2012**	
SÉRIE	**TOTAL DE ALUNOS**	**SÉRIE**	**TOTAL DE ALUNOS**
1ª	4	1ª	0
2ª	2	2ª	7
3ª	16	3ª	20
4ª	3	4ª	8
		Ainda não fez a escolha.	1

Referente ao ano em que as escolhas da temática do TCC aconteceram, separadas por ano e série.

FONTE: autora

Essa tabela, referente ao ano de 2011 e 2012, evidenciou que no ano de 2011, 16% do total dos alunos participantes da pesquisa já haviam realizado a escolha da temática do TCC, mesmo estando ainda na 1ª série do curso, enquanto que no ano de 2012 esse fato não foi contabilizado.

Em relação aos alunos da 2ª série, houve um aumento dos alunos concluintes em 2012 em relação aos alunos do ano de 2011, um aumento relativo de, aproximadamente, 11%. Novamente na 3ª série do curso observou-se um aumento de 8% no ano de 2012 em relação às escolhas da temática do TCC. Na 4ª série do curso também houve um aumento nesse

percentual, passando de 12% para quase 23%. Ou seja, com exceção da 1ª série do ano de 2012, houve aumentos significativos de um ano para outro em relação à escolha da temática do TCC. Além disso, houve um aumento em relação aos alunos participantes da pesquisa, passando de 25 alunos no ano de 2011 para 36 em 2012, um aumento significativo de 44%.

Esse fato evidenciou que não se pode saber ao certo até que ponto a escolha da temática do TCC ocorrida no 1ª série tenha sido relevante, ou não, pois, o que se pôde inferir foi de que se essa escolha aconteceu realmente na 1ª série tendo sido ela bem amadurecida espera-se que o resultado tenha sido satisfatório, mas se a escolha aconteceu na respectiva série e o aluno responsável não teve aparatos e orientações necessárias para o desenvolvimento do tema, é provável que o resultado não tenha sido o esperado.

Fato que chamou a atenção foi o grande número de escolhas que aconteceram na 3ª série do curso em ambos os anos, não com tanta diferença entre eles, mas que evidenciaram a preferência por essa escolha em um dos anos finais do curso, que é quando realmente acontece a entrega da proposta do TCC por exigência institucional.

Nesse caso, pudemos observar que, de certo modo, o currículo em vigência nos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa influenciou nas escolhas dos alunos, visto que, de acordo com o regimento do TCC, a entrega do pré-projeto do TCC deve ocorrer no primeiro semestre do 3º ano do curso. Notou-se dessa forma, que os acadêmicos têm esperado esse momento para tomarem um posicionamento e fazerem sua escolha em relação ao que pesquisar e sobre o que refletir como o principal "produto final" do curso de Licenciatura em Letras.

Um dos dados do ano de 2012 que evocou questionamentos, sabendo a trajetória de encerramento do curso, foi o fato de um dos alunos participantes da pesquisa ter respondido, mesmo estando na 4ª série do curso, que ainda não havia feito a escolha da temática.

Não se pode saber ao certo o motivo disso não ter acontecido, mas, o que se observou foi que, certamente, esse não era o objetivo do trabalho de conclusão de curso, já que se espera que seja um trabalho imbuído de reflexão e dedicação para, ao menos, começar a

compreender as especificidades que este tema pode representar na trajetória do futuro professor.

Além disso, uma pesquisa para ser desenvolvida satisfatoriamente exige tempo e dedicação a esse tipo de reflexão, já que envolve temas de grande relevância para o professor-pesquisador e a complexidade desses temas, normalmente, se torna inevitável. Além do mais, desenvolver esse estudo ao longo do Curso propicia ao graduando maiores subsídios para a formação mais completa, ou seja, pode agregar mais conhecimentos, sejam eles teóricos ou práticos.

Outro dado que mereceu atenção em relação aos dois anos, 2011 e 2012, diz respeito a como a escolha da temática do TCC aconteceu. Na comparação realizada entre os dois anos, 2011 e 2012, observou-se que no ano de 2012 houve uma diminuição significativa em relação aos trabalhos que dão enfoque direto ao ensino, pesquisa e/ou extensão, perfazendo um total de quase 39% dos alunos que privilegiaram uma ou outra base da tríade universitária.

Essa diferença chegou a 21% em relação aos dois anos, já que em 2011 o total de alunos que optaram pelo ensino, pesquisa e/ou extensão era de 60%. A diferença foi bastante acentuada de um ano para outro, mas, de uma maneira geral, como foi possível observar, em seus respectivos anos a tríade se sobressaiu em relação a outras opções.

Em relação às escolhas realizadas a partir de resultados de Iniciação Cientifica, os dados de 2012 indicaram que houve uma diminuição dessa influência nas escolhas, passando de 6 alunos em 2011 para 3 alunos em 2012. Já em relação à curiosidade/interesse sobre o assunto, foi possível observar que houve um aumento no ano de 2012 que vai de 4 alunos em 2011, para 11 alunos em 2012.

Tabela 2

		2011	**2012**
Explique como se deu a escolha da temática do	Resultado de I.C.	6	3
	Curiosdade/interesse pelo assunto	4	11
	Influenciados por matérias da graduação	6	3

seu TCC.	Projetos de extensão	2	3
	Pesquisa e extensão	1	2
	Interesse no assunto e em decorrência I.C.	-	2
	Assunto que mais chamou a atenção participando de um projeto de extensão	-	1

Referente ao recorte de informações coletadas nos anos de 2011 e 2012.

FONTE: autora

Em relação à pesquisa desenvolvida pelos alunos nos aspectos temático, metodológico, teórico e de campo, observou-se que há uma grande variação nessas opções em relação aos anos de 2011 e de 2012, principalmente no que diz respeito ao entendimento dessa questão por parte dos alunos. Mas, o fato que nos chamou mais atenção diz respeito à escolha, ou melhor, a não escolha dos acadêmicos, em desenvolverem pesquisa de campo. Nos dois anos, 38 participantes de um total de 61 alunos fizeram essa escolha.

Observando mais definidamente os resultados visualizou-se que no ano de 2011 dos 25 alunos participantes da pesquisa, 19 deles optaram por não desenvolver nenhum tipo de pesquisa de campo, ou seja, 76% dos acadêmicos desenvolveram pesquisa bibliográfica.

No ano de 2012 o mesmo caso aconteceu, em que dos 36 alunos participantes, 19 deles fizeram a escolha por não desenvolver pesquisa de campo, em outras palavras, 53% dos alunos desenvolveram pesquisa bibliográfica.

Considerações finais

De uma maneira geral, com a análise dos dados foi possível compreender algumas das formas em que o ensino, a pesquisa e a extensão acontecem dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mais especificamente nos Cursos de Licenciatura em Letras.

Além disso, observou-se que as discussões que dizem respeito ao trabalho com a tríade universitária ainda encontram-se um pouco distantes da comunidade acadêmica, entretanto, observam-se discretos avanços nesse sentido, que evidenciam a relevância de discussões que

vão ao encontro da articulação entre a tríade universitária para a formação do professor de Letras.

Observa-se, dessa forma, que há ainda a necessidade de transformações mediante as exigências que nos são impostas constantemente, pois para que a formação ocorra de modo autônomo é necessário superar os desafios a que estamos sujeitos diariamente, tendo por objetivo principal, reforçar a formação adequada por meio da interdependência da tríade universitária, discutindo, inclusive, as atividades complementares à graduação, de modo a tornarem a formação cada vez mais completa.

Dessa forma, vê-se que a formação adequada dos professores tem grande relevância no processo de construção da autonomia universitária para o fortalecimento do conhecimento, uma vez que torna os futuros professores mais aptos e melhor preparados para enfrentarem os problemas referentes à educação, de um modo geral. Fato esse que é reforçado quando há o trabalho mediante a tríade universitária, a qual influencia positivamente no desenvolvimento dessa autonomia, tornando o acadêmico muito mais crítico e consciente em relação às diversas situações a que for submetido.

Essa ideia é também reforçada por Almeida Filho (2008), o qual prevê uma reforma universitária que seja comprometida com a produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano, a fim de levar em conta toda a diversidade existente entre os fatores sociais, culturais, econômicos que cercam docentes e discentes na busca pelo projeto de uma Nova Universidade (ALMEIDA FILHO, 2008), cada vez mais engajada na busca pela articulação dos modos diferentes de saberes e conhecimentos.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; e outro. **A Universidade no Século XXI:** para uma universidade Nova/ Boaventura de Sousa Santos, Naomar de Almeida Filho. Coimbra: Editora Almedina, 2008 – p. 79 – 182.

CORREA, Djane Antonicci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). **Estudos da Linguagem e Currículo**: diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs.) **Estudos da Linguagem e Currículo** – Diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p.31-40.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: Uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS. Brasília: MEC/ SESU, 2006.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**: Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

SALEH, Pascoalina. Bailon. Oliveira. Reformulação curricular, prática articuladora e produção de texto. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs.) **Estudos da Linguagem e Currículo** – Diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 121-133.

SANTOS, Boaventura. Sousa. **A Universidade no Século XXI** - para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A produção do conhecimento na universidade:** Ensino, Pesquisa e Extensão. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, v. 7, nº10, p. 15-41, 2004.

_____**Expansão do ensino superior**: contextos, desafios, possibilidades. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253 – 266, jul. 2009.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: editora Alínea, 2010, 2ª edição.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.> Acesso em: 15 de março 2012.

REVISÃO E REESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Diogo de Oliveira GALHARDI (PG-UEM)[110]

Renilson José MENEGASSI (UEM)[111]

Resumo: Tematizando os processos de revisão e reescrita textual em gêneros discursivos acadêmicos, realizados por professores de Língua Portuguesa em formação inicial, objetiva-se compreender como se desenvolvem esses processos essenciais à formação de profissionais competentes para trabalhar com a escrita em suas práticas docentes. Foi adotada a concepção dialógica de linguagem, a partir de pressupostos teóricos advindos do Círculo de Bakhtin, além da concepção sócio-interacionista de ensino de língua, pressuposta em Vygotsky, principalmente, no que se refere à mediação. Para este artigo, apresenta-se um recorte de textos produzidos por um dos acadêmicos participantes, do 3º ano do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, no primeiro semestre de 2013. Após a análise dos textos, que compreenderam diversos gêneros discursivos do campo acadêmico, considerando-se escritas e reescritas nas suas versões possíveis, verificou-se que o nível de exigência dos apontamentos feitos pelo professor mediador, durante as revisões, aumentou no decorrer do trabalho, o que levou o professor em formação a um pertinente desenvolvimento na sua escrita, demonstrando que o diálogo entre mediador e professor em formação constitui-se como um meio eficaz para a constituição da escrita e, consequentemente, à formação de profissionais capazes de trabalhar com esse processo em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Docente Inicial. Revisão. Reescrita. Gêneros discursivos acadêmicos.

Considerações Iniciais

O processo de formação inicial de docentes consiste em uma etapa complexa de direcionamento entre estudantes, seus anseios pessoais e profissionais e educadores competentes para atuação na área da educação. Entram em jogo, então, as mais diversas incompletudes e a necessidade de mudança, em outras palavras, os professores em formação,

[110] Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil, diogo.galhardi@gmail.com.

[111] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil, renilson@wnet.com.br.

que, frequentemente, chegam à graduação com defasagens não só de conteúdos, mas, também, de dinâmicas de estudo, devido ao contexto escolar em que estavam inseridos, têm de apreender o conteúdo programático de seu curso e de se habituar às práticas docentes, visando a uma formação profícua para lecionar.

Nesse contexto, desenvolveu-se um trabalho envolvendo processos de escrita com docentes em formação inicial, alunos do terceiro ano do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual de Maringá, no primeiro semestre de 2013. O objetivo do trabalho foi o de compreender como, a partir de processos de revisão e reescrita de textos, os professores em formação constituiriam sua própria escrita, desenvolvendo-a, tornando-se capazes para o trabalho com esses processos em suas práticas, futuramente, como professores de Língua Portuguesa.

Neste artigo, objetiva-se entender como, durante o processo de construção de textos acadêmicos elaborados pelos docentes em formação, realizaram-se as revisões e as consequentes reescritas dos textos, no sentido de compreender como o aumento da exigência do mediador no processo em relação aos apontamentos de revisão levou a um pertinente desenvolvimento da escrita do público participante da pesquisa.

Adota-se, aqui, a concepção dialógica da linguagem pressuposta nos estudos do Círculo de Bakhtin. Além disso, em relação à mediação instaurada no processo, pressupõe-se a teoria sócio-interacionista de ensino proposta a partir de Vygotsky. A escrita, como foco da pesquisa, a partir de estudos realizados por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (2007) entre outros pesquisadores, é vista como trabalho, ou seja, um processo contínuo de construção e de reformulação, que demanda esforço e reflexão dentro de uma enunciação específica, considerando-se o diálogo entre os interlocutores participantes.

Interação e trabalho de escrita

Respaldando-se em um percurso teórico-metodológico consubstanciado pelo Círculo de Bakhtin, vê-se a interação verbal como diálogo entre interlocutores, não em sentido

restrito, como um diálogo face a face entre dois indivíduos, mas em um sentido amplo, considerando todas as formas de comunicação verbal em enunciações específicas, nas quais os interlocutores são atuantes, respondem, refutam, reagem, gesticulam, calam-se, como é o caso da escrita em sala de aula. Desse modo, é imprescindível a consideração do uso consciente da língua, fenômeno social e histórico, por meio do qual os indivíduos interagem.

Nesse sentido, toda interação resulta em enunciações socialmente determinadas, já que a estrutura enunciativa de um processo comunicacional é constituída sempre em relação ao outro, que pode ser real ou virtual. Dito de outro modo, os indivíduos planejam seus discursos não somente pautados em suas intenções comunicativas, ou seja, seus objetivos em relação aos seus interlocutores, mas também por aquilo que imaginam sobre o outro, sobre como seus interlocutores reagiriam em relação às palavras proferidas, estas que são elos entre os interlocutores no processo interativo. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2012, p. 117), "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte".

No processo de produção de um gênero discursivo, a interação entre o mediador e o escrevente pode ocorrer tanto de forma oral quanto pela escrita, a partir de apontamentos de revisão textual, por exemplo. Dessa forma, a construção do texto escrito é o resultado da interação entre o mediador e o acadêmico, visto que as instruções elaboradas pelo mediador podem servir de impulso para a reelaboração do texto produzido pelo docente em formação, assim, o olhar crítico do revisor pode ser o ponto de partida para a atitude responsiva do escrevente, que acatará ou não as sugestões de revisão.

Os indivíduos, ao proferirem seus discursos falados ou escritos em processos enunciativos, sempre dialogam com os outros discursos já proferidos, respondendo-os, refutando-os, ou ignorando-os. Segundo Bakhtin/Volochinov (2012, p.101), "Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala". No processo de produção de um texto escrito, quando revisado por um mediador, as repostas podem ser mais

diretas e rápidas, sem que haja reflexão do escrevente, dependendo da maneira como são feitos os apontamentos de revisão. Esses apontamentos, quando objetivos e diretos, podem ser simplesmente acatados pelo escrevente, intencionando atender ao que é requisitado. Contudo, apontamentos que levem o escrevente à reflexão, podem suscitar atitudes mais reflexivas do escrevente durante o processo de reescrita, o que pode levar a um profícuo desenvolvimento da escrita do indivíduo.

O produtor de textos, ao receber os apontamentos de revisão em seus textos, pode acatá-los de várias formas ou ignorá-los e essas atitudes responsivas são produtos da valoração atribuída pelo escrevente àquilo que consubstancia seus enunciados, não somente em relação ao conteúdo do enunciado, mas também no que se refere aos enunciados do outro – por exemplo, o mediador do processo de escrita – sobre o mesmo conteúdo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 297), "a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto". Nesse sentido, o diálogo entre escrevente e mediador sobre a mesma temática é constitutivo do processo de escrita, já que os escreventes podem considerar os enunciados do mediador em suas reescritas, concordando, polemizando, até mesmo, silenciando.

Dialogando com a perspectiva sócio-interacionista para o ensino e a aprendizagem de línguas, pressuposta em Vygotsky (1988), pode-se entender que os conhecimentos são desenvolvidos no contato entre os sujeitos e o ambiente, muitas vezes, a partir da mediação pela linguagem. Desse modo, a processo de ensino e de aprendizagem inclui o aprendiz, o professor e o diálogo estabelecido entre os pares. A interação entre o professor-mediador e o aluno escrevente pode ocorrer por meio do texto escrito, sendo este o ponto de encontro entre os conhecimentos partilhados sobre o tema com o qual se dialoga. O aluno, em seu trabalho de escrita, considera o outro, isto é, aquilo que o mediador tem a acrescentar sobre os seus textos.

Na formação docente inicial, é essencial que os professores em formação fixem esses pressupostos em sua memória, a fim de constituírem plena consciência da importância de se

considerar os enunciados do outro no diálogo com seus próprios enunciados, já que, futuramente, serão participativos na constituição da escrita de seus alunos, os quais precisarão de auxílio para desenvolver seus textos e suas habilidades com esse processo.

O material e a metodologia

No percurso analítico da pesquisa, foram investigados textos de diversos gêneros acadêmicos, como Respostas Interpretativas, Resumos e Respostas Interpretativo-argumentativas, considerando escritas e reescritas de todas as propostas, elaborados por professores de Língua Portuguesa em processo de formação docente inicial, acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras – Português da Universidade Estadual de Maringá, no primeiro semestre de 2013.

Inicialmente, o professor da disciplina intitulada Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna apresentou e discutiu com os docentes em formação textos teóricos sobre Linguística Aplicada, suas definições e características. Em seguida iniciaram-se as produções textuais relacionadas à temática proposta. Os acadêmicos produziram a partir de cinco propostas distintas, sendo ao menos duas versões para cada proposta, ou seja, reescreveram, pelo menos, uma vez cada texto. As propostas atendiam às seguintes questões:

1ª - Resposta Interpretativa à questão: Quais são as características da Linguística Aplicada?
2ª - Resposta Interpretativa à questão: O que é LA?
3ª - Resumo de um artigo lido, cuja abordagem relaciona-se à LA.
4ª - Resposta Interpretativa à questão: Quais são os critérios de cientificidade da LA?
5ª - Resposta Interpretativo-argumentativa à questão: Do que trata a LA?

Todos os textos foram revisados pelo mediador do trabalho e reescritos pelos acadêmicos. Durante a revisão, foram adotados alguns critérios para a análise da escrita, considerando-se aspectos formais e discursivos dos textos produzidos. Ou seja, além dos

aspectos gramaticais relativos à norma culta da Língua, esses característicos pelo estilo dos textos de circulação acadêmica, os aspectos discursivos, como adequação às propostas, desenvolvimento da temática, construção dos gêneros discursivos, foram contemplados no processo de revisão dos textos.

Nas primeiras propostas, envolvendo as respostas interpretativas e os resumos, as correções foram mais ligadas aos aspectos formais dos textos, já que se tratavam de repostas de pequena extensão e bem direcionadas, ou seja, os docentes em formação não encontraram muitas dificuldades para atender à proposta e à temática, os elementos linguísticos substanciaram as dificuldades apresentadas no início do processo. Desse modo, a partir dos pressupostos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) sobre a revisão de textos, as correções foram, na maior parte das vezes, resolutivas, indicativas ou classificatórias, assim, os equívocos foram corrigidos diretamente, ou explicitados para que os escreventes os corrigissem objetivamente. Apontamentos interativos ao final dos textos ocorreram apenas para dar algumas orientações de mudanças possíveis nas produções, ou para que o mediador mantivesse o contato com o interlocutor escrevente, afirmando a qualidade dos textos e indicando a necessidade de reescrita. Já na última produção, da Resposta Interpretativo-argumentativa, depois de um gradativo aumento em relação à exigência dos apontamentos elaborados pelo mediador, aspectos discursivos relacionados ao gênero trabalhado foram requisitados, ou seja, considerou-se o estilo de linguagem empregado pelos acadêmicos, a construção composicional do gênero e a constituição da temática abordada, resultando em um pertinente desenvolvimento da escrita dos docentes em formação. Esses aspectos também foram considerados nas produções anteriores, todavia em menores proporções, devido à extensão e complexidade dos gêneros produzidos. Na última proposta, além de uma maior extensão do texto, a complexidade foi maior, já que os escreventes tiveram de condensar todas as produções anteriores em um único gênero que contemplasse toda a temática de forma completa, com explicações e exemplificações.

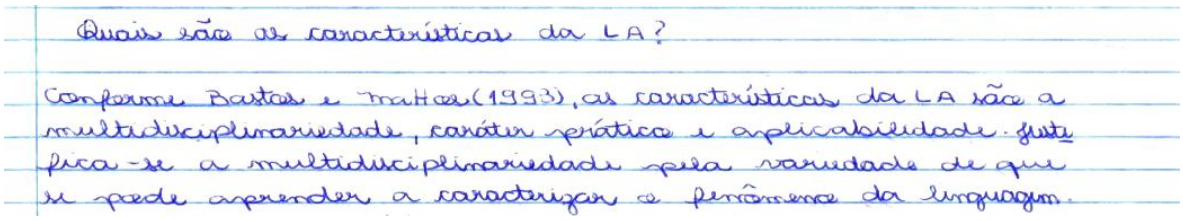
Para este artigo, foram selecionados textos de um dos 25 sujeitos participantes da pesquisa, como amostra representativa do *corpus* da pesquisa. A seleção ocorreu a partir de

dois critérios: (a) houve um nível crescente de exigência dos apontamentos efetuados pelo mediador; (b) houve um desenvolvimento pertinente da escrita do docente em formação inicial. Percebeu-se que esse desenvolvimento ocorreu tanto no que se refere aos apontamentos do mediador quanto em relação à elaboração dos textos pelos acadêmicos, o que demonstra a importância do diálogo entre os interlocutores para a profícua constituição e desenvolvimento do processo de escrita.

Os processos de revisão e reescrita de gêneros acadêmicos

Como explicitado anteriormente, os professores em formação inicial produziram textos a partir de cinco propostas distintas, elaborando diferentes gêneros discursivos do campo acadêmico. A seguir, são apresentados alguns dos textos produzidos por um dos docentes em formação, da primeira e da última proposta requisitada, com o intuito de demonstrar o aumento da exigência requerida nos apontamentos de revisão efetuados pelo mediador e o consequente desenvolvimento na escrita do acadêmico.

A primeira proposta realizada tratava-se de uma Resposta Interpretativa à questão *Quais são as características da Linguística Aplicada?*. O acadêmico deveria responder à questão com base em textos teóricos discutidos em aula sobre essa temática. Na primeira versão corrigida pelo mediador, o acadêmico apresentou o seguinte enunciado:


Quais são as características da LA?

Conforme Bastos e Mattos (1993), as características da LA são a multidisciplinaridade, caráter prático e aplicabilidade. Justifica-se a multidisciplinaridade pela variedade de que se pode aprender a caracterizar o fenômeno da linguagem.

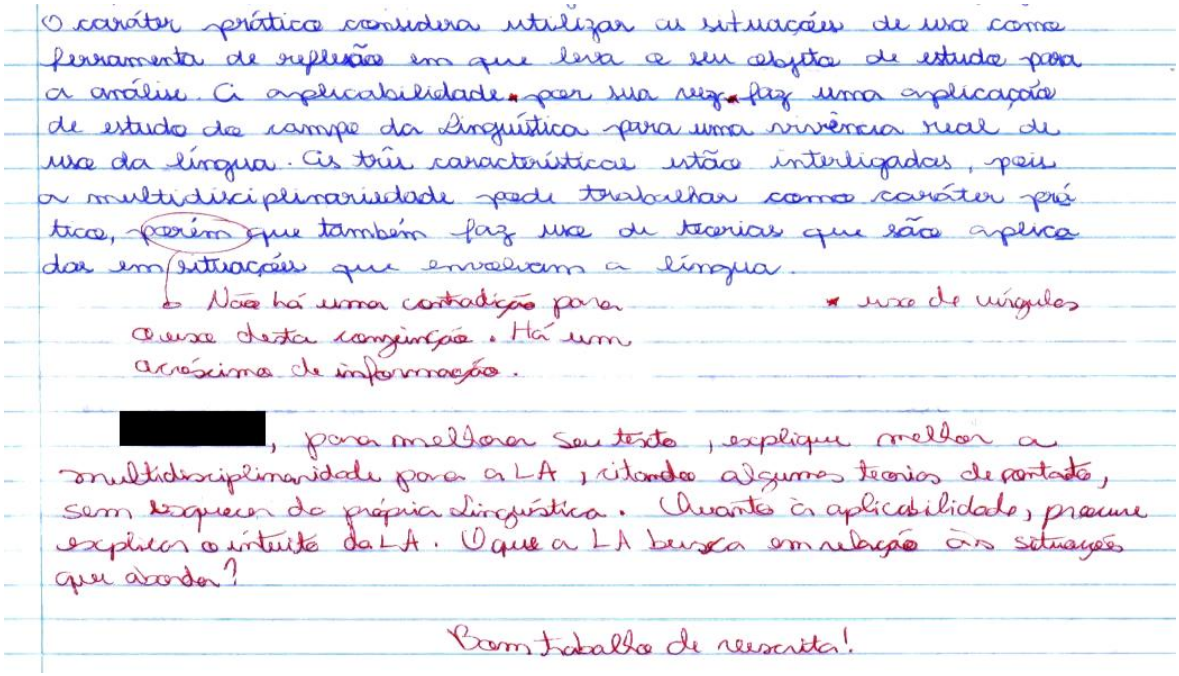


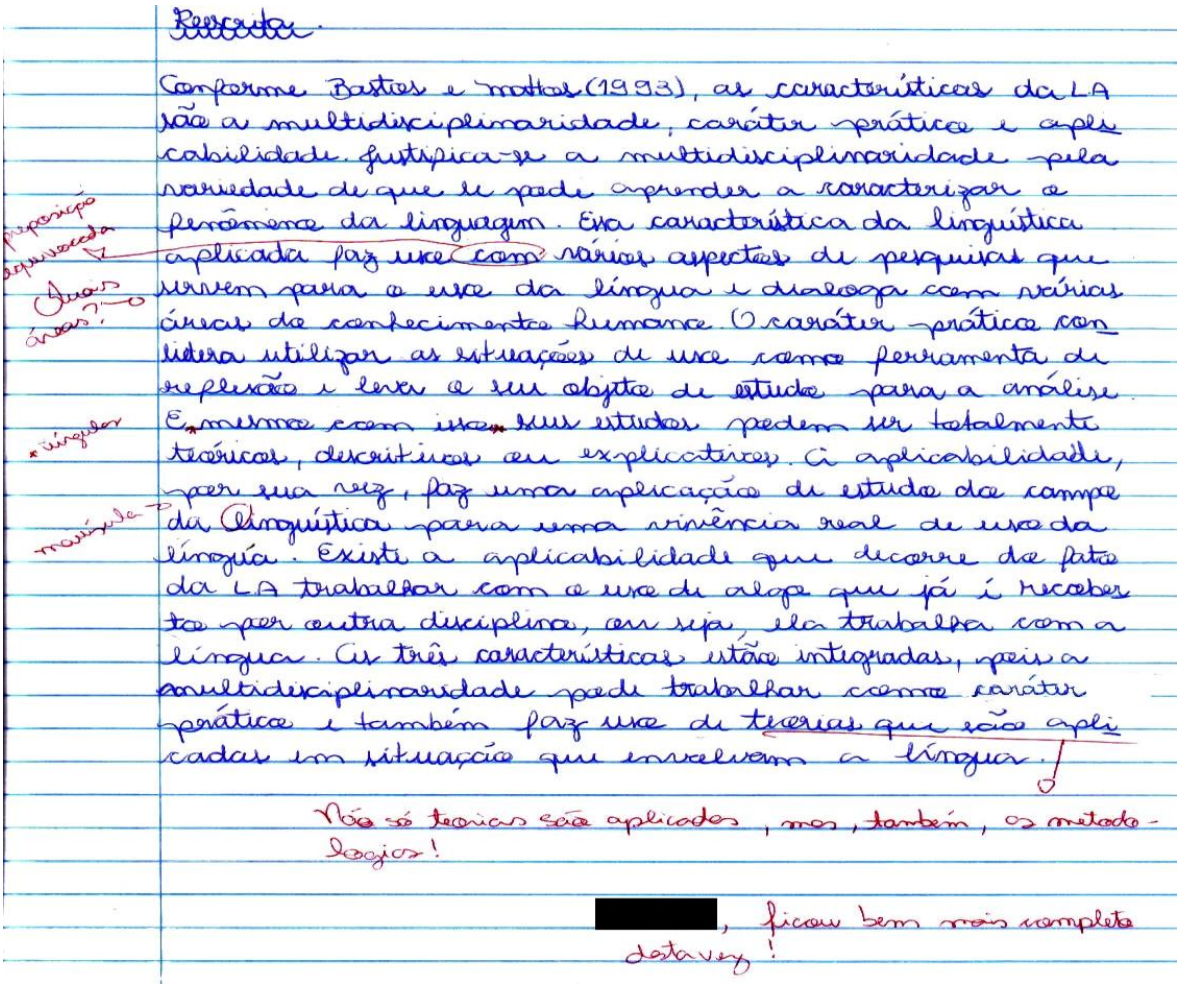
Figura 1: Primeira versão da Resposta Interpretativa.

Como é possível verificar na Figura 1, o mediador propôs apenas duas correções no corpo do texto, com caráter indicativo e classificatório (SERAFINI, 2004), já que os problemas com uma conjunção e com o uso de vírgulas são indicados e classificados para que o acadêmico realize de forma objetiva e direta as reformulações requisitadas. Ao final do texto, há, como propõe Ruiz (2010), uma correção textual-interativa, em que um apontamento com dicas para melhorias do texto é proposto. Nesse enunciado, vê-se que a preocupação do mediador refere-se à temática abordada, pois as sugestões de reformulação incitam o docente em formação a repensar a teoria estudada, buscando tornar seu texto mais completo e adequado à proposta.

Percebe-se, também, que o contato entre o mediador e o acadêmico ocorreu com o uso do vocativo, o nome do aluno que se encontra apagado na figura para preservação da identificação do indivíduo. Essa proximidade entre os interlocutores do processo de escrita pode significar para o aluno uma preocupação específica do mediador com o seu trabalho, o que lhe dá confiança para reescrever o texto. Além disso, as expressões "para melhorar seu

texto" e "Bom trabalho de reescrita!", deixadas pelo no comentário final, explicitam que o texto está bom, mas pode ser melhorado, por isso, a necessidade de reescrevê-lo.

Depois de receber os apontamentos de revisão, o acadêmico apresentou a seguinte reescrita:


Reescrita.

Conforme Bastos e Mattos (1993), as características da LA são a multidisciplinaridade, caráter prática e aplicabilidade. Justifica-se a multidisciplinaridade pela variedade de que se pode aprender a caracterizar o fenômeno da linguagem. Esta característica da linguística aplicada faz uso com vários aspectos de pesquisas que servem para o uso da língua e dialoga com várias áreas de conhecimento humano. O caráter prática consiste utilizar as situações de uso como ferramenta de reflexão e leva o seu objeto de estudo para a análise. E mesmo com isso seus estudos podem ser totalmente teóricos, descritivos ou explicativos. A aplicabilidade, por sua vez, faz uma aplicação do estudo do campo da linguística para uma vivências real de uso da língua. Existe a aplicabilidade que decorre do fato da LA trabalhar com o uso de algo que já é recebe por outra disciplina, ou seja, ela trabalha com a língua. As três características estão integradas, pois a multidisciplinaridade pode trabalhar como caráter prática e também faz uso de teorias que são aplicadas em situação que envolvem a língua.

Não só teorias são aplicados, mas, também, os métodos lógicos!

[redacted], ficou bem mais completo desta vez!

Figura 2: Segunda versão da Resposta Interpretativa.

Na segunda versão, verifica-se que os apontamentos efetuados na primeira em relação aos aspectos formais do texto foram atendidos pelo escrevente, já que as vírgulas requisitadas foram inseridas no trecho "por sua vez" e a conjunção "porém", que foi usada em local inapropriado, foi retirada tornando o trecho adequado ao contexto. No tocante aos

apontamentos sobre a temática abordada no comentário final realizado pelo mediador na primeira versão, também houve atendimento do acadêmico ao reformular o enunciado, por exemplo, ao expandir a explicação sobre o caráter multidisciplinar da Linguística Aplicada como requisitado pelo mediador na primeira versão, ao escrever no comentário final: "explique melhor a multidisciplinaridade para a LA".

No segundo texto produzido, mesmo que os apontamentos tenham sido considerados pelo escrevente no processo de reescrita, novas correções foram efetuadas. Desta vez, novas sugestões sobre os aspectos gramaticais do texto foram dadas, envolvendo as vírgulas, em trecho cuja utilização da pontuação é muito parecida com outro trecho reformulado corretamente pelo acadêmico. Nessa versão, foi requisitado que usasse vírgulas isolando a expressão "mesmo com isso", em que o uso da vírgula é bem próximo à utilização no trecho "por sua vez", reescrito adequadamente na segunda versão. Esse fato demonstra que o escrevente, ao se deparar com os apontamentos no corpo do texto, apenas os utiliza de maneira direta para reformular os trechos em que aparecer, não há reflexão sobre os motivos pelos quais as vírgulas foram requisitadas, por isso, a utilização restringe-se apenas ao lugar diretamente solicitado, sem se estender o uso para os outros lugares que seria apropriado. Um dos motivos que podem ter causado essa divergência refere-se ao apontamento indicativo e classificatório, objetivamente, marcado no enunciado pelo mediador, sem que houvesse qualquer explicação que fizesse o acadêmico refletir sobre o uso dessa pontuação, de maneira geral, em seus escritos.

Depois dessas duas versões da primeira proposta, mais uma versão foi escrita, novamente com o atendimento do docente em formação às sugestões de revisão elaboradas pelo mediador. O trabalho de escrita teve continuidade e duas novas propostas de Respostas Interpretativas, além de um Resumo, foram solicitadas antes da produção final, referente a uma Resposta Interpretativo-argumentativa à questão *Do que trata a LA?*, em que os professores em formação deveriam unir os enunciados produzidos anteriormente em um único trabalho, articulando as informações e mantendo a coerência dentro da temática proposta.

Com a finalidade de verificar o aumento da exigência dos apontamentos de revisão e o consequente desenvolvimento da escrita do acadêmico cujos textos são representativos dessa evolução, discutem-se alguns aspectos relacionados aos apontamentos efetuados e aos efeitos apresentados nas versões da Resposta Interpretativo-argumentativa escritas pelo docente em formação. Assim, torna-se possível uma comparação entre os enunciados produzidos na primeira e na última propostas trabalhadas.

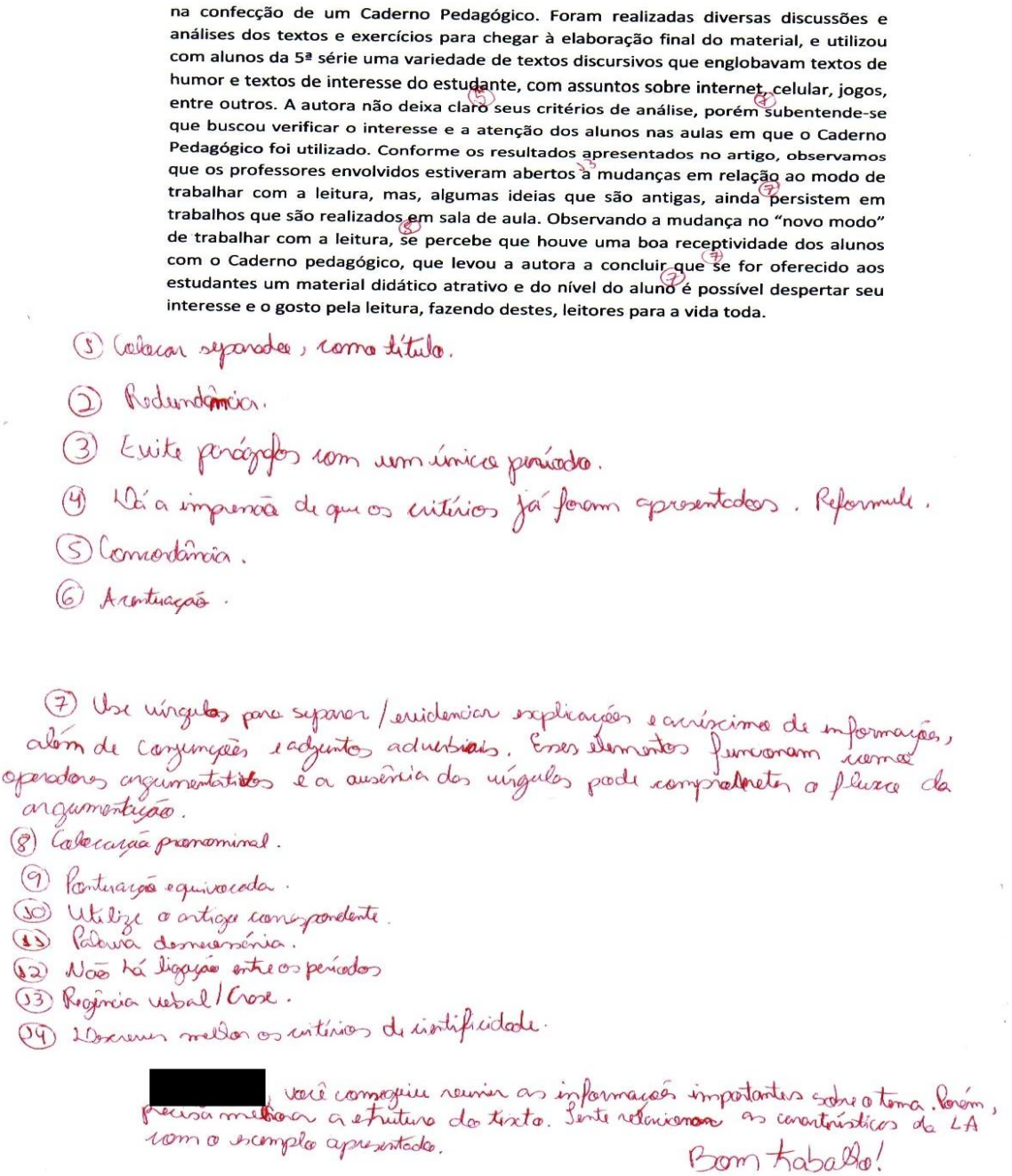
Na reposta à questão *Do que trata a La?*, devido à maior extensão em relação aos textos produzidos nas propostas anteriores e à intencionalidade de elevar o nível dos apontamentos para que o resultado fosse mais profícuo, as correções foram feitas como notas finais, ou seja, nos locais em que houvesse a necessidade de apontamentos, foram colocados números e, no final do texto, esses números eram retomados para a identificação dos problemas encontrados e as possíveis maneiras de reformulações, como exemplificado a seguir:

O que se entende por Linguística Aplicada? A Linguística Aplicada é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre a questão de linguagem colocada na prática social e também podemos considerá-la uma ciência que estuda a linguagem humana em interação.

Com base nos critérios de cientificidade, tem como objeto de estudo a linguagem utilizada no convívio social e com isso, vem sendo construído modelos e paradigmas da própria Linguística Aplicada que permite ao linguísta aplicado usar de um entendimento que se envolve de modo amplo e articulado do cotidiano em que vivemos.

São várias as características apresentadas pela Linguística Aplicada, se destacam três delas como principais, a multidisciplinaridade, caráter prático e aplicabilidade. Explicando um pouco mais sobre elas, se justifica a multidisciplinaridade pela preocupação com questões de uso da linguagem. Ela tem um objeto de estudo, princípios e metodologias próprias. O caráter prático considera utilizar as situações de uso como ferramenta de reflexão em que leva o seu objeto de estudo para análise. A aplicabilidade por sua vez, faz uma aplicação de estudos do campo da Linguística para uma vivência real de uso da língua. Consideramos que as três características estão interligadas, pois a multidisciplinaridade consegue trabalhar como caráter prático, porém que também faz uso de teorias que são aplicadas em situações que envolvam a língua.

De acordo com o artigo analisado em sala de aula, tendo o título "Estágio para Despertar nos alunos o gosto pela leitura e, assim, formar leitores para vida" escrito por Joaquina de Lima Cristo (2008). A sua pesquisa foi baseada no tema de formação de leitores nas séries iniciais. O objetivo encontrado no artigo é destacar a falta de vontade dos alunos na leitura e tentar outras formas para despertar o interesse no ato de ler. Foram feitas leituras baseadas nos autores, Saviani (1986); Kleiman (2000); Silva (2005); Freire (2005) para a construção da teoria que foi baseada principalmente na leitura. A metodologia de coleta encontrada para a realização desse trabalho foi em um primeiro momento identificar (nome, endereço, escola contatos), depois de realizar esses levantamos, a autora trabalhou juntamente com grupos de professores



na confecção de um Caderno Pedagógico. Foram realizadas diversas discussões e análises dos textos e exercícios para chegar à elaboração final do material, e utilizou com alunos da 5ª série uma variedade de textos discursivos que englobavam textos de humor e textos de interesse do estudante, com assuntos sobre internet, celular, jogos, entre outros. A autora não deixa claro seus critérios de análise, porém subentende-se que buscou verificar o interesse e a atenção dos alunos nas aulas em que o Caderno Pedagógico foi utilizado. Conforme os resultados apresentados no artigo, observamos que os professores envolvidos estiveram abertos à mudanças em relação ao modo de trabalhar com a leitura, mas, algumas ideias que são antigas, ainda persistem em trabalhos que são realizados em sala de aula. Observando a mudança no "novo modo" de trabalhar com a leitura, se percebe que houve uma boa receptividade dos alunos com o Caderno pedagógico, que levou a autora a concluir que se for oferecido aos estudantes um material didático atrativo e do nível do aluno é possível despertar seu interesse e o gosto pela leitura, fazendo destes, leitores para a vida toda.

(1) Colocar separados, como título.
(2) Redundância.
(3) Evite parágrafos com um único período.
(4) Há a impressão de que os critérios já foram apresentados. Reformule.
(5) Concordância.
(6) Acentuação.
(7) Use vírgulas para separar/evidenciar explicações e acréscimos de informações, além de conjunções e adjuntos adverbiais. Esses elementos funcionam como operadores argumentativos e a ausência das vírgulas pode comprometer a fluxo da argumentação.
(8) Colocação pronominal.
(9) Pontuação equivocada.
(10) Utilize o artigo correspondente.
(11) Palavra desnecessária.
(12) Não há ligação entre os períodos
(13) Regência verbal/Crase.
(14) Descreveu melhor os critérios de cientificidade.

[redacted], você conseguiu reunir as informações importantes sobre o tema. Porém, precisa melhorar a estrutura do texto. Tente relacionar as características de LA com o exemplo apresentado.

Bom trabalho!

Figura 3: Primeira versão da Resposta Interpretativo-argumentativa.

Como se pode observar na Figura 3, a organização dos apontamentos aconteceu de maneira diferente das primeiras propostas de produção textual trabalhadas, em função da

extensão do texto, para que não houvesse a poluição visual do enunciado com apontamentos, o que poderia dificultar a visualização das sugestões e, até mesmo, desmotivar o escrevente para a reescrita. Nem todas as correções possíveis foram indicadas de uma só vez, em um só texto, o trabalho ocorreu paulatinamente, visando a um melhor aproveitamento.

Nessa produção, mais especificamente, o mediador buscou apontar possíveis melhorias para o enunciado a partir das características do gênero discursivo trabalhado, isso porque essa proposta trata-se da junção dos enunciados produzidos anteriormente, os quais atendiam a propostas de outros gêneros do campo acadêmico, como supracitado. Desse modo, foi importante destacar os problemas em relação à norma culta da língua, a que compõe o estilo de linguagem dos gêneros do campo acadêmico; além disso, dispensou-se atenção especial à estrutura do gênero, isto é, sua construção composicional, a articulação dos enunciados produzidos anteriormente, a relação que deveria ser estabelecida entre eles, além da temática, que deveria ser coerentemente mantida, apresentando adequadamente todas as principais informações discutidas.

Além do aumento numérico de apontamentos, o que explicita a maior exigência do mediador em relação à correção do texto, percebe-se um avanço em relação à qualidade desses apontamentos. Por exemplo, na nota número 4, na qual o mediador dialoga com o escrevente, demonstrando o problema de falta de coesão no texto, já que a expressão "Com base nos critérios de cientificidade" faz uma referência anafórica impossível no texto, pois os critérios ainda seriam explicitados, percebe-se que o mediador apontou o problema, mas deixou a cargo do acadêmico dar a solução mais adequada, o que aconteceu na segunda versão, cuja reelaboração do trecho foi a seguinte:

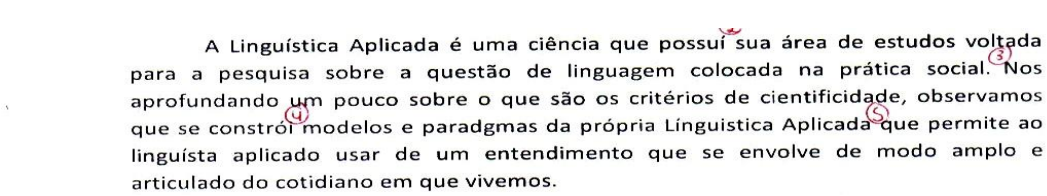

A Linguística Aplicada é uma ciência que possui sua área de estudos voltada para a pesquisa sobre a questão de linguagem colocada na prática social. Nos aprofundando um pouco sobre o que são os critérios de cientificidade, observamos que se constrói modelos e paradgmas da própria Linguistica Aplicada que permite ao linguísta aplicado usar de um entendimento que se envolve de modo amplo e articulado do cotidiano em que vivemos.

Figura 4: Trecho da segunda versão da Resposta Interpretativo-argumentativa.

Na Figura 4, vê-se que o acadêmico não só retirou a expressão que gerou o problema coesivo, como também articulou os dois primeiros parágrafos do texto, deixando a construção mais adequada ao gênero.

Outro desenvolvimento notado relaciona-se à explicação dada pelo mediador para a utilização das vírgulas, como se vê na nota 7, o que também ressoou na escritas das versões posteriores a apresentada anteriormente. Em relação à composição do gênero, o comentário interativo ao final do texto, sugestionando a articulação das características da LA apresentadas e o trabalho usado como exemplo, também foi atendido na versão posterior do texto, demonstrando, assim, que o diálogo entre o mediador e o escrevente é essencial para a construção adequada dos textos.

Considerações finais

Com as análises, verificou-se que os apontamentos de revisão, efetuados pelo mediador durante o processo de produção dos textos, têm papel fundamental no desenvolvimento das versões escritas, já que, explicitamente, os escreventes acatam as sugestões dadas, mesmo que, algumas vezes, a reformulação dos enunciados ocorra de forma direta, sem muito tempo para reflexão sobre como os apontamentos podem ser importantes para a construção do gênero e como é importante que o professor em formação aprenda a trabalhar com os processos de revisão e reescrita para que consiga ajudar no desenvolvimento da escrita de seus futuros alunos. Além disso, é possível afirmar que os apontamentos de revisão que levam o escrevente a refletir geram, consequentemente, reformulações mais adequadas.

Referências:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

MENEGASSI, R. J. Alterando concepções de escrita na formação inicial do professor. *Signum. Estudos de Linguagem*. Londrina-Pr, v. 10, p. 171-186, 2007.

_____. A escrita na formação docente inicial: influências da iniciação à pesquisa. *Signum. Estudos de Linguagem*. Londrina-Pr, v. 14, p. 387-419, 2011.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12 ed. São Paulo: Globo, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. J. Cippola Neto et al. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.

A ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO NA EJA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO NEOLEITOR

Elisiani Vitória TIEPOLO (UFPR, Litoral) [112]

RESUMO: Apesar de não dominar o funcionamento da linguagem escrita, o adulto analfabeto possui uma memória extremamente desenvolvida, capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Além disso, possui uma grande capacidade de invenção literária, criando mitos e canções de ninar, contos de fadas, orações, charadas, piadas, causos, de tal forma que poderíamos dizer que sem a transmissão oral não haveria literatura e sem os analfabetos não haveria livros. Apesar disso, é comum, em muitas propostas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se desconsidere esse sujeito histórico e social, sendo destinados a eles uma metodologia decalcada da destinada às crianças. Desconsidera-se que as suas estratégias de leitura, construídas na prática social, são diferentes das infantis, assim como as referências linguísticas e extralinguísticas que permitem ao adulto um maior número de interferências. Assim, é preciso que o professor da EJA reconheça as características desse neoleitor a fim de possibilitar a mediação adequada no seu processo de aquisição da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; leitura; neoleitor.

> *Neoleitores é uma expressão que recupera a dignidade individual ao falar de uma possibilidade de renovação pessoal mediante a leitura. Neoleitores significam uma neocultura. Um neopaís, certamente melhor do que aquele que temos.* Moacyr Scliar

Realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, o Inaf, Indicador de Alfabetismo Funcional, avalia as habilidades de leitura, escrita e matemática da população de 15 a 64 anos. Os resultados são distribuídos da seguinte forma:

Analfabeto – nesse nível estão as pessoas que realizam tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

[112] Elisiani Vitória Tiepolo. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Matinhos. Paraná. Brasil. elisianivt@gmail.com

Rudimentar - esse nível indica que as pessoas localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico - nesse nível estão as pessoas que podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Pleno – são classificadas neste nível as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

De acordo com a pesquisa de 2011, 27% da população são analfabetos funcionais, ou seja, estão nos 2 primeiros níveis, enquanto 73% pode ser considerada com alfabetizada funcionalmente, assim distribuídos:

6% analfabetismo absoluto

21% alfabetização rudimentar

47% alfabetismo básico

26% alfabetismo pleno

A partir dessa referência, podemos começar a delimitar o perfil dos neoleitores como aqueles que estão no nível rudimentar de alfabetização, sendo que, muitos, entraram em programas de alfabetização na idade adulta, estão recém-alfabetizados e iniciam sua caminhada de leitores.

Algumas das características mais específicas dos neoleitores são: vindos das classes populares em busca da escrita, as/os alfabetizandos, mesmo que morando na zona urbana, trazem consigo uma história bastante vinculada ao mundo rural; além disso, sobrevivem em empregos em que os baixos salários prevalecem; cada vez mais, os idosos têm buscado alfabetizar-se; as mulheres são em maior número, muitas vezes motivadas pela necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares; o processo de alfabetização pelo qual passam ainda se baseia, muitas vezes, em atividades de memorização, o que os leva à ideia de que ler é decodificar.

Em relação ao domínio da escrita, os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a construção de um acervo de leitura de textos escritos, terem pouca experiência de leitura em que a mediação do outro (o alfabetizador) não esteja presente.

Mas, se em relação ao domínio da linguagem escrita são iniciantes, os neoleitores são capazes de transitar na sociedade letrada utilizando outros referenciais, relacionados a elementos concretos do cotidiano. Há, aí, evidentemente, uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática, e que, num outro contexto social, dariam conta da totalidade das relações que poderiam ser estabelecidas, mas que são insuficientes para o trânsito em um mundo mediado pela escrita.

O crítico alemão Enzwenberger ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita (e talvez justamente por isso), possui algumas qualidades: memória desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que a literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma que "sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros". (ENZWENBERGER, 1995, p. 45)

Fazem parte, então, das experiências de leitura da pessoa analfabeta, toda uma tradição oral que expressa vivências e contém informações, experiências, valores e gostos, vindos da cultura popular. Aqui cabe esclarecer que cultura popular não é apenas a que provém das

classes populares, mas constitui-se a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambiguidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, a convivência entre elementos de naturezas distintas. Segundo Alfredo Bosi "cultura é um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, de uma dada formação social" (BOSI, 1992, p. 12), o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra. Isso exige o que este mesmo autor chama de *relação amorosa* com a classe popular, ou seja, um envolvimento que o permita se desfazer de uma visão etnocêntrica e colonizadora.

Além disso, a cultura popular se encontra dispersa no interior da cultura dominante, e, muitas vezes, é confundida com a cultura de massa, produzida para o povo, mas que não tem nele suas raízes. Segundo Marilena Chauí, a cultura popular é a expressão dos dominados, formando um

> *conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência.* CHAUÍ (1987, p. 87)

E, se é certo que a cultura popular está perpassada por influências vindas principalmente dos meios de comunicação de massa, é inegável que não ocorre simplesmente um processo de assimilação de elementos culturais estranhos à cultura popular, mas a readequação, pela qual o povo traduz os significantes no seu sistema de significados.

Uma das principais características da cultura popular é o fato de sua base estar na oralidade, afinal, ela pertence aos estratos mais pobres da população, normalmente excluídos do sistema escolar e da cultura escrita. Por outro lado, é preciso compreender que a oralidade não é um estágio inferior da escrita, mas que formas intermediárias de comunicação gráfica estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita.

É a oralidade que, basicamente, organiza as estruturas mentais dos analfabetos. O órgão de recepção do sujeito que não sabe ler é o ouvido e sua cultura é basicamente a acústica. Os recursos utilizados como artifícios de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, redundâncias, frases feitas, refrões, lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes. Em outras palavras, não há como comparar e valorizar com o mesmo peso a linguagem oral e a escrita. Porém, a literatura oral, produzida pelas classes populares, contém embriões da literatura escrita. Assim, talvez estejam em algumas características da literatura oral as chaves necessárias para que o neoleitor possa estabelecer as relações entre o que já conhece (mesmo que assistematicamente) e a forma de que conhecimento de que está se apropriando - o texto escrito. Na poesia, o cordel é um bom exemplo dessa aproximação. Na prosa, segundo Walter Benjamin, ao narrar a sua experiência e a dos outros, o narrador evita as explicações:

> *Nada mais facilita a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.* (BENJAMIN, 1993, p.35)

E é essa possibilidade de ser sempre recontada que garante a permanência das narrativas, num processo de preservação das experiências e acontecimentos (e criação de uma tradição), das formas de ver o mundo das mais diferentes épocas e regiões. Acrescenta Benjamin que cabe ao narrador tecer "a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si". (BENJAMIN, 1993, p.36) Quanto ao teatro, o melhor exemplo da produção popular são os *autos medievais* (preservados atualmente no mamulengo e no bumba meu boi).

Outra questão importante diz respeito ao fato de que, mesmo produzida por sujeitos iletrados, a literatura oral não é um registro que se utilize dos mesmos recursos da fala. Ela possui uma elaboração linguística distinta, com formas fixas que a distinguem do simples ato de contar um fato do cotidiano, por exemplo. A produção literária oral, então, é uma forma intermediária de linguagem - um limbo entre a oralidade e escrita, que pode servir de referencial ao sujeito que está se apropriando da escrita. Ou seja, lhe permite já distinguir o texto oral do escrito a partir da observação de características desse híbrido textual, tais como, a conservação do texto através da memorização, a obediência a certas formas pré-determinadas para a elaboração textual e a utilização de formas linguísticas que não são comuns na fala do neoleitor.

É importante considerar que o neoleitor está experimentando os primeiros passos em sua caminhada de leitor. Até então, como alfabetizando, ele contava com a mediação do educador, que lia *para* e *com* ele e estimulava a pseudoleitura (mesmo sem ainda dominar o funcionamento do sistema alfabético, o alfabetizando experimenta fazer de conta que lê em atividades de predição do texto). Nesse sentido, podemos pensar que a apresentação do texto pode contribuir para a formação do leitor, tomando como exemplos alguns recursos gráficos e de diagramação usados pela literatura infanto-juvenil e pela literatura de massas que devem ser adequados ao neoleitor: fontes grandes e claras, espaçamentos adequados, tipo do papel, hipertextos explicativos, ilustrações, antecipação e retomada do enredo, etc. Também ofertar textos em uma linguagem próxima ao coloquial, mas que nada de simples tem, pois não menospreza o leitor; textos em que a rica intertextualidade permite ao leitor reconhecer suas referências culturais e conhecer outros mundos; textos em que personagens que passaram a integrar na vida dos leitores; histórias em que o real e o imaginado se entrecruzam. Na poesia, a literatura de cordel pode criar uma ponte entre a literatura oral e escrita e contribuir para a formação de muitos leitores que, depois de ouvir as histórias da boca dos poetas, querem lê-las com seus próprios olhos.

De qualquer forma, quando falamos em neoleitores falamos, ainda, em mediador de leitura, pois, apesar de já contar com alguma autonomia como leitores, eles ainda precisam

contar com a mediação do educador, que, conhecendo suas habilidades e dificuldades, pode contribuir para a formação de bibliotecas e indicações de livros que possam estar de acordo com esse momento tão importante na formação do leitor, assim com o atuar entre o leitor e o livro. E apenas um educador que conheça as características desse adulto em sua caminhada inicial como leitor pode atuar com competência na mediação nesse momento da apropriação da linguagem escrita que está entre a alfabetização e a pós-alfabetização. Para isso, o educador precisa ser ele mesmo um leitor que, ao ler, se sinta motivado a partilhar suas leituras. Também é necessário, que conheça como se como se dá o processo de leitura, que estratégias cognitivas processos psicológicos e fisiológicos estão envolvidos no ato de ler; isso porque caberá a ele/ela promover junto ao neoleitor atividades que imitem o comportamento do leitor (pseudoleitura ou leitura presumida), atividade essencial para a formação do leitor. Além disso, que procure descobrir como se dá a construção estética dos textos literários, pois, sem isso, muitas vezes o julgamento da obra literária passa pelos mesmos critérios que a avaliação de outros gêneros textuais, o que faz com que o texto literário deixe de ser compreendido ou se transforme em mero pretexto para outras atividades escolares.

Assim, para que o neoleitor passe à condição de leitor será necessário garantir a chegada de livros adequados aos adultos que estão se fazendo leitores, mas também depende da presença de um educador leitor comprometido a dar voz e vida aos livros. Isso pode se dar, por exemplo: em atividades de compartilhamento de leitura e vivências leitoras, tais como rodas de leitura, saraus literários; na participação de eventos literários, rodas de conversa em que o livro e a leitura sejam os assuntos; na leitura e discussão de revistas e jornais literários; em atividades que estimulem a produção oral e escrita a partir de textos inspirados nos autores lidos, nos poemas e narrativas lidos.

Em se tratando de neoleitores, temos sempre que considerar que eles podem não dominar o funcionamento do sistema alfabético e as convenções próprias da linguagem escrita, mas interagem com a escrita em seu cotidiano. Segundo Paulo Freire,

> *A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.* (FREIRE, 2000, p. 13)

A escola, infelizmente, tem como prática olhar mais o que os alunos desconhecem, não valorizando os conhecimentos que possuem. Se isso, no caso das crianças é desastroso, no caso de jovens e adultos com vasta experiência de vida é, no mínimo, absurdo. É necessário que aqueles e aquelas que se dedicam à alfabetização e à sua continuidade na pós-alfabetização, mudem essa perspectiva e vejam o neoleitor para além de suas dificuldades com a linguagem escrita, deixem de rotulá-lo como analfabeto funcional como se isso fosse uma condição na qual ele está eternizado. É necessário, ao contrário, pensar o neoleitor como *devir*, como possibilidade, pois, em cada neoleitor está um leitor.

Dar condições para a formação do leitor, em qualquer idade, é garantir oportunidades educativas que permitam enriquecer práticas de leitura e escrita, ampliando visões de mundo e alcançando melhor inserção em práticas sociais mediadas pela cultura escrita. E atender adequadamente os neoleitores com políticas de incentivo à leitura destinada a eles é condição para que possamos reverter o descompasso existente entre escolaridade e acesso a bens culturais, contribuindo para a formação de uma comunidade leitora capaz de compreender a função de ser e estar no mundo por meio da leitura, assim como de outros bens culturais e de comunicação social.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Alfredo**. Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GERALDI, José Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura**: e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERO, Maria Clara Di**. Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

INAF/2011, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. www.ipm.org.br Acesso 10/9/2013

RIBEIRO. Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** Pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____ (org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CRENÇAS E IDENTIDADE(S) DE APRENDIZES DE LÍNGUA ALEMÃ: UM ESTUDO ACERCA DE ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS

SCHMIDT, Cristiane (UNIOESTE)[113]

RESUMO: No contexto atual, configura-se a coexistência de diferentes formações discursivas, decorrentes do convívio e confronto com a diversidade linguística e cultural atestada nos diversos segmentos sociais, o que possibilita transformações de traços identitários e (re)construção de crenças. Nesse sentido, destaca-se que o estudo da formação de crenças de aprendizes de língua estrangeira (LE) vem sendo objeto de investigação de diversos estudos, contribuindo para a valorização da presente temática. Dessa forma, tecem-se algumas reflexões acerca da constituição das crenças e sua relação com os processos identitários de alunos de língua alemã (LA), assim como suas representações sobre a língua e a cultura alemã. Para tanto, apresenta-se um levantamento eletrônico de estudos brasileiros no período de 2007 a 2013, considerando a abordagem metodológica qualitativa. Dentre as descobertas evidenciadas nos estudos investigados, salienta-se a dinamicidade das crenças, enquanto construção social e histórica, possibilitando sua reconfiguração; ao mesmo tempo atesta-se dentre as características identitárias recorrentes a coexistência de identidades contraditórias, marcadas pelo hibridismo.

PALAVRAS-CHAVE: Relação entre crenças e identidade; aprendizes de língua alemã; levantamento de pesquisas brasileiras.

Introdução

As investigações em relação às crenças e à identidade no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira vem apresentando crescimento no contexto brasileiro, em especial a partir da década de 90. As pesquisas de Barcelos (2004) Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Silva (2005), Kleinman (1998) e Moita Lopes (2001) sinalizam para a importância que essa temática tem para a Linguística Aplicada (LA).

[113] Mestre em Educação – UFRGS; Licenciada em Letras Português/Alemão- UNISINOS; Docente Colaboradora do Curso de Letras/Alemão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-NIOESTE/Campus Marechal Cândido Rondon, PR/Brasil. Contato: cris_lehrerin@hotmail.com.

Os estudos voltados a essa área são relevantes para o entendimento da relação entre crenças de professores e alunos, como também para a reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem nos cursos de formação de professores. Dessa forma, tais contribuições qualificam-se como suportes teóricos de extrema relevância para a compreensão por parte dos professores e dos aprendizes, no sentido de ambos refletirem sobre o complexo processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho é investigar quais são as pesquisas brasileiras, cujo foco esteja voltado para o estudo de crenças de alunos, enquanto aprendizes de língua alemã, e em que medida essas crenças tem vinculação com a construção da identidade.

Identidade(s) e Crença(s): aspectos conceituais

Identidade, uma palavra singular que vem assumindo uma conotação de pluralidade e que, de primeira parte parece ser de fácil definição, mas não o é. Trata-se de um conceito relevante nos estudos voltados à formação de professores de línguas, assim como nas pesquisas educacionais (REIS; VEEN; GIMENEZ, 2011).

Para Hall (2003), a identidade se forma, ao longo do tempo, mediada por processos inconscientes, sendo que permanece sempre inconclusa, estando sempre em (re)construção. A identidade não se caracteriza com algo fixo, nem inato; o que implica num constante fluxo, prestando-se a reformulações e reposicionamentos. Em outras palavras: trata-se do entendimento da identidade, enquanto uma construção social e histórica, sempre heterogênea, incompleta, fragmentada e híbrida.

Além disso, a identidade é um fenômeno relacional. Nesse sentido, o 'eu' por ser sempre relacional, é feito daquilo que 'o(s) outro(s)' não é, ou seja, a identidade está em constante relação com o outro e, entende-se que seja marcada pela diferença (BOHN, 2005). A afirmação 'Sou professor de línguas, implica na medida em que não sou professor da área

de matemática ou de informática'. Assim, durante o processo vital assumem-se diversas identidade(s), como a pessoal, social, profissional e cultural.

È a perspectiva da identidade como algo que não se tem, mas que se desenvolve ao longo de toda a vida da pessoa, que se assume no presente trabalho.

Da mesma forma, conforme Mattjie (2010) conceituar crença não é fácil, pois que têm caráter pessoal e subjetivo. As crenças são convicções que se tem sobre alguém ou alguma coisa. São ideias e opiniões que se tem ou se faz de algo e que, por sua vez, são consideradas como verdadeiras.

As crenças não são fixas e prontas, mas "variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage" (SILVA, 2003, p. 53). Silva também destaca que "parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças" (SILVA, 2003, p. 50).

Trazendo essa discussão para o ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos reitera que as crenças consistem-se em "ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências" (BARCELOS, 2004, p.73).

Em relação à natureza das crenças, Barcelos e Abrahão (2006) destacam que as mesmas são dinâmicas, ou seja, que podem mudar através de um período de tempo ou de uma situação; são emergentes, pois são construídas socialmente e situadas contextualmente; são experienciais, paradoxais e contraditórias, pois podem agir como instrumento de empoderamento ou serem obstáculos ao processo de ensino/ aprendizagem de línguas.

Em se tratando de alunos na qualidade de aprendizes de língua estrangeira, as autoras afirmam que é fundamental que se tenha consciência acerca das crenças dos aprendizes para uma melhor compreensão de suas dificuldades e frustrações. As pesquisadoras, ainda, alertam que no contexto brasileiro, as crenças e as representações que os alunos têm sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira retrata uma metodologia centrada no professor, ao passo que essa prática pedagógica dificulta a autonomia do aprendiz e estimula sua postura passiva.

Essa pesquisa, enfatizando a cultura de aprender línguas, apresenta três crenças dos aprendizes, a saber: "a aprendizagem como aquisição de aspectos gramaticais, a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e a aprendizagem rápida, eficiente e ideal na língua-alvo" (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 165).

Assim, entende-se que o aluno, ao iniciar o estudo de um idioma estrangeiro, traz determinadas crenças sobre linguagem e aprendizagem de línguas e cultura. Isso se qualifica como um aspecto significativo e, portanto, não dever ser desconsiderado por parte dos professores e pesquisadores.

Apresentação dos trabalhos

O objetivo deste trabalho implica num estudo bibliográfico sobre as crenças de aprendizes de língua alemã no Brasil, cujo levantamento de dados foi feito por meio eletrônico com base nos estudos disponíveis de 2007 a 2013. A coleta foi realizada através da Internet utilizando-se das ferramentas de busca Google e de publicações, especificamente dissertações e teses, de instituições de Ensino Superior que ofertam programas de pós-graduação em línguas.

As questões que norteiam a presente investigação são:

a) Quais crenças e representações de aprendizes em relação à língua e cultura alemã são recorrentes nas pesquisas brasileiras?
b) Existe relação entre as crenças e a constituição da identidade de alunos de língua alemã nesses estudos? Se sim, qual?

Enquanto procedimento metodológico utilizou-se como palavras-chave para a busca das pesquisas, os termos 'crenças de aprendizes de língua alemã' e 'crenças de alunos de alemão', o que resultou no total de 4 estudos, dentre eles 2 dissertações e 2 artigos. Analisaram-se esses estudos mediante a perspectiva qualitativa-descritva, considerando os seguintes aspectos: objetivos, definição de crença, metodologia e resultados.

tor/ano/ uição	NFELD (2007, UFSCar) *Crenças sobre uma Língua e cultura-alvo (Alemã) em dimensão intercultural de ensino de Língua Estrangeira.*
ivo(s)	igar as crenças de alunos brasileiros de alemão em curso iniciante, quanto à língua e cultura alemã.
ção de a	as como conjunto de ideias e imagens pré-estabelecidas, construídas socialmente a partir de discursos midiáticos e nas interações; mitos-concepções populares estereotipadas (VIANA, 1993); estereótipo (BAUSINGER, 2007); estudo das crenças de alunos e/ou professores sobre a língua e cultura-alvo, enquanto estranhos (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS,2006).
dologia/ ntas-guia	ativa- método etnográfico; coleta de dados (dois momentos): criação de um Curso de Extensão: "Alemão para iniciantes"/SP, análise das crenças e do perfil dos alunos, antes do contato com a língua e cultura em aprendizagem formal; mentos: 1ª fase: 233 questionários com caracterização dos alunos e crenças; 2 ª fase: 20 participantes do curso (corpus da pesquisa), questionários, entrevistas, filmagens ntas-guia: - Que crenças quanto a língua e cultura alemã são levados para a sala de aula por alunos brasileiros de cursos de alemão iniciante, quais suas características e origens? s são as implicações para o processo de aprendizagem de LA?
tados	as sobre a língua e o povo alemão: se: crenças tipicalizadas (presença de estereótipos) sobre a língua alemã (difícil, forte, estranha), povo alemão (sério, rígido, distante, formal, disciplinado, metódico- informações advindas da história e mídia); se: crenças relativizadas (aproximação/reflexão)- língua lógica, clara, apenas diferente, mas não tão difícil. Processo de desestrangeirização da LE: o "outro' não é tão estranho, é o 'outro'. Crenças sobre o povo alemão constam como mistas, são crenças tipicalizadas, mas com reflexão acerca da validade, com disposição para reformulações. Crenças são dinâmicas: construção social, podem ser reconfiguradas. Implicações das crenças no ensino e aprendizagem: stificação de crenças: evidência de mudança nas crenças quanto a LA, alteração da visão inicial sobre a língua e cultura alemã: 100% dos participantes considera a língua interessante, importante, tem prazer em estudá-la, deseja continuar os estudos.
tor/ano/ uição	O (2009, UnB) / *Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre crenças de alunos de alemão (LE).*

ivo(s)	igar as relações entre as crenças e as identidades de alunos.
ção de a	as são socialmente construídas e influenciam no processo de interação; são o conhecimento e pressupostos culturais sobre definições de língua e modos de se aprender língua (BARCELOS, 2000).
dologia/ ntas-guia	isa qualitativa: estudo de caso (17 participantes, estudantes universitários de alemão do nível básico (LE)); mentos: questionários, narrativas, gravações em vídeo/áudio, entrevistas, observação de aulas/ diário de campo. ntas-guia: são as crenças de alunos de alemão sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de língua alemã? o se caracterizam as identidades desses alunos de alemão? is são as possíveis relações entre crenças e as identidades desses alunos?
tados	as sobre a língua: língua difícil, um desafio, mas também é lógica e interessante; língua rara, é um diferencial; distante da língua materna, palavras extensas; é um desafio, língua intelectual. as sobre aprendizagem da língua alemã: é um orgulho, o contato com as raízes; exige dedicação, valoração da gramática (crenças prévias, motivações para aprender o idioma; não se restringem ao alemão; crenças arraigadas sobre a aprendizagem de LE). erísticas identitárias: identidades reposicionadas/ambíguas: aprendizes dedicados, gostam de aprender; mas não como deveriam; mudança de postura, caráter de dinamicidade (perda da inibição na falar/perguntar/contribuir na aula); reorganização constante da identidade, gerando potencial de segurança, estudo do idioma com objetivo maior (contato com as raízes), símbolo de resgate das origens, repasse para as gerações sucessivas.
tor/ano/ uição	(2012) *'Was hast du heute gelernt? ', ou o que você aprendeu hoje? Crenças discentes acerca do conteúdo programático de aulas comunicativas de alemão como língua estrangeira.*
ivo(s)	ficar as crenças de alunos de dois cursos de alemão como língua estrangeira acerca do estudo gramatical.
ção de a	cimento que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas (Barcelos, 2004); crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage, são pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas (Silva, 2007).
dologia/ ntas-guia	formantes de curso de alemão como língua estrangeira/SP (nível B1/Quadro Comum Europeu de Referência);

	mentos: observação de 3 aulas; questionários nta-guia: "O que você aprendeu/estudou hoje?"
tados	as sobre o papel da gramática na aprendizagem: spectos gramaticais trabalhados em aula foram considerados especialmente relevantes pela maioria dos alunos, mesmo se dedicando às atividades de desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir) na Abordagem da Comunicativa. mínio da gramática é percebido pelos aprendizes como uma possibilidade de manusear ferramentas de manipulação das possibilidades expressivas do idioma reutilizáveis em diversos contextos.
tor/ano/ uição	FER (2013) *A gramática alemã sob a perspectiva de seus dizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem*
ivo(s)	igar as crenças que alunos de alemão mantêm em relação a seu processo de aprendizagem com base em três instituições paulistanas, nas quais se ensina/aprende alemão como língua estrangeira.
ção de a	io entre atitudes e crenças (HORWITZ 1988; DÖRNYEI 2005); ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências (BARCELOS 2001); crenças tem um caráter dinâmico, podendo variar ao longo do tempo e dentro do espaço (BARCELOS 2007). Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas: as crenças como forças operantes influenciam o processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993).
dologia/ ntas-guia	xtualização: três instituições na cidade de São Paulo (2010 e 20120: Curso de Graduação em Letras/Alemão de uma universidade (Língua Alemã V); na escola alemã, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio e um Centro de Estudo de Línguas de escola pública (CEL). mentos: observações de aulas; análise documental do plano de ensino de cada instituição; inventários; questionários (BALLI como primeiro instrumento de levantamento de crenças mais problemáticas em cada contexto, e questionário aberto para o levantamento de crenças específicas,); entrevistas com dois alunos de cada contexto. dos Dados: primeira fase - 92 inventários de aprendizes (45 da graduação, 31 da escola alemã e 16 do CEL)/ segunda fase - 80 informantes, sendo 39 universitários, 26 alunos da escola alemã e 15 aprendizes do CEL/ entrevistas com três professores.
tados	renças específicas: não é uma língua difícil"- 62% dos informantes da graduação, 60% da

	escola alemã e 50% do CEL indicaram a complexidade da gramática alemã como um dos maiores empecilhos à aprendizagem da língua-alvo. A disseminação da ideia de que alemão é uma língua complexa contribui, nesse sentido, para a construção de um determinado *ethos* para seus falantes. nder alemão significa aprender gramática"- aprender um idioma é sinônimo de aprender novas regras gramaticais: crença denota uma percepção da natureza sistêmica da língua relacionada a um método de ensino de língua tradicional (método de gramática e tradução) em que predomina a memorização de regras gramaticais. nder gramática é sinônimo de decorar regras" - existência de uma correlação entre as crenças estruturalistas (como "decorar" palavras e regras gramaticais "fazer exercícios de fixação" do tipo *pattern drills*), e a resistência ao uso de estratégias prático-funcionais (interação social e comunicativa, como assistir filmes, ouvir músicas e ler livros na língua-alvo).

As categorias de análise: algumas reflexões

Sobre o papel da língua alemã no cenário mundial a Revista *Pandaemonium Germanicum*, uma publicação dos estudos germanísticos da USP, (SAVEDRA, LIBERTO; CAPARETO-CONCEIÇÃO 2010, p. 18) destaca que o "alemão ocupa o décimo lugar com 90,3 milhões de falantes distribuídos em 43 países/regiões" e é "uma das mais difundidas línguas dentre as ensinadas como língua estrangeira".

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua alemã no contexto nacional, vale destacar que, conforme a pesquisadora Pupp Spinassé (2009), esse idioma ocupa um espaço significativo, devido à Alemanha ser um parceiro comercial do Brasil e uma grande potência, no cenário mundial, assim como pelo fato da história de imigração de falantes de língua alemã, influenciando as tradições culturais e folclóricas brasileiras.

De forma geral, as pesquisas foco do presente estudo, ao debruçarem-se sobre crenças de aprendizes de alemão como língua estrangeira, identificam os efeitos, sejam de caráter negativo e positivo sobre a aprendizagem e, finalmente, apontam alternativas de cunho

teórico-metodológico que permitem uma abordagem reflexiva sobre o papel das crenças em contextos institucionalizados do ensino de língua estrangeira.

No entanto, devido ao número limitado de publicações encontradas no levantamento eletrônico (2007-2013), portanto com um recorte temporal e espacial sobre a temática das crenças com foco no aluno de língua alemã, não se é possível estabelecer análises e/ou generalizações sobre pesquisas brasileiras.

Considerando o exposto, a pesquisa de Rozenfeld (2007) apresenta questões relevantes no que tange à existência, no contexto brasileiro, de crenças sobre a língua alemã, como: imagens do alemão como língua difícil e pertencente a um grupo diferente, e do povo alemão associado à história, em especial às guerras. Tais crenças são construídas socialmente e perpetuadas pela mídia ou interpretação do estranho, sendo que essas imagens podem representar um bloqueio à aprendizagem ou interação com a cultura. Em relação à motivação dos participantes - coleta de dados da fase inicial, a autora destaca a existência de um número expressivo de estudantes com motivação extrínseca, ou seja, busca o estudo do idioma em função de interesses profissionais, uma necessidade do mercado de trabalho. Já, na fase seguinte, prevalece à motivação intrínseca, como interesse em aprendizagem de línguas e culturas.

Rozenfeld destaca o papel fundamental do professor de línguas em relação à desmistificação de crenças, pois que muitas dessas crenças podem ser nocivas à aprendizagem, uma vez que estão permeadas de estereótipos. Nesse sentido, o estudo ressalta a função do profissional em induzir os aprendizes à reflexão crítica sobre tais crenças, possibilitando aquisição de tolerância em relação ao 'outro', não como estranho, mas como alteridade. A autora destaca que o professor tem a possibilidade de inferir nas configurações das crenças existentes, no intuito de (re)configurá-las e, ao final, sinaliza para a carência de estudos como foco nas crenças específicas sobre a língua e cultura alemã, apesar de ser o segundo idioma mais ensinado como língua estrangeira na Europa.

A dissertação de Couto da Universidade de Brasília (2009) discute acerca das crenças sobre a língua alemã e suas relações com características das identidades. Dentre as crenças

centrais estão a dedicação e a exigência, pois a língua alemã é visto pelos aprendizes como um idioma complexo, difícil com regras rígidas, enfim, um desafio. Assim como a satisfação, pois falar o alemão representa uma recompensa, um sentimento de orgulho, devido à escolha pelo idioma ser uma decisão pessoal, realização de um sonho (língua rara, é um diferencial, é um orgulho), os aprendizes manifestam prazer na aprendizagem e demonstram gostar de estudar.

Nesse sentido, a autora destaca que as crenças e a identidade não são apenas relacionadas, mas interdependentes, pois os alunos se posicionam no mundo de acordo com que acreditam, implicando nas suas ações sobre seu processo de aprendizagem. Concluindo a pesquisa, a autora atenta para o fato de que grande parte das pesquisas brasileiras abordar outras línguas estrangeiras, havendo uma escassez de estudos, cujo foco esteja relacionado com a língua alemã.

O trabalho seguinte, o artigo de Garcia (2012), destaca que a crença na importância da explicitação de conteúdos gramaticais continua sendo amplamente difundida entre alunos de línguas estrangeiras, mesmo aqueles que frequentam cursos de características marcadamente comunicativas. A autora reitera que, dentre as crenças identificadas entre os informantes da pesquisa, percebem-se com frequência algumas contradições, cuja origem encontra-se em dois discursos distintos. Ou seja: o primeiro deles é aquele presente nos manuais e livros didáticos mais recentes, que defendem um ensino de gramática contextualizado, reflexivo e voltado para a comunicação; já, o segundo tipo de discurso vem se perpetuando no ensino de línguas e difunde, ainda, a abordagem da gramática e tradução, especificamente, o ensino da gramática normativa como um fim em si mesmo. Nesse sentido, a pesquisa chama a atenção não apenas para o ensino tradicional de línguas maternas e estrangeiras como fonte das crenças e concepções dos aprendizes acerca do aprendizado de LE e do papel da gramática nesse processo, mas também para o papel que se atribui, também na atualidade, à gramática em cursos contemporâneos de línguas estrangeiras baseados nas propostas da abordagem comunicativa e do Quadro Comum Europeu de Referência.

Na pesquisa de SCHÄFER (2013) os dados revelam crenças acerca dos mais diversos aspectos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Dentre elas, destacaram-se aquelas relativas à aprendizagem da gramática alemã, como o treino de regras gramaticais durante as aulas contribui para a formação e para a consolidação da crença de que a aprendizagem da gramática é a parte mais importante da aprendizagem de língua. Conforme a autora, a crença abordada constitui obstáculos em relação a uma maior democratização da língua alemã, que mantém cada vez mais sua imagem de acessível apenas a um seleto grupo de "corajosos", que gostam de enfrentar grandes desafios, bem como àqueles que teriam sido agraciados com o famoso "dom de aprender ínguas".

Concluindo, a autora destaca necessidade de uma mudança da prática pedagógica, com intuito de oferecer aos aprendizes experiências de aprendizagem que levem a uma reflexão e a uma revisão das crenças. Nesse sentido, os recursos oferecidos pelo próprio livro didático podem contribuir para a desconstrução de certas crenças acerca da gramática alemã, potencialmente nocivas ao processo de aprendizagem.

Considerações finais

Em relação às questões norteadoras dessa investigação encontra-se, inicialmente, a identificação das crenças e representações de aprendizes de língua alemã acerca desse idioma recorrentes nas pesquisas brasileiras. Nos estudos investigados destaca-se a crença da complexidade da língua alemã, assim como a gramática enquanto maior obstáculo à aprendizagem da língua-alvo. Essas crenças evidenciam a centralidade dos aspectos normativos em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, da parte dos aprendizes. Pode-se depreender que a disseminação da ideia de que o alemão é uma língua difícil e desafiadora constitui-se num obstáculo ao estudo desse idioma. Ao mesmo tempo, apesar de as crenças serem consideradas como dinâmicas e mutáveis, algumas tendem a se perpetuar.

As crenças dos aprendizes exercem influência positiva e/ou negativa sobre o processo

de aprendizagem de cada um deles. Como sugerem os resultados apresentados, tais crenças podem restringir o uso de estratégias de aprendizagem e provocar desmotivação, o que requer a busca de alternativas, no intuito de desconstrução dessas crenças.

Nesse sentido, as pesquisas reiteram a dinamicidades das crenças, enquanto construção social e histórica, possibilitando sua reconfiguração. Nos trabalhos apresentados as crenças iniciais, consideradas como tipicalizadas, nas quais há incidência expressiva de estereótipos sobre a língua e o povo alemão, mudaram para crenças relativizadas, uma vez que tendem a refletir sobre a validade das mesmas, com disposição para reformulações. Os resultados evidenciam que o processo de desmistificação de crenças contribui para uma nova representação da língua e da cultura alemã, como sendo um estudo interessante, prazeroso e, significativo.

Em se tratando da relação entre as crenças e a constituição da identidade de alunos de língua alemã, as descobertas apresentadas nas pesquisas revelam que, mesmo os alunos identificando a língua alemã como complexa e difícil, sentem-se desafiados e atraídos pelo diferente, procurando aproximar-se dele (do outro), sentem-se motivados e demonstram persistência nessa busca em 'entender' o outro. Nesse sentido, os estudos evidenciam a constituição de identidades ambíguas, uma vez que os aprendizes se qualificam como dedicados que gostam de aprender; mas que não o fazem como deveriam, demonstrando a coexistência de identidades contraditórias.

Nisto centra-se a importância dessas investigações, pois que o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira é complexo, assim, entender como aprendizes veem e percebem a língua e cultura-alvo e, em que medida vão (re)construindo suas identidades na interação com o(s) outro(s) traduz-se em contribuição atual e relevante. Vale ressaltar, finalmente, a lacuna existente em relação aos estudos que tratem das crenças e identidade sobre a língua alemã, justificando a necessidade de futuras pesquisas, com vistas à reflexão e construção de diferentes e novos significados.

Referências:

BARCELOS, Ana M. Ferreira; ABRAHÃO, Maria H. Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: Investigações: *Linguística Aplicada e Teoria Literária*. Recife: UPE, v. 17, n.2, p.97-113, 2005.

COUTO, Letícia Coroa do. *Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE).* Brasília, 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GARCIA, André Ming. *'Was hast du heute gelernt*? ', ou o que você aprendeu hoje?: crenças discentes acerca do conteúdo programático de aulas comunicativas de alemão como língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, vol.51, n.2, p. 341-359, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATTJIE, Sandra Mary Almeida. *Crenças de professores e alunos de escolas de comunidade bilíngue sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.* 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Mestrado em Letras: linguagem, interação e processos de aprendizagem, Porto Alegre, 2010.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 61-79, ago. 2009.

ROZENFELD, Cibele C. Faria de. São Carlos: UFSCar, 2007, 197f. *Crenças sobre uma Língua e cultura-alvo (Alemã) em dimensão intercultural de ensino de Língua Estrangeira.* Dissertação (Mestrado em Linguística)- Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

REIS, S.; VAN VEEV, K.; GIMENEZ, T. (Orgs). *Identidade de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

SAVEDRA, Mônica; Liberto, Heloisa; Carapeto-Conceição, Robson. Língua: questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als

Zweitsprache) – O caso dos "ovinhos de páscoa" (Ostereier). *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 6, p. 204-219, 2010.

SCHÄFER, Anna Carolina. A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 16, n. 21, p. 190-213, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.10, n.1, p.235-271, 2007.

O ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM POSICIONAMENTO IDENTITÁRIO HÍBRIDO?

BÜHRER, Édina Cabral (UNICENTRO)[114]

RESUMO: A formação inicial do professor de língua inglesa tem sido discutida nos últimos anos a partir de diferentes perspectivas e movimentos teóricos. Dentre os temas abordados é recorrente o levantamento das dificuldades enfrentadas pelo licenciando de Letras em torno de sua formação. Apesar dos trabalhos existentes, ainda se faz necessário compreender o processo de formação inicial considerando as complexidades da formação de educadores em contextos específicos. Desta forma, por meio de pesquisa de cunho etnográfico e do levantamento das dificuldades vivenciadas por 11 licenciandos do curso de Letras-Inglês, durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), buscou-se discutir a identidade do aluno-professor (AP) pela desconstrução de binarismos (aluno/professor, eu/outro) e pela possibilidade de pensar a identidade por uma leitura particular de hibridismo (BHABHA, 1998). A partir disso, parto do princípio de que para o AP compreender-se ocupando uma identidade híbrida, um "terceiro-espaço" (BHABHA, 1998), ele precisa perceber-se desta forma, perceber-se na posição de alguém que ocupa significativamente um *in-between*. Essa percepção pode possibilitar a produção de uma estratégia subversiva, da ressignificação constante dessas identidades e de outras que envolvem o AP durante o processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade híbrida. Estágio. Língua Inglesa.

Situando a pesquisa

A relevância deste artigo está centrada na necessidade de repensar o estágio curricular obrigatório do curso de Letras como uma etapa fundamental na formação do AP a partir das implicações deste na construção da identidade pessoal e profissional do aluno-professor.

A possibilidade de discutir o estágio como algo mais do que um momento de prática teve início nos últimos anos com o deslocamento de sua posição de "disciplina" "desprestigiada", de "complemento" e de "desvalorização", na qual tem existido em relação

[114] Professora doutora do Departamento de Letras, campus de Irati, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil. ecbuhrer@gmail.com.

às disciplinas de cunho teórico, (CURY, 1997; VILLEGAS, 1998, p.8; PIMENTA, 2004, p.34), para um entendimento de "prática social" (CURY, 1997).

Este deslocamento deu-se a partir da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (PARECER CNE/CP 28/2001; PARECER CNE 9/2001; RESOL. CNE/CP. 01/2002; RESOL. CNE/CP. 02/2002) por meio do entendimento mais efetivo da prática e do estágio na formação do professor, não como algo complementar, mas integrante do processo de formação e, portanto, essencial.

Os documentos oficiais, citados anteriormente, impeliram os professores dos Cursos de Letras a olhar com mais preocupação para esta etapa da graduação, primeiro devido ao impacto causado na matriz curricular e segundo, no caso de língua inglesa, pela necessidade de discutir a formação de professores num âmbito que extrapolasse um ensino da linguagem como um produto de análise linguística e de um professor exposto a métodos de ensino diretamente implicados com o mercado editorial (GIL, 2005).

Anteriormente à LDB 9394/92 e às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, o estágio configurava-se dentro do "esquema regular" 3+1 (CHAGAS, 1979), depois passou a ser discutido:

> como o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (PARECER CNE/CP, 28/ 2001, p.9).

Embora entenda que, por meio da lei, houve uma tentativa de valorizar a prática e o estágio, não posso deixar de mencionar que a definição deste último, dada pelo Parecer CNE/CP 28/2001, "como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício" (p.10), ainda parece refletir uma concepção de prática ligada à imitação de modelos (PIMENTA, 2004), uma ideia de um professor visto

como um técnico passivo (KUMARAVADIVELLU, 2003) e uma visão de aluno como um depositário de conhecimentos (FREIRE, 1987). Assim, se não aconteceram mudanças consideráveis e os equívocos e retrocessos (PIMENTA; LIMA, 2004, p.84) ainda persistem, por outro lado, percebe-se um interesse maior em transformar e implementar o que se entende e como pode ser entendida esta fase da formação pessoal e profissional.

A formação docente do licenciando em inglês tem sido grandemente influenciada pela perspectiva positivista do conhecimento, na qual o professor é o sujeito bem treinado e o aluno o sujeito disciplinado (TADDEI, 2000, p. 17). Nessa perspectiva, ambos são guiados para responder e perpetuar o sistema vigente por meio de uma formação profissional que segue a perspectiva de reprodução do que já existe, sem promover qualquer tipo de mudanças ou transformações (VILLEGAS, 1998). Por essa visão, o estágio seria apenas uma tentativa de aplicar teorias. Em oposição, movimentos educacionais agrupados dentro do escopo da uma perspectiva reflexiva e crítica buscam repensar a formação a partir de um engajamento social e político do AP. Isto significa um licenciando ou um professor agindo e, portanto, quebrando as amarras de um conhecimento técnico-cientificista numa tentativa de ir além da técnica, da racionalidade e permitindo novas formas de se pensar e agir no contexto educacional, social, político e cultural. Esse ir além, no entanto,

> não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado...Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siécle*, encontramo-nos no momento em trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 1998, p.20).

Ir além consiste em um movimento exploratório constante. É um "aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás" (BHABHA, 1998, p. 20). É um viver de fronteira que não divide, mas permite um novo posicionamento de quem vivencia os dois lados e, por isso mesmo, já está em um "terceiro-espaço" (BHABHA, 1998).

Neste sentido, a desconstrução de uma ação pautada num conhecimento de transmissão, de treinamento, de técnica, demanda certo esforço, uma espécie de

"descolonização mental" (MIGNOLO, 2007) para a qual não há receitas, mas uma busca por significações distintas de "ler o mundo" (FREIRE, 1987). Esta busca pede por uma postura transgressora, híbrida e ativa, que questione as ideias e concepções que colocam o aluno e o professor em posições opostas e fixas. Desta forma, a continuidade do processo de transformação educacional e social (pois já existem movimentos de mudanças) pode dar-se pela formação de um professor na perspectiva de um "terceiro-espaço" (BHABHA, 1998), o qual possa possibilitar o surgimento do novo, de um espaço onde a negociação promova uma agência intersticial que questione os binarismos e permita pensar o híbrido.

Para que este terceiro-espaço possa ser discutido, pensado, vivido, o termo AP torna-se o princípio da discussão, principalmente, se pensado a partir da *différance* de Derrida (2008), a qual permite pensar o signo como rastros de outros signos, ou seja, o significado do termo aluno e professor não são dados, são construídos dentro de um contexto específico, contingencial e histórico.

Ao problematizar o termo aluno-professor parto do princípio de que tanto um quanto o outro (aluno e professor) foram construídos dentro de uma ideia de identidade edificada a partir do sujeito do Iluminismo; um conceito de identidade, conforme enfatiza Hall (2005), entendido como estável, fixo, unificado.

Neste sentido, durante o Estágio Curricular Supervisionado, a referência do que é ser professor e do é ser aluno, como algo dado, juntam-se e tornam-se duas identidades antagônicas e fixas que passam a lutar pelo mesmo espaço. A identidade do que é ser professor e do que é ser aluno, são, portanto, vivenciadas como opostas, binárias. A binaridade do termo aluno-professor, a partir das identidades opostas, pode ser um dos conflitos que dificultam ao AP o agir e/ou o assumir-se como professor na graduação devido à fixidez que cada identidade carrega e também pela própria estruturação do curso.

Esta binaridade está presente em pesquisas e discussões (GIMENEZ, 2004; BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004; HAN, 2005) sobre a formação docente do professor de língua inglesa, das quais se subentende um AP vivendo como alguém que se sente aluno devido à crença que enfatiza a figura de um professor como "dono saber" em

oposição ao professor como um construtor do saber e também como alguém inseguro pelo fato de não dominar a língua do "Outro Estrangeiro"[115] da mesma forma que domina a sua língua.

No sistema educacional brasileiro, por exemplo, a partir dos documentos que legislam sobre a formação docente, discute-se o fato do AP conviver com o que se chama de "simetria invertida" (CNE/CP 9/2001, p.40), ou seja, ser colocado numa situação de aprendizagem de profissão num lugar e de forma semelhante ao que irá atuar, porém numa situação inversa, assumindo uma postura de aluno, de aprendiz. Para que esta simetria não se torne prejudicial no processo de formação docente é importante que haja coerência entre "o que se faz na formação e o que se espera dele como profissional" (CNE/CP 09/2001).

Para pesquisadores e professores de língua inglesa (GIMENEZ, 2004; BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004) o problema pode estar no fato de os APs serem "tratados" como alunos e, a partir disso, passarem a "ver-se" como tal, portanto, a identidade de aluno é fortalecida pelo curso (pela simetria invertida) e pelos próprios professores formadores.

Segundo Gimenez,

> muitos futuros professores se veem por um bom tempo ainda como alunos, aprendizes da língua estrangeira (...). Ao serem tratados como aprendizes de inglês durante grande parte do curso, os alunos se veem assim e tem grande dificuldade em posicionarem-se como professores. O modo como o curso está estruturado pressupões que a identidade profissional só é construída pelas disciplinas pedagógicas, por meio das disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino: estágio supervisionado. (2004, p.176).

Outra questão a ser discutida é o próprio posicionamento do AP que, independente de ser "tratado" como aluno pelo sistema, passa a "sentir-se" como tal devido à crença de que para ser professor deve dominar totalmente a língua que vai ensinar. Barcelos, Batista e Andrade (2004), por meio de pesquisa realizada sobre crenças, dizem que o desempenho linguístico é a dificuldade mais frequentemente apontada pelos APs como justificativa do fato

[115] O Outro Estrangeiro refere-se ao falante nativo de inglês.

de posicionarem-se como alunos. Ao perceberem que não sabem tudo sobre a língua que estão aprendendo, sentem-se despreparados para assumir a posição de professores. Ao pensar assim, segundo a pesquisadora, posicionam-se como "alunos que ainda não se sentem preparados para lecionar, já que veem deficiências em sua própria formação" (2004, p.22).

A partir destas falas percebe-se que o posicionamento assumido pelos APs, seja pela crença da totalidade do conhecimento da língua seja pela situação de aprendiz da língua que pretende ensinar, parece enfocar uma identidade fixa de aluno ou de professor, configurando-se como um sujeito depositário enquanto aluno e depositante quando pretendem a posição de professor (FREIRE, 1987).

Neste sentido, problematizar as identidades justapostas na formação é uma forma de pensar a relevancia identitária atribuída ao termo e a condição de aluno-professor e como isso pode influenciar na formação inicial. É preciso, portanto, repensar a condição de AP, não mais sob a perspectiva de identidades fixas e binárias, mas permitir-se cogitar uma alternativa de construção de novas leituras por meio do conceito de hibridização de Bhabha. (1998). Este conceito postula que existem espaços de enunciação que não são definidos pelas polaridades (aluno/professor; dentro/fora; teoria/prática), mas situam-se no entretempo, no entremeio das fronteiras. Entende-se, portanto, que os espaços de enunciação, o terceiro espaço, o híbrido podem permitir que o AP entenda o lugar em que está posicionado como um espaço produtivo (justamente por ser híbrido) e, em vez de responder ao sistema como um sujeito passivo, centralizado, individualizado, experiencie a vivência de estar nas fronteiras identitárias de aluno e de professor e possa perceber-se híbrido, ativo, múltiplo e coletivamente engajado no contexto social em que está atuando.

Pensar o AP como um sujeito hibridizado permite um ir além das fronteiras demarcadas; permite a reinscrição "fora da agonia existencialista que emerge quando se olha perigosamente através do vidro escuro" (BHABHA, 1998, p.81). Mas isso não significa uma busca pela substituição de uma condição por outra mais verdadeira (caindo novamente numa concepção positivista), mas a intenção de repensar o aluno-professor neste espaço-tempo da

formação, compreendendo-o como posicionado num lugar de fronteira que não é ocupado pela representação (clássica) de aluno tampouco de professor.

A perspectiva da identidade híbrida na condição de aluno professor

A condição de aluno e de professor de LI coloca os APs, conforme argumenta Han (2005), com base em Grossberg (1996), num espaço novo, nem de aluno nem de professor, mas localizados na existência da fronteira, "eles vivem um terceiro-espaço, um lugar *"in-between*" habitado por subalternos. A identidade subalterna não é principal identidade nem a identidade da minoria, mas é definida pela sua localização em uma condição espacial que a constitui como diferente de uma e de outra alternativa[116]"(HAN, 2005, p. 16, tradução nossa).

Essa existência de fronteira ou de um terceiro-espaço que envolve o AP devido à sua própria condição sendo aluno e sendo professor, sendo brasileiro e sendo, de certa forma, estrangeiro, necessita de mais discussão no âmbito dos Cursos de Letras-Inglês durante o processo do ECS, pois "inscrever-se na língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos..." (CORACINI, 2003, p.154). Esses confrontos precisam ser discutidos, trabalhados e questionados.

No intuito de aproximar a ideia de fronteira, *in-between* e terceiro-espaço à estrutura curricular do curso de Letras (habilitação inglês ou português-inglês), remeto-me ao que Gimenez (2005) chama de "ambiguidade de papéis" do AP. Segundo a autora, a ambiguidade ocorre quando o licenciando é colocado na posição de aprendiz de língua enquanto se espera dele uma postura de professor, conforme mencionado anteriormente. Assim, ao pensar a condição de AP pela perspectiva da ambiguidade, pensa-se novamente no duplo sentido da condição que ele é colocado, neste caso, pela estrutura curricular. Essa duplicidade pode ser analisada a partir do entendimento de que o licenciando ocupa posições distintas e

[116] *Situated in the border existences, they live in a 'third space', an 'in-between' place inhabited by subalterns. The subaltern identity is neither the main identity nor the minority identity "but is defined by its location in a unique spatial condition which constitutes it as different from either alternative". (HAN, p.16, 2005).*

possivelmente opostas durante o curso; desta forma, seria necessário desfazer a ambiguidade priorizando apenas uma posição. Se pensado a partir desse entendimento, haveria a necessidade de eliminar uma delas, ou seja, sendo um curso de formação de professores espera-se que o licenciando posicione-se como professor e não como aluno de LI.

Numa perspectiva contrária, se visto a partir de uma existência de fronteira, o AP não ocuparia nem uma nem outra posição, mas viveria o "terceiro espaço" (BHABHA, 1998). Um espaço de questionamentos do "quase" aluno, "quase" professor, nem um nem outro, mas o novo que carrega e subverte a fixidez das identidades de aluno e de professor. Essa vivência, a partir da perspectiva de um sentido novo dado a essa posição, precisa ser provocada durante a formação inicial para que o AP possa questionar a si mesmo como aluno e professor, questionar também o sistema educacional e social em que vive. A provocação pode ser necessária para que esse terceiro-espaço, entendido como uma negociação de sentidos do que significa ser aluno e ser professor de LI, possibilite que sejam problematizadas as implicações da imposição de uma identidade sobre a outra (identidade de professor/ identidade de aluno; identidade de falante do português brasileiro/identidade de falante de inglês). Nessa negociação, a interação das identidades, citadas anteriormente, é constante. Elas são mutuamente afetadas. A hibridização dessas identidades permite que a contestação, o questionamento, a subversão possam manifestar-se, pois o terceiro-espaço traduz-se pela produção de sentidos novos por meio da releitura de significados tidos como fixos.

Entendo que, durante a construção da identidade de professor de LI, no curso de Letras, os APs demonstram no contato com o Outro Estrangeiro, um desejo que se aproxima da referência que Bhabha faz da relação colonizador/colonizado. Para entender a visão de desejo em Bhabha é preciso compreender três aspectos fundamentais em relação à identidade no contexto-colonial:

(1) existir é existir para um outro. O desejo colonial está sempre relacionado ao lugar do Outro. Desta forma a construção da identidade é direcionada externamente em direção ao outro, quando os olhares do nativo e do colono se encontram, este último está certo de que o seu lugar é cobiçado;

(2) Entre o existir para o outro e o desejo de ocupar o seu lugar, há um espaço de cisão; não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a intrigante distância entre os dois, na qual se forma a figura da outridade colonial, desta forma, neste processo de relações entre identidades tanto o colonizador quanto o colonizado constituem-se da alteridade de um e de outro, são híbridos. E, finalmente,

(3) o processo de identificação nunca é a concretização de uma identidade pressuposta, antecipada, pelo contrário, é uma imagem produzida na intenção de transformar o sujeito ao assumir aquela imagem.

A partir destes três aspectos, entendo que é possível fazer uma analogia ao desejo do AP em relação ao lugar do "Outro estrangeiro". Isso pode ser interpretado pela relação de proximidade que os APs, nos excertos a seguir, procuram encontrar na LI quando demonstram o seu interesse por ela, dizendo:

> Eu me sinto bem com a língua. É, eu gosto de falar, gosto de pensar em inglês, gosto de escrever. Eu me sinto bem com a língua, não sei, é natural de mim. Vem desde criança, de gostar, de tá interessada na língua, de querer descobrir mais e sempre sonhei em viajar. Ainda tenho esse sonho, preciso realizar. Preciso realizar esse sonho. (AP 11)
> Tenho o sonho de fazer intercâmbio, acho que isso seria muito válido, no sentido de obter uma pronúncia mais natural e aumentar o vocabulário. (AP12)
> Bem, é, acho que tinha vários objetivos quando eu entrei. O primeiro é que eu queria, é, melhorar ainda mais o meu inglês, né, ter um inglês mais avançado, né, que eu pudesse me tornar um falante fluente. O segundo é por questão mesmo de trabalho, ser o inglês um diferencial. E, também, por questão de, de, de viagem, de alguma coisa que eu tinha interesse de viajar para o exterior um dia. (AP8)

O desejo de realizar um sonho de uma "pronúncia mais natural", de poder tornar-se um "falante fluente" e de ter a língua estrangeira como sua "natural" são situações que acabam influenciando na construção da identidade do AP, porque ele pode querer um lugar difícil de ocupar, a do falante nativo. Hipoteticamente, os desejos e sentimentos, relatados

anteriormente, só podem ser e só serão realizados por intermédio do outro. Se pensarmos no que diz AP8, acima, sobre o desejo de uma fluência melhor, relacionando esse desejo aos estudos sobre a cultura de aprender línguas estrangeiras (BARCELOS, 1995) veremos que aprender uma língua estrangeira para o aluno brasileiro pode significar, também, "aprender a LE toda, ou seja, dominá-la como a um falante nativo" (SILVA, 2000, p.73). Se for este o caso de AP8, então se pode aproximar a ideia da vontade de desenvolver melhor fluência na língua ao desejo de ocupar o lugar do nativo.

Num contexto de relações pós-coloniais, o desejo de desenvolver fluência numa língua estrangeira, quando se toma a ideia de falante nativo como um modelo a ser alcançado, pode ser relacionado com o desejo de "ser" o "Outro Estrangeiro", de aproximar-se dele. Tomando o falante nativo de uma LE como referência de fluência, pode-se facilmente aproximar o anseio de ter uma fluência melhor com a vontade de ser mais parecido com esse "outro fluente". Na busca pelo lugar deste Outro Estrangeiro, o AP pode estar procurando pela fluência na LI na tentativa de uma imitação perfeita para que possa ser percebido como possuidor de um conhecimento que o distingue dos demais e pode colocá-lo num status de falante fluente. A busca pela fluência pode levar o AP a dois posicionamentos:

a) no primeiro ele não passa de uma cópia imperfeita do Outro Estrangeiro, ou seja, partindo de uma perspectiva pós-colonial "ele é o resultado de uma mimese colonial defeituosa na qual ser anglicizado é *enfaticamente* não ser inglês" (BHABHA, 1998, p 132 (grifo do autor).
b) no segundo posicionamento, a busca pela fluência não é interpretada como uma cópia imperfeita do Outro Estrangeiro, mas a partir da ambivalência da mímica ("quase o mesmo, mas não exatamente" (BHABHA, 1998, p.131)). A mímica, ao mesmo tempo em que representa o Outro Estrangeiro por meio da diferença também configura-se como uma ameaça, pois abala o poder de disciplinar. Neste caso, ter fluência pode configurar-se como uma possibilidade do contra-discurso.

Com base nos estudos *différance* (DERRIDA,2001), entendo que Bhabha problematiza a relação entre as culturas enfatizando que não se trata de uma leitura mimética

e transparente do eu e do outro, mas da possibilidade de uma forma diferente de leitura, a qual baseia-se na ideia de que o acordo interpretativo nunca é simplesmente uma relação direta entre um eu e um você, instituídos pelo discurso, mas esses dois lugares requerem a mobilização da passagem por um terceiro espaço (BHABHA, 1998). Esse terceiro espaço, conforme afirma Bhabha, possibilita que os significados e símbolos da cultura não sejam lidos de forma transparente, única e fixa, mas que se construa ou se produza uma nova forma de compreender o Outro Estrangeiro.

Essa construção permite não apenas que eu signifique o Outro Estrangeiro a partir da leitura que faço dele, mas também que o AP seja transformado no âmago de sua própria tradição cultural, pois poderá ver o Outro Estrangeiro de modo diferente, como uma possibilidade de desvendar o poder que a língua estrangeira desse Outro Estrangeiro produz e não deixar-me dominar pela ilusão da transparência da significação. E assim, perceber-se não como um simples imitador, mas como híbrido que ao mesmo tempo em que se assemelha ao outro, também difere.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado é potencialmente produtivo para problematizar questões como a binaridade, o terceiro-espaço e a identidade hibrida, pois as crenças e os valores assumidos pelo APs durante a trajetória escolar, a posição de falante do português brasileiro em relação à LI, o lugar que o AP ocupa na Universidade e na sociedade precisam passar por novas significações para que os APs possam perceber-se envolvidos num contexto flexível, fluído, múltiplo; num espaço intervalar novo e desconhecido de redescobertas do sentido aprender, ensinar e viver a LI, a língua do *outro*, vestido em sua própria pele, mas composto por múltiplas significações.

A condição de AP, como aprendiz da LI e como aprendiz de docência, fixa-o como discente no curso de Letras-Inglês, mas ao mesmo tempo exige dele um papel de docente. A dificuldade de AP é justamente posicionar-se como professor de LI, em alguns casos, sem

fluência ou conhecimento básico e sem experiência prática ativa e mais profunda da vida escolar. Nesse sentido, o AP busca firmar-se na identidade de aprendiz e encontra dificuldades quando tenta posicionar-se como professor. Essa dificuldade de AP durante o ECS requer que a posição de AP seja problematizada a partir do conceito de identidade como "pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (HALL, 2009) e também pela perspectiva da hibridização, para que o AP não permaneça apegado à ideia fixa de identidade de que seu "papel na Universidade é ser aprendente, é aprender a teoria e colocá-la em prática na escola com o ensinante" (Aluno-professor 10/ entrevistado durante o processo de pesquisa).

A educação, por ser um campo fértil para discussão e questionamentos dos binarismos ou oposições binárias, precisa de novos modos de pensar e agir, no entanto, estas novas atitudes não consistem na eliminação destes binarismos, trata-se de uma crítica a certas posturas que buscam por um significado verdadeiro e legítimo de todas as coisas presentes ao nosso redor (SILVA, 1994).

Não há respostas prontas ou receitas sobre o caminho a seguir, o que há é um convite para pensar diferente, no entanto, isto exige uma mudança na forma como concebemos o mundo ao nosso redor e como esse formato nos é apresentado pela ciência (ANDREOTTI, 2010, p. 6).

A formação do professor de inglês, conforme procurei abordar, e a formação docente em geral têm sido rediscutidas nos últimos anos por professores e pesquisadores envolvidos com a educação, os quais têm modificado, aos poucos, o modo como o conhecimento, os métodos de ensino e de aprendizagem são narrativizados, bem como, buscam problematizar a necessidade de engajamento político dos envolvidos na educação.

Essa problematização não está localizada numa forma particular de ação em que todos devam engajar-se, mas abriga-se primeiro na necessidade de questionar os posicionamentos assumidos diante do "admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das inseguranças frágeis, [no qual] as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam" (BAUMAN, 2005, p. 33). Questionar estas posições identitárias significa, numa

primeira instância, entender como as ideias de mundo, de nação, de educação e de conhecimento foram concebidas; como se identificou a melhor forma de educar e como, nós professores, nos tornamos transmissores e perpetuadores destas ideias.

Uma segunda forma de questionamento começa pela desconstrução da formação do professor de língua por um viés, como o da perspectiva pós-estruturalista, que pode ser praticado por meio da tentativa de desestabilizar oposições que constituem o ambiente escolar. Essa perspectiva não se projeta como uma receita, um modelo, uma fórmula a ser seguida, é sim uma maneira particular de questionar certos conceitos e práticas que perpetuam no sistema educacional.

REFERÊNCIAS:

ANDREOTTI, V. **Global Education in the ´21 century**: two different perspectives on the 'post'- of modernism. International journal of Development Education an Global Learning. 2 (2), 2010.

BARCELOS, A. M.F. **A cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 1995.

BARCELOS, Ana Maria; BATISTA, Fernanda de Sá; ANDRADE, Juliane Cristina. Ser Professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2004. P. 11-29.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Resolução CP/CNE 01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 9 abril 2002. Seção I. P. 31.

_____. Resolução CP/CNE 02. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 4 março 2002. Seção I. P. 9.

_____. Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2002a. Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2002c. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CURY, Jamil. **Estágio nas Licenciaturas: 300 horas**. In: Encontro Nacional de Estágios. Aspectos Éticos e legais, 1, 1997, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 1997. p. 38-50.

CHAGAS, V. **Didática Especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e língua materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos editora Universitária, 2003, p.139-159.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. FREIRE, Maximina. Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.) Campinas, SP: Pontes, P. 173-182, 2005.

GIMENEZ, Telma. As Práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Prática de Ensino de**

Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2004. P. 171-187.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 10º Ed., 2005.
_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HAN, J. "**World English Speaking" student-teachers' entry into the education profession:** The practicum as a stimulus to metamorphosis. Sydney: University of Western Sydney. 2005.

KUMARAVADIVELLU, B. **Beyond methods**: **macrostrategies for language teaching**. Yale, University Press, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos focaultianos**. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Vera L. T. da. **Fluência Oral:** Imaginário, construto e realidade num curso de Letras/ LE. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp. Campinas: São Paulo, 2000.

TADDEI, Renzo Romano. **Conhecimento, discurso e educação. Contribuições para a Análise da Educação sem metafísica do racionalismo**.2000. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 2000.

MIGNOLO, Walter. D. Delinking: **The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the Grammar of de-coloniality**. Cutlural studies. Vol. 21,Nos.2-3 March/May,2007, pp 449-5.

VILLEGAS-REIMERS, E. **The preparation of teachers in Latin America.** Banco Mundial, Departamento de Desenvolvimento Humano. LCSHD Paper Series, 1998.

O FATOR MOTIVACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA PARA O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Giselle LUDKA DEITOS (PG-UFPR)[117]

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo principal discutir o fator motivacional no desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa dentro do ambiente acadêmico, juntamente com os estudantes de Letras (Português-Inglês) Presume-se que muitos desses professores em formação enfrentam alguma espécie de dificuldade na questão do uso da oralidade na língua estrangeira em questão, podendo limitar a utilização dessa habilidade a explicações dos tópicos durante as aulas de Língua Inglesa dentro do ambiente de sala-de-aula. Temos, nesse trabalho o fator motivacional como ponto de interesse, que parece ser crucial no desenvolvimento da habilidade oral e fator determinante no uso efetivo da língua estrangeira. Partimos da hipótese que a motivação possui elo direto com a importância que o professor direciona às atividades que privilegiam o uso comunicativo da língua durante as aulas, e, essa predisposição em utilizar situações orais no idioma estrangeiro, pode ter relação com as experiências que o docente vivenciou quando na condição de aprendiz de Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Professor em formação. Língua Inglesa.

Introdução

Com o intuito de compreender o fator motivacional na formação do professor de Língua Inglesa, surgiu o interesse em investigar o desenvolvimento da oralidade nessa língua estrangeira. Pretende-se compreender o que leva o professor em formação que já atua em sala-de-aula a dar continuidade à sua formação na Língua Inglesa, no que diz respeito à oralidade, e quais são os fatores motivacionais que estão incorporados nesse processo. Denominamos nesse trabalho o profissional de Letras como professor em formação e em serviço para melhor explicar essa situação onde queremos investigar dois momentos distintos; esse professor na situação de acadêmico e de profissional de uma escola regular. Vê-se como fundamental nesse processo compreender que fatores motivacionais o professor e ao mesmo tempo aprendiz tem buscado para obter o êxito desejado na apreensão da Língua Inglesa, no que

[117] Mestranda em Letras, Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Paraná, Brasil. E-mail: gisaludka@yahoo.com.br

tange à oralidade. Levando-se em conta que o professor de Língua Inglesa pode ficar suscetível a fazer apenas o uso de sua língua materna na condução da aula da língua estrangeira, limitando o uso do Inglês a explicações, com, por exemplo, leitura de frases, sentiu-se a necessidade de analisar de forma mais detalhada a questão da oralidade presente (ou não) em sala de aula, estabelecendo os motivos que minimizam o seu uso por parte do docente. Presume-se que a falta ou pouco uso do idioma estrangeiro acontece devido à falta de motivação do professor, pois o mesmo pode considerar o seu conhecimento linguístico insuficiente, inadequado ou até mesmo incorreto. Com o receio de ser induzido a um possível erro, seja ele sintático, semântico ou até de pronúncia, tal professor pode fazer um uso limitado do idioma em questão.

Compreendemos como motivação, tendo como referência Dörnyei (1998), um fator-chave que insere esse professor e ao mesmo tempo aprendiz na manutenção contínua de tudo que possa influenciar de forma positiva o manejo de seu uso oral junto à língua estrangeira mencionada. Esse fator também é compreendido como um nivelador do sucesso e o impulso para dar sequência ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. É importante salientar que este processo deve partir exclusivamente o próprio professor-aprendiz, pois não se quer incluir nenhum tipo de pressão vinda de fator externo como, por exemplo, alguma obrigação exigida por algum local de trabalho ou de terceiros. A hipótese que podemos destacar aqui é que a motivação proveniente, neste caso, trata-se de algum tipo de esforço e dedicação, fontes estas apenas advindas desse professor.

Definindo motivação

Entender os aspectos motivacionais que vem ao encontro ao processo de formação acadêmica, bem como as experiências que antecederam o ingresso ao curso de Letras podem auxiliar numa melhor entendimento do tópico motivação para um profissional de Letras em dois momentos cabais de sua profissão: uma vez inserido no contexto de aluno, dentro da instituição acadêmica; e também de sua inserção no âmbito escolar, agora como professor de

Língua Inglesa. Como nosso objetivo aqui é explorar o processo motivacional dentro da oralidade, vamos nos ater a entender de forma mais minuciosa alguns dos aspectos que instigam o uso ou não da habilidade oral no contexto acadêmico e escolar, onde esse professor e acadêmico tem a oportunidade de comunicar-se na língua em questão. É importante também, anteriormente a definição de motivação, destacar nossa pergunta norteadora nessa pesquisa em andamento. "Que sentimentos vem à tona quando você tem a oportunidade de comunicar-se na língua estrangeira?"

Para Nunan (1999, p.232), motivação é a junção dos esforços e da vontade de chegar ao objetivo almejado junto à língua estrangeira juntamente com as atitudes tomadas por esse aprendiz. Desta forma percebe-se que a atitude positiva proveniente do aprendiz desempenhará papel relevante no resultado do processo de aprendizagem, trazendo assim resultados eficientes com relação ao uso efetivo do idioma em todas as suas habilidades linguísticas. Uma predisposição a estar exposto num ambiente propício à real apreensão do idioma, bem como o esforço por parte do aprendiz em colocar o conhecimento apresentado dentro de um contexto significativo, parece determinar o progresso da aprendizagem da língua estrangeira. Tal aprendiz necessita estar ciente de que, para que sua comunicação em língua estrangeira surta efeito, o mesmo deve utilizar as mesmas estratégias com que desenvolve sua comunicação em língua materna. Todo e qualquer conhecimento teórico deve ser aplicado na linguagem em uso para, a partir daí, estabelecersentidos significativos com relação ao discurso desejado.

Dörnyei (1998), alerta que existe uma noção geral da definição do termo Motivação por grande parte dos pesquisadores da área, e, que tal aspecto, pode levar a um entendimento muito superficial do tema. Para ele, é necessário especificar em que âmbitos está se definindo motivação, uma vez que isso pode ser abordado em diferentes "sensos" (e.g. afeto, traço de personalidade, energia mental).

> Motivation is no longer seen as a reflection of certain inner forces such as instincts, volition, will and physical energy; neither is it viewed in strictly behavioural terms as a function of stimuli and

> reinforcement. Rather, current cognitive approaches place the focus on the individual's thoughts and beliefs (and recently also emotions) that are transformed into actions.[118](p.118)

Um novo termo parece vir sendo aplicado junto às teorias sobre Motivação. Falamos do termo Investimento, utilizado por Norton (2008) para que se entenda melhor o aspecto de Motivação. Antes de ser mencionado por Norton, Bourdieu (1977) inicia o uso do termo denominado aqui. Através disso, percebemos algumas distinções realizadas para apontar no que motivação e investimento se diferem. Norton defende que, diferente de motivação onde os aprendizes são categorizados da mesma forma (as diferentes personalidades são englobadas de forma unitária), a noção de investimento vem atender a demanda de diferenças calcadas nas inúmeras possibilidades de traço de personalidade, obedecendo, assim, situações diferenciadas de aprendizes, mesmo esses estando num similar contexto de aprendizagem. Isso oferece base para que entenda-se a generalização que se faz com o assunto motivação, que pode levar a conclusões precipitadas quando se menciona que um aprendiz tem alguma deficiência motivacional.

Gardner (1960, p.7) define motivação no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, dentro de um parâmetro onde existe algum tipo de interesse do aprendiz; interesse esse que se limita a algum tipo de avaliação que o mesmo realizará, alguma atividade relacionada à oferta de emprego, ou ter um resultado positivo em determinada questão relacionada à língua estrangeira. Tal motivação para ele parece, na maioria das vezes, operar por um curto período de tempo, já que o objetivo do aprendiz tende a se limitar dentro de um fator isolado. Ele ainda corrobora com essa definição, dizendo que é improvável que a motivação na língua estrangeira continue depois que o objetivo desejado é alcançado.

O professor dentro de seu processo de formação

[118] A motivação não é mais vista como um reflexo de certas forças internas como, por exemplo, instintos, volição, vontade e energia física; nem é vista em termos comportamentais severos como uma função de estímulos e reforço. Preferencialmente, as abordagens cognitivas atuais colocam o foco nos pensamentos e crenças individuais (e recentemente também, nas emoções) que são transformadas em ações. (nossa tradução)

Acredita-se que, de alguma forma, as experiências que embasam todo o processo de aprendizagem, nesse caso específico, o professor em formação, possui influência efetiva na forma em que esse profissional conduz o seu perfil na busca de novos conhecimentos ou aprimoramento do que já conhece. Sendo assim, as estratégias que o faz apreender mais os novos conteúdos devem ter ligação direta com a metodologia que prescreveu o seu papel de aluno em todo o processo de formação.

Presume-se que, em algum momento antes da entrada na universidade, esse acadêmico teve contato com o Inglês, seja dentro de um aspecto formalizado, ou seja, tenha freqüentado aulas do idioma estrangeiro em alguma instituição de línguas, ou mesmo, de forma menos controlada, tomou a iniciativa de buscar o conhecimento por conta própria. Para Abrahão (2002), as crenças que o professor em formação traz para o ambiente acadêmico devem ser levadas em pauta e posteriormente explicitadas para serem objetos de uma reflexão. Acredita-se que essas crenças devem ter instigado na intenção de fazer do Inglês instrumento de trabalho desse professor. Nessa perspectiva, vale detectar a questão da motivação dentro de ao menos, um aspecto da língua em que tal aprendiz sentiu facilidade no desempenho. Entre essas habilidades, lembramos da leitura, escrita, fala ou escuta. Para Brown (2007) o sucesso na Língua Inglesa requer que o aprendiz seja mais responsável pelo seu processo de aquisição, e, essa tarefa é denominada Investimento.

Brown (2007, p.258), também trata os esforços realizados pelo professor em sua formação como, um investimento estratégico, que é a definição dada para os estudos autodidáticos que permeiam a formação docente continuada. Dentro desse investimento é destacado dois itens-chaves que são a dedicação de tempo e esforço. Da mesma forma que a dedicação é evidenciada em outros campos do conhecimento, a aprendizagem de uma língua demanda alguns mecanismos onde dentre os quais podemos citar o monitoramento, observação e prática.

Barcelos (1995, p.83) menciona que dentro das crenças dos professores que falam sobre o que acreditam ajudar na aquisição de línguas estrangeiras, a atividade de ouvir

músicas na língua-alvo é o que mais auxilia. Vemos nesse procedimento, uma forma de instigar o melhor desenvolvimento da oralidade que o professor pode utilizar a seu favor, tanto para a sua própria formação, quanto para utilização em sala de aula com seus alunos.

Almeida Filho (2010) relata toda a experiência vivida previamente pelo professor quando esse é ou foi inserido na situação de aprendiz. Para ele,

> Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor. (p.11)

Toda essa experiência parece futuramente influenciar na conduta do professor diante da língua estrangeira. Presumimos que, as motivações pessoais desse professor tendem a conduzir as práticas orais por ele adotadas. Vemos nessa temática também, as crenças do professor diante de sua visão de língua estrangeira. Supõe-se que, se a visão é um fenômeno positivo, onde a nova língua possa ter oportunidade efetiva de uso, por exemplo, tal profissional mostrará a priori, uma conduta que facilitará no manejo da aula de Língua Inglesa. Nesse mesmo contexto, presumimos que, se o professor julga a aprendizagem do idioma fator relevante, isso refletirá numa postura em que o profissional, dará importância às questões da oralidade.

O papel da oralidade

Entendemos, nesse presente trabalho, que oralidade é todo o uso da língua estrangeira em questão, utilizada pelo professor no contínuo de sua aula, junto aos alunos. Essas situações de oralidade, além de ocorrer em sala-de-aula, podem expandir-se em momentos cotidianos desse profissional de línguas, e também na universidade em que se prepara na sua formação docente. Em situação escolar, tal uso seria feito a qualquer momento da aula, onde o idioma

estrangeiro seria a ferramenta para que os alunos compreendessem alguma informação proveniente do professor e, talvez, dando a oportunidade dos aprendizes o fazerem também.

Quando se fala em oralidade, prontamente fazemos uma conexão com a Abordagem Comunicativa, que de início nos dá uma prévia ideia de ser a abordagem que privilegiará tal habilidade da língua. De acordo com Lightbown e Spada (2006, p.38) os modelos instaurados por Krashen[119] se apresentam na transição de métodos estruturais para aqueles que privilegiavam os aspectos mais comunicativos. Para eles, algumas instruções que se baseiam na habilidade oral demonstram que os aprendizes alcançam melhores progressos juntamente à língua estrangeira. E essa condição presume ter influência com o "input" que o aluno recebe em determinado momento em sala de aula, fazendo com que o mesmo tenha maiores possibilidades de uso do idioma estrangeiro baseadas no que já recebeu de informação. No entanto, para Neto (2006, p.31), "os métodos e abordagens não parecem deixar claras as formas como se devem seqüenciar ou avaliar o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos."

Almeida Filho (2010, p.25) destaca que na maioria das vezes, o ambiente escolar é a única oportunidade que o aprendiz tem de contato com os aspectos comunicativos na língua estrangeira, e onde mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos.

Para Costa (2009, p.28,29)

> [...] relativamente à *oralidade* é verificável que para se saber comunicar é necessário adaptar a forma linguística à intenção e à situação de comunicação. Para levar a cabo estes pressupostos as opções metodológicas – implementadas pelo professor, visto aqui

[119] Krashen formula cinco hipóteses que influenciam o aprendiz na aquisição de uma língua estrangeira. Primeiramente, ele diferencia aprendizagem de aquisição, onde essa última trata-se de um processo inconsciente diferentemente da primeira, que é consciente. As cinco hipóteses de Krashen são: the acquisition-*learning hypothesis* (hipótese da aquisição/aprendizagem), *the natural order hypothesis* (a hipótese da ordem natural), *the monitor hypothesis* (hipótese do monitor), *the input hypothesis* (hipótese do insumo), *the affective filter hypothesis* (hipótese do filtro afetivo).

> como um *comunicador* – apontam para a valorização da *oralidade* mais na vertente do *processo* do que do *produto*, uma vez que se organiza as *actividades* comunicativas em fases de execução, iniciando-se com a *apresentação* da tarefa –introduzindo-se a temática e/ou o vocabulário – através da língua-alvo, podendo a língua materna ser utilizada como forma de garantir a compreensão dos enunciados.

Considerações finais

Com base em estudos que mencionam as crenças de professores de línguas estrangeiras, obtemos suporte para compreender o processo de construção de conhecimento pelo qual os profissionais de Letras em processo de formação passam, e presumimos que muito do que esses professores acreditam, acaba refletindo na postura que adotam na condução de seu preparo profissional. Assim, a visão que esse profissional tem da importância da oralidade quando se ensina uma língua estrangeira parece determinar muito o que esse fará com tal habilidade em sala de aula. O que podemos assumir inicialmente é que, todas as atitudes tomadas por esse professor ao longo de seu desempenho profissional juntamente aos seus alunos, perpassa os caminhos trilhados por esse dentro de sua vivência prévia com a mencionada língua. Se ele teve uma predisposição à oralidade em Língua Inglesa, certamente continuará dando créditos a essa habilidade quando em sala de aula.

Destacamos alguma importância na diferenciação prevista em Norton, quando tiramos o foco de apenas compreender o fenômeno motivacional em âmbitos gerais e abrimos espaço para o termo investimento, onde podemos enfatizar a motivação de forma mais individualizada. Essa separação parece facilitar a compreensão do fenômeno motivacional, pois isso nos leva a concluir previamente que cada experiência singular vem trazer diferentes resultados quando o assunto é a eficiência do professor junto ao seu desenvolvimento oral na Língua Inglesa. Ainda sobre o aspecto motivacional, evidenciamos que o termo é bastante multifacetado, pois, do ponto de vista dos pesquisadores da área, podemos entendê-lo através de diferentes posições, de acordo com os objetivos diferenciados que variam entre as necessidades dos aprendizes de língua estrangeira.

Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (organizadora). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 59 – 73.
ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 6 ed. Pontes Editores, Campinas, 2010.
BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas, 1995.
BROWN,H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 3 rd edition. Longman, 2007.
COSTA, Maria Isabel Almeida. A oralidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Minho, Braga, 2009.

DEWAELE, J.-M. Emotions in multiple languages**.** London: Palgrave Macmillan, 2010.
DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second and foreign language learning. Thames Valley University, London, 1998. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X
GARDNER, Robert C. Motivational Variables in Second-Language Acquisition. Tese de Doutorado. McGill University, 1960.

GIMENEZ,T. Trajetórias na formação de professores de línguas.Londrina. Ed. UEL 2002
LIGHTBOWN, P. M.; SPADA A. N. How languages are learned**.** 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

NETO , Tufi Neder. Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia de inglês. Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NORTON, Bonny; GAO, Yihong. Identity, investment, and Chinese learners of English. University of British Columbia, Canada / Peking University, China, 2008. Disponível em: http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20Gao%202008.pdf

07 - GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS

GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: A MULTIMODALIDADE VERBO-MUSICAL VIA ENUNCIADOS CONCRETOS DA CANÇÃO TROPICALISTA

Andressa Aparecida LOPES (UTFPR)[120]

RESUMO: O estudo em tela traz uma abordagem dos enunciados concretos do gênero discursivo canção como objetos de ensino. Para tanto, a pesquisa alicerça-se nos pressupostos dialógico-enunciativos de Bakhtin e seu círculo no tocante à teoria dos gêneros discursivos. Ainda, esta pesquisa baseia-se nas atuais perspectivas de multiletramentos apresentados por Rojo (2010-2012). Tal proposta pretende realizar uma análise reflexiva do gênero discursivo canção e seu caráter multimodal que contempla duas dimensões: a linguagem verbal e a linguagem não verbal (musical). Por tratar-se, também, de um gênero discursivo presente nas esferas artístico-literária, cotidiana e escolar, este trabalho apresenta uma abordagem do gênero em foco nas salas de aula, objetivando um ensino interdisciplinar e contemplador das práticas de leitura e análise linguística contextualizada. Para a construção de tal encaminhamento metodológico, adotam-se os enunciados concretos da canção tropicalista Tal escolha fundamenta-se na proposta de interdisciplinaridade veiculada pelas Diretrizes Curriculares de Ensino (PARANÁ, 2008) que propõe a ligação entre as demais disciplinas do currículo da educação básica. Ainda, as canções tropicalistas possibilitam a transposição de contextos sócio-histórico-culturais distintos dos que permeiam a prática social dos discentes na atualidade. Nesse sentido, pretende-se refletir uma nova prática no ensino de língua materna via gêneros discursivos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo canção. Multimodalidade. Dimensão verbo-musical. Enunciados concretos.

Introdução

Não é de hoje que nos deparamos com a multiplicidade de enunciados concretos que circulam em nossas esferas sociais. Há anos, e claro, com a expansão das novas tecnologias e eletrônicos, os gêneros discursivos vêm apresentando transformações condizentes às condições de produção e todos os elementos extra verbais que propiciam tal adaptação. Nesse

[120] Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Apucarana – Paraná – Brasil.

dressalopes@hotmail.com

contexto, são criados novos processos de interação social que, também evolutivos, buscam em outras linguagens uma significação total.

Sob tal enfoque observamos que vários dos enunciados que perpassam nossas relações sociais apresentam um caráter multimodal que nos permite significar além das letras e frases, nos condiciona a novos desafios relacionados ao processo de compreensão e interpretação das demais linguagens associadas ao discurso e ao texto. Ainda, apesar de, como dito anteriormente, as evoluções tecnológicas serem grandes responsáveis pela divulgação de novos gêneros discursivos multimodais, alguns sempre apresentaram tal característica e tiveram espaço dentre demais abordagens teóricas, tanto das artes e da história, quanto nos estudos da linguagem.

Nessa perspectiva, conduzimos nossa pesquisa em torno de um gênero discursivo multimodal que há anos segue dentro dos estudos de pós-graduação. Contudo, as observações e abordagens em grande maioria não contemplava as dimensões não verbais do discurso. Trata-se do gênero discursivo canção, presente na esfera artística-literária está inserido nas práticas sociais de todas as pessoas e em todas as faixas etárias, condições socioeconômicas, culturais e históricas. Dessa forma, buscaremos observar os enunciados concretos do gênero discursivo canção sob a ótica dos pressupostos bakhtinianos na tentativa de refletir suas características verbo-musicais de forma intrínseca e que contemple a significação multimodal da canção.

Enunciados concretos e gêneros discursivos

Para Bakhtin (2009), a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, a linguagem só se realiza por meio da interação; é nela que locutor e interlocutor reconhecem seus signos em comum e é por meio dela que ambos dialogam, uma vez que é o fato de preceder de alguém e dirigir-se a alguém que torna a palavra objeto da interação verbal. Conforme Rodrigues (2005, p. 155), "no processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles". Ressaltamos,

contudo, que as relações sociais entre os homens não são permeadas apenas por meio da linguagem verbal. Nossas atitudes são revestidas por dimensões não verbais diversas e que, adjacentes à linguagem verbal, geram enunciados de onde emanam sentidos.

De acordo com Bakhtin (1926), os enunciados concretos constituem-se no processo da interação social entre os indivíduos envolvidos na enunciação, e é somente por meio dela que a forma e o significado do enunciado são determinados.

Segundo Brait e Melo (2010), o enunciado deve ser visto em conformidade com o momento histórico e cultural no qual foi produzido para que consigamos enxergá-lo além de sua dimensão exclusivamente verbal:

> Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação (BAKHTIN, 1926, p. 5).

Assim, os enunciados concretos perdem sua significação se desconsideradas as conexões com as situações da vida que permeiam seu discurso. Dessa forma, partindo do pressuposto bakhtiniano de que o ser humano se constitui na e pela linguagem, o emprego da língua realiza-se sob a forma de enunciados concretos ou de textos-enunciado que refletem:

> [...] condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Nesse contexto, os "tipos *relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN, 2010, p. 262) – denominados por Bakhtin de gêneros discursivos - constituem-se apresentando regularidades para evitar o caos comunicativo. Para tanto, são configurados, de acordo com o exposto, por três dimensões: conteúdo temático (objeto de sentido, avaliativo e interacionalmente construído); construção composicional (elemento de estrutura e de significação); e estilo (a manifestação de recursos textuais, lexicais e gramaticai ou recursos

linguístico-expressivos, também denominados marcas linguístico-enunciativas). Essas características estão indissoluvelmente associadas às condições de produção – locutor, interlocutor, intenção, veículo/local de circulação, momento da produção.

Ainda é relevante reiterar que os gêneros discursivos são determinados pelas especificidades da esfera de comunicação (espaços sociais e ideologicamente conformadas) e, conforme mencionado anteriormente, são dizíveis como enunciados concretos em manifestações concretas, particulares, irrepetíveis, em que são, também, mobilizadas as marcas de expressividade dos sujeitos (as irregularidades). De forma que, ao nos apropriarmos de um gênero discursivo, os enunciados concretos deste apresentarão particularidades móveis que, em outros contextos podem sofrer transformações. Isso reflete a flexibilidade de os gêneros discursivos, reiterando que, assim como a língua, os discursos não são imutáveis. Sob tal enfoque, a afirmativa reitera a existência de gêneros discursivos provenientes de outros que, muitas vezes não mais estão em circulação. Outros, ainda, transformam-se de acordo com a necessidade comunicativa ou agregam características de vários gêneros simultaneamente. Este é o caso do gênero em pauta: o gênero discursivo canção, que observaremos a seguir.

A multimodalidade dos enunciados concretos: o gênero discursivo canção

A canção é considerada um gênero discursivo híbrido devido ao seu caráter de agregar propriedades, quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas, de outros gêneros discursivos da mesma ou de outras esferas sociais. Isso ocorre em consequência, principalmente, das condições de produção que possibilitam que elementos de gêneros distintos, como poemas, contos e fábulas, sejam incorporados à construção de uma determinada canção para a produção de efeitos de sentido. É, ainda, multimodal por apresentar a união entre linguagem verbal (a letra das canções) e a linguagem não verbal (melodia, arranjos musicais, instrumentos e interpretação). Isso acontece naturalmente nas dimensões sociais do gênero e, principalmente, nas marcas linguístico-

enunciativas, nas quais, além do estilo do gênero, presenciamos marcas específicas do autor, fundamentais ao processo constitutivo de enunciados concretos de um gênero discursivo.

Para Bakhtin (2009, p. 33), "todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer". Portanto, como na palavra, a produção de sentidos pode ocorrer na dimensão não verbal, visto que emana de uma determinada condição de produção e tem em sua manifestação uma concretização material:

> A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Apesar de o gênero canção já se concretizar dessa forma – a melodia e seu sentido constroem-se simultaneamente ao sentido da letra –, assinalamos que, ao isolarmos a dimensão não verbal, mesmo construindo-se como um enunciado que desperta e produz sentidos por meio da audição, nossa interpretação e nossa resposta ao sentido produzido realizar-se-ão por meio da linguagem verbal. De tal modo, ao concebermos a canção como um gênero discursivo, consideramos que a multimodalidade das duas linguagens é um ato natural desse gênero do discurso:

> Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-la verbalmente. [...] Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Em tempos de canção, na dimensão não verbal, existem três elementos fundamentais à sua composição para gerar sentido, dependente ou não da linguagem verbal. Segundo Priolli (1989), são eles: ritmo, melodia e harmonia.

No que concerne à harmonia, entendemos como sendo uma combinação de sons, ou seja, de acordes que produzem sentido (ZAMACOIS, 2009, p. 233). A produção de sentidos do ouvinte incide nas respostas sensoriais porque a linguagem musical é constituída essencialmente pela produção de sons que ativam os sistemas de sentidos humanos:

> Todo som ouvido é causado por alguma coisa que vibra. As vibrações são levadas através do ar na forma de ondas sonoras que se espalham simultaneamente em todas as direções. Acabam por atingir a membrana do tímpano, fazendo com que também se ponha a vibrar. Transformadas, então, em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro que as identifica como tipos diferentes de sons (BENNETT, 1994, p. 7).

Entretanto, todo o processo de produção de sentidos só ocorre se houver harmonia durante toda a construção da melodia, ao contrário serão apenas sons dispersos e sem conexão alguma. Na canção, a harmonia torna-se elemento fundamental, visto que ela é responsável pela produção de sentido realizada em conjunto com a letra.

Para se produzir uma harmonia, é necessária a combinação dos acordes (notas musicais) que, ao serem acompanhados de um ritmo, produzem a melodia. Já o ritmo – que se origina do grego *rhythmos* – designa movimento, fluidez. No tocante ao ritmo musical, de acordo com Kiefer (1973), os fatores que geram tal movimento são fundamentalmente dois: a duração e a intensidade dos sons.

Entendemos por duração a comparação dos valores mais longos com os mais curtos e a percepção da duração longa ou breve. E por intensidade, consideramos os sons de igual duração, mas com alternância de sons mais fracos com sons mais fortes. Quando adotamos uma determinada duração ou intensidade, desejamos obter um ritmo específico, pois somente com as alternâncias dos sons é que definimos nossa canção.

Quanto à melodia, compõe-se como "uma sucessão de sons que diferem entre si por

sua duração, intensidade e entonação" (RIBEIRO, 1965, p.15). Trata-se da união entre todos os elementos acima destacados de forma a produzir um sentido único. Na canção, vemos as composições rítmicas, melódicas e harmônicas realizadas de forma mais livre, isto é, os artistas não se atêm às regras fixas, ao contrário do que se vê nas produções eruditas. Por esse motivo, a procura por instrumentos populares (violão, guitarra, teclado, bateria) acaba sendo maior do que a por instrumentos clássicos (piano, violino, violoncelo).

As regularidades dos elementos característicos do gênero discursivo canção são determinadas pelas condições de produção, uma vez que, como elemento histórico-cultural, contempla elementos que remetem ao convívio social daquele determinado momento:

> Os enunciados e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante (BRAIT, 2010, p. 67).

Quanto ao conteúdo temático, podemos encontrar no gênero discursivo canção os mais variados assuntos que se tornam temas a serem avaliativa e interacionalmente construídos e que, inclusive, são incorporados à dimensão não verbal.

Na construção composicional e nas marcas linguístico-enunciativas da canção (e não podemos isolar ambas as partes características do gênero, pois elas se constroem juntas), apesar das instabilidades, encontramos regularidades verbais e não verbais. As principais delas estão relacionadas às características amplas do gênero discursivo "poema" – produzidas em versos, divisão do texto em estrofes, rimas e ritmo.

Salientamos que, associadas às condições de produção, as características podem – ou não – sofrer modificações. Mas, de modo geral, incorporando aspectos do poema, a canção apresenta, ainda: refrão, ritmo musical e melodia.

Geralmente, nas canções populares, busca-se a integração entre letra e melodia para que haja um significado global na composição. Devemos lembrar, no entanto, que nem todas

as canções apresentam essa união. Algumas vezes, letra e melodia oferecem significados distintos, e assim, nas duas situações distintas, carecemos de considerar ambas as dimensões (verbal e não verbal).

Todo enunciado concreto do gênero discursivo canção exibe sua especificidade, portanto cabe avaliar o momento de produção e as condições sociais, culturais, históricas e políticas que permeiam a produção de um determinado locutor.

Enunciados concretos do gênero discursivo canção: o tropicalismo na letra e melodia de Gilberto Gil

Nesta canção, observamos os efeitos de sentido tanto da materialidade verbal quanto não verbal de forma a contemplar o movimento artístico que perpassa essa produção específica: A Tropicália.

Conforme Brait (2000, p. 20), "não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção". Sabemos que o movimento tropicalista mais que uma abordagem política e relevante aos manifestos ocorridos durante o regime militar, trata de uma tentativa de transformação da arte e cultura na década de 60. Pode-se dizer que "o Tropicalismo realizou no Brasil a autonomia da canção estabelecendo-a como um objeto enfim reconhecível como verdadeiramente artístico" (FAVARETTO, 1996, p. 28).

Para Portela (1999, p. 17), o movimento Tropicália

> [...] surgiu como uma necessidade de resgate de tudo o que estava desgastado pelo tempo e pelo uso, ou ainda pelo comodismo gerado pelo medo da mudança e das implicações que uma reviravolta no campo das artes poderia gerar.

De tal forma, os artistas tropicalistas propuseram a incorporação de elementos da cultura popular e erudita de maneira concomitante, ou seja, reunidos nas diversas canções tanto pelos assuntos abordados e escolhas linguísticas, quanto às escolhas musicais.

Domingo no parque

O rei da brincadeira - ê, José
O rei da confusão - ê, João
Um trabalhava na feira - ê, José
Outro na construção - ê, João

A semana passada, no fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde saiu apressado
E não foi pra Ribeira jogar
Capoeira
Não foi pra lá pra Ribeira
Foi namorar

O José como sempre no fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio
Foi no parque que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu

Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana, seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João
O espinho da rosa feriu Zé
E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José
Oi, dançando no peito - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José
Oi, girando na mente - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

Juliana girando - oi, girando
Oi, na roda gigante - oi, girando
Oi, na roda gigante - oi, girando
O amigo João - João

O sorvete é morango - é vermelha

38 Oi, girando, e a rosa - é vermelha
39 Oi, girando, girando - é vermelha
40 Oi, girando, girando - olha a faca!
41 Olha o sangue na mão - ê, José
42 Juliana no chão - ê, José
43 Outro corpo caído - ê, José
44 Seu amigo, João - ê, José

45 Amanhã não tem feira - ê, José
46 Não tem mais construção - ê, João
47 Não tem mais brincadeira - ê, José
48 Não tem mais confusão - ê, João

49 Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!
50 Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!
51 Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!
52 Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!
53 Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!...
54

Condições de Produção

Domingo no Parque, diferentemente das demais canções tropicalistas, não remete às condições políticas da década de 1960. Lançada no Festival de Música Popular Brasileira da TV Record e gravada no disco Gilberto Gil em 1968, foi, com Alegria, alegria de Caetano Veloso, uma novidade no que concerne à utilização de elementos do rock misturados com "ingredientes" populares.

Diferente de outras canções tropicalistas de caráter político, Domingo no Parque apresenta um cenário e enredo cotidianos da época que remetem aos assuntos do dia-a-dia dos brasileiros.

Conteúdo temático

Em Domingo no Parque, encontramos um enredo focado em uma situação de triângulo amoroso entre as três personagens da canção: José, João e Juliana. O conflito ocorre quando João decide mudar o seu tradicional plano de jogar capoeira para se encontrar com

Juliana no parque, e José, diante do ciúme e de sua frustração ao ver sua amada com outro, reage, matando o casal.

Essa oposição de sentidos na personagem diante de uma situação não esperada também contrasta com o ambiente de tranquilidade e de diversão em um parque.

A melodia dessa canção, ainda, acompanha os fatos, pois o ritmo mantém-se linear até o momento em que José protagoniza a cena de ciúme. Após essa cena, os acordes e o ritmo alteram-se, dando lugar a uma melodia mais compassada e que representa o suspense e a concretização do assassinato.

Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas

A canção ocupa-se de três aspectos relevantes de sua construção enquanto gênero: a construção narrativa, a estrutura poética e a linguagem não verbal composta pelos arranjos musicais.

Em sua estrutura, percebemos que a canção é construída por uma organização poética. Primeiramente, observamos que Domingo no Parque é composta por onze estrofes, divididas em versos que podem, ou não, possuir rimas.

O arranjo musical é o elemento mais importante para unirmos as estruturas verbais e não verbais. As mudanças melódicas e os instrumentos adotados na composição produzem efeitos de sentido em comunhão com as escolhas linguísticas.

No início da canção, antes mesmo da letra, o ritmo é alegre: acompanhando a guitarra elétrica (logo de início, apresentando a novidade), sons diversos emaranham-se em uma representação de parque de diversões. Percebemos apitos, barulhos, conversas e ruídos de crianças, como se houvesse uma situação de descontração[121].

Em seguida, a canção começa a adquirir uma harmonia em seu ritmo, que, além da guitarra elétrica, já introduzida, apresenta instrumentos variados, incluindo o berimbau,

[121] Até então, na história da música brasileira, nenhum artista havia inserido esses elementos sonoros em suas composições.

característico das rodas de capoeira da Bahia. A escolha parece representar autor e enredo. A voz do autor é presente pela cultura baiana, onde a capoeira é praticada. O enredo traz a luta entre dois amigos por uma mulher, Juliana, e vai apresentando, em sequências, esse jogo entre os dois.

Gilberto Gil, em Rennó (2003), alega que introduziu tais recursos com a intenção de representar elementos fundamentais da capoeira e da cultura popular com traços específicos.

Na segunda estrofe, ocorre a primeira mudança da canção: quando, na história, é narrada a decisão de João mudar seus planos e, em vez de realizar sua tradicional atividade de jogar capoeira, ele vai ao parque namorar. Nesse momento, o coro[122] aumenta a tonalidade vocal, produzindo uma sensação de suspense, sentido retomado ao ser descrita a opção de José ir, como sempre, ao parque.

No segundo momento importante da narração, quando José vê Juliana com João, novamente a melodia altera-se. Nesse percurso da canção, o ritmo reduz e presencia-se a ausência do uso da guitarra. O ritmo só começa a adquirir maior movimento e rapidez na medida em que o suspense aumenta.

Ainda, a canção Domingo no Parque é formada pela recorrência de figuras de linguagem:

a) *Anáfora*: nas linhas 1 e 2: "O rei da brincadeira - ê, José / O rei da confusão - ê, João". A repetição de "O rei", no início desses dois versos seguidos, produz o efeito de sentido de igualdade entre dois personagens, cada qual em seu ambiente e de acordo com sua personalidade.

b) *Personificação*: nas linhas 26, 27 e 28: "A rosa e o sorvete - ô, José / Oi, dançando no peito - ô, José / Do José brincalhão"; e nas linhas 30, 31 e 32: "A rosa e o sorvete - ô, José / Oi, girando na mente - ô, José / Do José brincalhão". Esses versos dão vida para os objetos "rosa" e "sorvete" e representam a dança de roda presenciada por José.

[122] Formado pela banda *Os mutantes*, constituída pelos músicos: Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias.

As escolhas das palavras, para produzir efeitos de sentido, também é evidente na canção. Os vestígios são encontrados, por exemplo, quando, nas linhas 34 e 35, destaca-se que o sorvete e a rosa são da cor vermelha, em uma remissão ao sangue e, nas linhas seguintes, ao crime cometido por José.

A repetição dos versos acompanha a melodia. Durante a repetição das palavras "rosa", "sorvete" e "girando", o ritmo mantém o compasso da capoeira que já havia sido inferida pela palavra "roda", na linha 19, além da alusão à roda gigante. Esse movimento só é encerrado com o desfecho da história e após o desencadeamento do assassinato.

Considerações Finais

O estudo de gêneros discursivos multimodais permite a flexibilidade de interpretações e abordagens, visto que, por apresentarem dimensões que não se restringem aos aspectos linguísticos, exige do leitor a habilidade de interpretar tais efeitos de sentido. A necessidade de incorporar tais gêneros e de uma reflexão da multimodalidade discursiva existe, pois, as inovações tecnológicas estão perpassando todas as esferas de atividade humana. De forma que muitos gêneros discursivos que, antes se consolidavam na forma escrita, atualmente passaram a incorporar outras linguagens em seu discurso – tanto pelo seu suporte que foi modificado quanto pela abordagem de novos efeitos de produção de sentido.

Nesse contexto, também podemos refletir que a particularidade dos enunciados concretos também modifica os aspectos do gênero que, conforme já dito, transformam-se devido à individualidade da produção de um determinado autor – em nosso caso, um músico.

Portanto, reiteramos que entender os enunciados concretos de um gênero discursivo permite considerar as características essenciais ao gênero, contudo de forma flexiva nas possíveis transformações discursivas advindas das peculiaridades de um determinado gênero. Ainda, consolidamos a multimodalidade dos gêneros como fator fulcral nos estudos discursivos, visto que a tendência futura é – com o uso demasiado (e necessário) de tecnologias e múltiplas linguagens – que nossos discursos e vozes por eles determinadas sejam multimodais em várias instâncias interacionais de comunicação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita, 1926.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Trad. Maria Teresa de Rezende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

BRAIT, Brait. **Bakhtin:** conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Tropicália, alegoria, alegria**. 2 ed. São Paulo: Ateliê, 1996.

KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical.** Porto Alegre: Movimento, 1973.

PORTELA, Girlene Lima. **Da Tropicália à Marginália:** o intertexto (a que será que se destina?) na produção de Caetano Veloso. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de músicas LTDA, 1989.

RENNÓ, Carlos. **Gilberto Gil:** Todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Wagner. **Elementos da teoria da música**. São Paulo: Coleção, 1965.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debate.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ZAMACOIS, Joaquim. **Teoria da música**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

A PONTUAÇÃO EM UM GÊNERO DISCURSIVO

Ana Paula de Moura DELEZUK (PG – UEPG)[123]
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: Defendemos um ensino pautado na reflexão sobre os aspectos da língua inserida em práticas reais (DCE, 2008). Entendemos a pontuação como um desses aspectos da linguagem que é fundamental para a escrita. Entretanto, a abordagem da pontuação tem privilegiado a nomenclatura e o viés sintático, que não tem dado conta de todos os usos dos sinais de pontuação. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre alguns aspectos relacionados à pontuação para, dessa forma, propor uma maneira diferenciada de olhar para os usos desses sinais. Para tanto, consideramos a pontuação e sua relação com um ritmo próprio da escrita e, ainda, suas funções enunciativas, que nos apontam para um estilo de pontuar, relacionado a um gênero discursivo. Tendo em vista essa linha de pensamento, analisamos os modos de pontuar de notícias de divulgação científica das revistas *Superinteressante* e *Planeta*, buscando detectar indícios que nos permitissem inferir o que, nos textos, em relação à pontuação, marcava algo próprio da notícia nesse tipo de veículo ou algo próprio das revistas em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Pontuação. Escrita. Estilo.

Introdução

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), ao contrário do que tem acontecido em sala de aula, propõem considerar "o processo dinâmico e histórico dos agentes da interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem" (PARANÀ, 2008, p. 12).

Pensando nesse caráter social da linguagem, o referido documento recorre às considerações de Bakhtin e seu círculo e defende que os gêneros discursivos devem orientar a ação pedagógica com a língua, uma vez que é por meio deles que as práticas sociais se materializam. Nesta perspectiva o texto deve ser visto "como lugar onde os participantes da

[123] Programa de pós-graduação em Linguagem, identidade e subjetividade – CAPES – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Pr, Brasil. anapauladelezuk@gmail.com

interação dialógica se constroem e são construídos" (PARANÀ, 2008, p.13). Assim, afirmam que a reflexão com e sobre a língua precisa considerar como ponto de partida a dimensão dialógica da linguagem e possibilitar experiências reais de uso da língua. (DCE, 2008, p.14).

Consideramos que uma das práticas fundamentais na nossa sociedade diz respeito à escrita, a qual, por sua vez, envolve processos específicos que devem ser explorados no ensino, de maneira que os alunos saibam utilizá-los como forma de inserção em práticas letradas. Entendemos a pontuação como um desses aspectos da linguagem que é fundamental para a escrita, já que envolve elementos lingüísticos, discursivos e textuais que são essenciais para a construção do texto escrito.

Entretanto, seguindo a tendência geral do ensino de língua, a abordagem da pontuação no ensino básico não tem conseguido dar conta de sua natureza multifacetada, privilegiando, muitas vezes, a nomenclatura e o viés sintático (SALEH, 2010, p. 1). Sendo assim, nos propomos nesta pesquisa a discorrer sobre alguns aspectos relevantes para entender os sinais de pontuação e seus usos, com a finalidade de contribuir para a superação de uma visão tradicional acerca desses sinais. Para tanto, consideramos a pontuação e sua relação com um ritmo próprio da escrita e, ainda, suas funções enunciativas, que nos apontam para um estilo de pontuar, relacionado à noção de gênero discursivo.

Nosso objetivo é, mais especificamente, à luz das reflexões feitas ao longo do trabalho, procurar depreender como a pontuação é usada em textos do gênero notícia de divulgação científica nas revistas informativas *Superinteressante* e *Planeta*. Para tanto, fizemos um levantamento de alguns sinais de pontuação que aparecem nos textos selecionados, com o intuito de detectar indícios que nos permitissem inferir o que nos textos, em relação à pontuação, marcava algo próprio da notícia nesse tipo de veículo, e se havia algo que marcava algo próprio das revistas em questão. Acreditamos que, dessa forma, o trabalho poderá contribuir para o ensino da pontuação, visto que ultrapassará uma perspectiva tradicional, que considera apenas o viés sintático.

Escrita, aspectos prosódicos e rítmicos nos usos dos sinais de pontuação

Conforme aponta Daleh (2007) existem três principais fatores que favoreceram a ideia de que os sinais de pontuação representam na escrita aspectos prosódicos (entonação, pausa, etc). São eles: a antecedência filogenética do oral em relação ao escrito; a antecedência ontogenética - o homem adquire a fala antes de ler e escrever e por último o fato da leitura ter ocorrido em voz alta durante séculos. Porém, essa visão tem sido questionada por alguns estudiosos que sugerem que a escrita possui uma rítmica própria que não deve ser confundida com a rítmica da fala, como tem acontecido no ensino da pontuação.

Um dos autores que apontam para esse ritmo próprio da escrita é Meschonnic (2006). Dessa maneira, refletindo sobre oralidade e literatura, Meschonnic afirma que é o esquema do signo – significante e significado – que tem conduzido o ensino e instaurado o dualismo entre oral e escrito. Para Meschonnic, isso acontece porque

> "a oposição entre significante e significado, entre som e sentido, deixa ao ritmo (no sentido corrente) uma definição meramente fônica, ao mesmo tempo que binária, mensurável, discreta – a alternância mais ou menos regular de um tempo forte e de um tempo fraco." (MESCHONNIC, 2006, p. 17).

Para o autor essa visão tradicional de ritmo esconde o sujeito. Sendo assim, o estudioso propõe perceber o ritmo como organização subjetiva do discurso para renovar a concepção de oralidade. A partir disso, segundo Meschonnic, se deve passar da dualidade *oral/escrito* para uma partição tripla entre *o escrito, o falado e o oral*. Dessa forma é possível "reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural que pode se realizar tanto no escrito como no falado." (MESCHONNIC, 2006. p. 8). Nesta perspectiva concebe-se oralidade "como uma organização do discurso regida pelo ritmo. A manifestação de um gestual, de uma corporeidade e de uma subjetividade na linguagem. Com os recursos do falado no falado. Com os recursos do escrito no escrito." (MESCHONNIC, 2006, p. 18).

Parafraseando e refletindo as considerações de Meschonnic, Dahlet (2007) afirma que o estudioso, apoiando-se na concepção do ritmo como um modo de significar "situa o ritmo

no discurso, não do lado do sentido, e sim do lado da significância, pois o ritmo, pela sua mobilidade, pelo seu fluir, dá o impulso ao discurso e exprime mais do que sentido." (DAHLET, 2007, p. 306).

Essas considerações apontam para o fato de a pontuação não ser mera reprodução de recursos da fala, mas sim um mecanismo que assinala uma rítmica própria da escrita. Rítmica que dota a linguagem escrita de significância e de onde se pode depreender a especificidade e a historicidade da escrita e da pontuação. Por isso consideramos relevante se pensar a linguagem através da partição tripla proposta por Meschonnic, na qual temos o escrito, o falado e o oral, em que o oral pode se realizar tanto no falado como no escrito.

No entanto um estudo de Dahlet (2002) mostra que as gramáticas e outros instrumentos de saber linguístico não reconhecem esse ritmo próprio à escrita ao tomar a noção de pausa como central, relacionando-a a oralidade. Dessa forma as gramáticas desconsideram que a noção de pausa deveria ser reconsiderada, uma vez que uma série de trabalhos comprova que ela é hoje visual, e que, portanto, não pode ser confundida com o oral. Para a autora essa abordagem equivocada reflete-se diretamente no ensino da pontuação por não motivar os alunos a dominar a escrita, pois faz com que o aluno corra o risco de tomar o oral como um modelo para escrever.

Através dessas reflexões sobre a oralidade e sobre o ritmo para se pensar os usos dos sinais de pontuação, depreendemos que a linguagem escrita é dotada de ritmo, que a faz fluir, dando-lhe significância e especificidade (MESCHONNIC, 2006), o que mostra que os sinais de pontuação não são meros reprodutores de aspectos prosódicos, mas compõem um ritmo que é próprio da linguagem escrita.

Pontuação, norma e transgressão

Conforme assinala Bernardes (2002), a pontuação é tradicionalmente associada à gramática normativa, que busca, como bem sabemos, ditar as regras de um "bom" uso da

língua. Segundo a autora essas regras são marcadas pela "ênfase nas instruções sobre como e onde inserir os sinais no texto". (BERNARDES, 2002, p. 18)

Bernardes salienta que o tratamento gramatical dispensado à pontuação tende a identificar as padronizações como *"lei"*, ou seja, tomando-as como idênticas ao funcionamento da linguagem. É daí, segundo a estudiosa, que surge "a naturalidade com que enxergamos as imposições normativas", como se estas fossem "verdades da/sobre a língua", enquanto na realidade nada mais são que um dizer sobre a língua Neste ponto do trabalho, é interessante apresentar a distinção que faz Bernardes entre pontuação e *pontuabilidade*:

> Existe uma diferença entre o que chamaremos de *pontuabilidade*, a saber, o fato de podermos identificar, na cadeia sintagmática, lugares em que a escansão se faz possível, e a *pontuação*, sistema que assinala por meio de sinais gráficos uma escansão. A pontuabilidade contém a virtualidade das escansões possíveis, que podem vir a se atualizar graficamente no corpo da pontuação. (BERNARDES, 2002, p. 10).

Entendemos então a *pontuabilidade* como os lugares possíveis de serem pontuados na cadeia sintagmática e a pontuação como a efetiva inserção dos sinais de pontuação no texto. Conforme afirma Bernardes, essa distinção mostra que a pontuação introduz uma diferença no texto, pois a presença da pontuação restringe a interpretação. Assim, a autora conclui que "a pontuação produz efeitos que ultrapassam a *pontuabilidade*: ao dar corpo a uma certa configuração textual, ela orienta a leitura por um certo caminho, ou ainda, ela aponta qual o caminho a ser seguido e quais devem ser abandonados." (BERNARDES, 2002, p. 10)

As considerações de Bernardes confirmam que o uso da pontuação vai além das regras da gramática normativa, pois dão sentido ao texto conforme a intenção de quem o escreve, ou seja, conforme as possíveis interpretações que o locutor quer possibilitar ao seu interlocutor. Nessa perspectiva, os usos dos sinais de pontuação se relacionam a estilos de pontuar que, conforme afirma Rocha (1998), mudam "não só de uma época para outra, mas entre autores de uma mesma época" e também conforme o gênero discursivo. Porém, na escola, o tratamento da pontuação, em geral, reconhece somente aquilo que é saber normativo, não levando em consideração as condições de produção do texto.

Dahlet (2002), na mesma pesquisa citada no tópico anterior deste trabalho, quando consideramos outra faceta do problema, observa que, nas gramáticas analisadas, as quais em geral ainda são as principais referências para o ensino de língua, assim que os autores começam a exemplificar os empregos dos sinais relacionados à pausa, o registro passa bruscamente para considerações gramaticais apresentando assim uma ruptura de registro que causa uma confusão de conceitos.

Dahlet (2007), procurando se afastar de uma visão tradicional que, segundo ela, "opta por apresentar os sinais e suas funções mediante uma mera nomenclatura", relaciona os sinais às suas respectivas funções predominantes e os divide em duas classes, buscando oferecer uma visão "estruturante e arrazoada da pontuação". (DAHLET, 2007, p. 293) A primeira a autora classifica como *sinais de sequencialização*, por terem a função de segmentar o continuum escritural. A segunda classe chama-se *sinais de enunciação*, por manifestarem um tipo de interação com o co-enunciador. Dessa forma a autora considera como corpus dos sinais de sequencialização a alínea, o ponto e seus derivados (pontos de interrogação, de exclamação e reticências), o ponto e vírgula e a vírgula. No corpus dos sinais de enunciação temos, entre outros, o itálico, a maiúscula contínua, o negrito, o travessão, as aspas e os colchetes.

Interessa-nos esta proposta da autora, por ampliar a visão, antes restrita, em torno dos sinais de pontuação. Acreditamos, assim como a estudiosa, que existem sinais eminentemente enunciativos. Porém, partimos do princípio de que todos os sinais de pontuação exercem funções enunciativas nos textos.

Assim entendidos, os sinais de pontuação se relacionam a um estilo de pontuar, pois se levam em conta as escolhas do autor ao inserir os sinais no texto, o que, consequentemente, revela um estilo. Nesse sentido, pautamo-nos na noção de um estilo coletivo de se pontuar, o que significa que os modos de pontuar dos autores se relacionam aos gêneros discursivos que circulam na sociedade, conforme apontamos no tópico abaixo.

Estilo coletivo de se pontuar

Como vimos, Dahlet propõe uma nova maneira de tratar os usos dos sinais de pontuação, incluindo considerar suas funções enunciativas, o que, para nós, significa pensar no enunciado e suas implicações para a noção de gêneros do discurso.

Assim, nos valemos do estudo de Brait e Melo (2010), que "tem por objetivo apresentar a maneira como os conceitos *enunciado/enunciado concreto/ enunciação* aparecem no conjunto das obras de M. Bakhtin e seu círculo", defendemos que, em uma perspectiva bakhtiniana, devemos considerar o enunciado em sua realização concreta, que envolve seu contexto de produção e, portanto, a sua historicidade, o que significa ir além de uma abordagem exclusivamente lingüística, fragmentada, como é o caso da frase.

Para Brait e Melo outro índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, estar voltado para o destinatário. Nesse sentido, as autoras apontam que perguntas como: *"a quem se dirige o enunciado?,* "*como o locutor percebe e imagina seu destinatário?*", "*qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado*?", ajudam, do ponto de vista bakhtiniano, a compreender a composição e o estilo dos enunciados, apontando, tanto quanto os traços de autoria, para o que há de extraverbal na constituição do verbal. As autoras relacionam essa questão como diretamente ligadas aos gêneros do discurso, uma vez que cada esfera, atividade, campo de atuação tem concepções de destinatários, o que, segundo elas, de certa forma, faz aparecer e circular os gêneros discursivos. Segundo as estudiosas, é por esses aspectos que podemos conceber as "marcas de enunciação de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma posição discursiva, que circula e faz circular discursos." (BRAIT; MELO, 2010, p. 72)

Por essas considerações evidenciamos a necessidade de se considerar a relação dialógica da linguagem. Porém, já questiona Brait (2010): Como chegar à questão do estilo, considerado como o que há de individual, dentro de uma perspectiva dialógica, na qual a linguagem está fundada na relação com o outro e com as múltiplas vozes?

Ainda assim, a autora focaliza uma dimensão, segundo ela, coerente com a teoria dialógica, em que, como um todo, *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se

perceber o significado do dialogismo, que ela classifica como "elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem (...)". (BRAIT, 2010, p. 80)

As considerações das estudiosas nos apontam para um estilo coletivo de se pontuar, visto que estilo deve ser compreendido na sua relação com "usos historicamente situados", que para Bakhtin implica pensar em uma relação dialógica, na qual a noção de estilo se relaciona à escolhas enunciativas que levam em conta o interlocutor e as múltiplas vozes sociais que perpassam o momento da enunciação.

Nesta concepção, segundo Brait, cada esfera conhece os gêneros apropriados a suas especificidades e a esses gêneros correspondem determinados estilos. Isto é, uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BRAIT, 2010, p. 89)

Doná Hila (2009) comenta, para efeitos didáticos, cada uma das três dimensões do gênero do discurso propostas por Bakhtin: tema, forma de composição e estilo. Para a autora os temas são os conteúdos ideologicamente dizíveis de um gênero do discurso e refletem as esferas onde estão inseridos. A estrutura composicional é a forma de composição que é compartilhada por textos que pertencem a um mesmo gênero, que pode se relacionar tanto às estruturas textuais, como às discursivas ou semióticas. E o estilo relaciona-se às *"unidades linguístico-discursivas"* que são comuns nos gêneros a serem estudados e, portanto, trabalhar em sala de aula com a questão do estilo significa selecionar elementos linguístico-discursivos que constituem e são significativos para o gênero em questão. (HILA, 2009)

À luz dessas considerações sobre o estilo visto a partir de uma perspectiva bakhtiniana, em que são os gêneros discursivos e as esferas de comunicação onde estão inseridos os textos que determinam um estilo coletivo de se pontuar, analisamos no próximo tópico as notícias de divulgação científica das revistas *Superinteressante* e *Planeta*, considerando a esfera em que foram produzidas e as dimensões do gênero propostas por

Bakhtin. Para tanto é preciso levar em conta o caráter enunciativo dos sinais de pontuação, ou seja, considerar suas inserções nos textos como escolhas autorais que revelam as intenções de quem escreve, tendo em vista as condições de produção e seus interlocutores.

A pontuação em notícias de divulgação científica das revistas: Superinteressante e Planeta

Sobre as revistas *Superinteressante* e *Planeta*, objetos de nossa investigação, consideramos que, de maneira geral, fazem parte da esfera jornalística e apresentam textos informativos com um conteúdo variado. Para nossa pesquisa, optamos por eleger textos que divulgam temas da esfera científica.

Dessa forma, selecionamos da revista *Superinteressante* duas notícias de divulgação científica, escritas por autores diferentes. Um texto foi publicado na revista correspondente ao mês de abril de 2010 de autoria de Bruno Garattoni (texto 1) e o outro na revista de novembro de 2009, de autoria de Marcella Chartier (texto 2)[124]. Ambos os textos foram publicados na seção intitulada *"SUPERNOVAS"* que, conforme indica a própria revista, apresenta notícias, polêmicas e curiosidades, sempre com embasamento em dados científicos.

Na revista *Planeta* é na seção intitulada *"Volta ao Mundo"* que encontramos algumas notícias de divulgação científica. É importante ressaltar que as notícias dessa revista são menores e se mostram mais objetivas que as da revista *Superinteressante*. A primeira notícia foi publicada na edição de maio de 2011 (texto 1) e a segunda na revista de setembro de 2011 (texto 2)[125]. A revista não indica o(s) autor(es) dos textos.

Em relação ao gênero notícia, conforme afirma Lara, que propõe o trabalho com gêneros jornalísticos com conteúdo informativo em sala de aula, uma característica da notícia é procurar conciliar o formal e o coloquial e no que se refere aos temas, o gênero se

[124] Textos vide Anexo A

[125] Textos vide Anexo B

caracteriza por buscar trazer ao leitor relatos de acontecimentos recentes, ainda não publicados, de preferência, o que, portanto, caracteriza informações "novas". Essa particularidade implica um leitor que desconhece o assunto a ser tratado e aponta para uma outra propriedade do gênero: o fato de apresentar uma linguagem que tende a ser objetiva e imparcial, visando a credibilidade e a clareza com que o que o leitor deve receber a informação. Entretanto, ainda Lara, defende que

> (...)a notícia não traduz a realidade, narra o acontecimento sob determinada perspectiva, constituindo-se em uma versão dos fatos e não sua tradução imparcial e descomprometida. Podemos perceber a influência ideológica na escolha das notícias a serem veiculadas, no enfoque dado às mesmas, na importância que o jornal atribui a dados acontecimentos e também na escolha das palavras. (LARA, p. 13)

Acreditamos que a pontuação também faz parte de um desses aspectos que pode indiciar as escolhas do veículo de comunicação e dos autores, tendo em vista suas intenções.

Em se tratando, mais especificamente, da notícia de divulgação científica, levamos em consideração para nossa análise, em relação á sua especificidade dentre as características do gênero notícia como um todo, que os temas, por pertencerem à esfera científica, são embasados por pesquisas que buscam comprovar os fatos a serem explorados nos textos. Somente esta característica, acreditamos, já produz um efeito que oferece credibilidade e clareza à notícia. Ainda assim, não deixamos de acreditar que, mesmo apresentando tal característica, nas notícias de divulgação científica as escolhas mostram, também, as "influências ideológicas" dos veículos de comunicação e dos autores.

Além disso, em relação ao veículo de comunicação, as notícias de divulgação científica se diferem por serem publicadas em revistas que apresentam conteúdos variados, e mais especificamente, em seções que apresentam conteúdos da esfera científica. O que indica um público–alvo que, em geral, é de "não especialistas" nos assuntos oferecidos, visto que buscam informações científicas em um veículo de comunicação que aborda os temas relacionados à ciência de uma maneira mais informal.

Nas notícias da revista *Superinteressante* nos chamou a atenção a incidência dos seguintes sinais de pontuação, eminentemente enunciativos (DAHLET, 2007), nos dois textos analisados: parênteses (), travessão (-), e dois pontos (:), usados com evidente função enunciativa. Vejamos os usos desses sinais nos textos em questão:

Texto 1:

1. "Cada imagem tinha um som **associado: a foto** de um gato era acompanhada por um miado, uma dinamite por uma explosão, e por aí vai."

2. "Quando eles entraram na fase de ondas cerebrais lentas, em que o sono é mais profundo, os cientistas tocaram os sons **(os miados, a explosão etc.)**."

3. "Quem tinha sido exposto aos sons enquanto dormia se deu **melhor – se** lembrou de mais figuras e foi mais preciso quanto à posição de cada uma na tela." (SUPERINTERESSANTE, p. 22, grifos meus)

Texto 2:

1. "Sem motivo nenhum as abelhas **surtam: simplesmente** abandonam a colméia, deixando para trás suas larvas, para nunca mais voltar."

2. "Ninguém sabe para onde elas foram, nem se ainda estão **vivas – pois** não há rastros ou insetos mortos nos arredores da colméia."

3. "É um comportamento muito estranho e que está se espalhando pelo **mundo: as** abelhas de 10 países já apresentaram essa síndrome, (...)"

4. (...) que foi batizada de colony collapse disorder **("desordem de colapso da colônia", em inglês)**

5. "Esse vírus, que ainda não foi isolado, causa modificações em 65 genes dos **insetos – e isso** é que estaria provocando o comportamento bizarro das abelhas (...)" (SUPERINTERESSANTE, p. 29, grifos meus)

Em relação às funções enunciativas que exercem os sinais de pontuação nos textos, percebemos que apresentam diferenças.

No texto 1 temos o sinal de (:) como forma de abrir caminho para uma explicação mais detalhada da frase que o antecede. Já no texto 2 os (:), nos dois casos, são inseridos para introduzir algo que complementa a informação anterior.

Sobre os sinais de parênteses, no texto 1 o autor o utiliza como forma de recordar o leitor de uma informação dada anteriormente no texto. Já no texto 2 ele é utilizado para traduzir um fragmento em inglês.

No caso do travessão, observamos um uso bastante peculiar nos dois textos. Em todos os casos os sinais de (-) apontam para uma nova informação e substituem outros elementos que são usados com mais frequência em textos da esfera jornalística. No texto 1 o travessão é usado no lugar do articulador porque, por exemplo. E no texto 2 os sinais "substituem" uma vírgula, por exemplo.

Apesar dessas diferenças nas funções exercidas nos textos, evidenciamos também, por esses exemplos, que a maneira de empregar esses sinais de pontuação nos textos dos dois autores é semelhante no sentido de que estabelecem um diálogo direto com o interlocutor, buscando explicitar ou explicar informações que possivelmente são desconhecidas de seu público-alvo, visto que, como já havíamos comentado, é um público, em geral, "leigo" em questões científicas.

Além disso, acreditamos que a maneira como esses sinais (principalmente o sinal de (:) e o (-)) foram utilizados atribuem aos textos da revista um ritmo peculiar, singular. Um ritmo que torna o texto mais rápido, objetivo e menos formal. O que acreditamos ser a finalidade da revista ao publicar suas matérias, pois outros elementos além da pontuação indicam certa informalidade na escrita dos autores. Como por exemplo, o uso de expressões próximas ao cotidiano: "e por aí vai", "qualquer coisa", "trocar os livros pelo travesseiro", utilizadas no texto 1.

Já na revista Planeta encontramos apenas o uso dos parênteses, que exercem também uma função enunciativa bastante explícita. Vejamos:

Texto 1:

1. "Mesmo minúsculas **(cerca de um milésimo da largura de um fio de cabelo)**, as partículas causaram danos sérios aos cérebros dos animais." (PLANETA, p. 21, grifos meus)

Texto 2:

1. Uma hipótese é o choque, há bilhões de anos, do satélite **(de 3.474 km de diâmetro)** com uma lua menor **(1.200 km de diâmetro).** (PLANETA, p. 22, grifos meus)

Em ambos os casos, o uso dos parênteses é utilizado para dar a conhecer uma informação, possivelmente não conhecida do leitor, e, ao que tudo indica, considerada relevante para o autor do texto, que sente a necessidade de explicitá-la para seu destinatário visando uma maior compreensão da hipótese apresentada nessa passagem do texto.

Em se tratando da pontuação no texto relacionada a um modo coletivo de se pontuar, ou seja, um modo que revela uma particularidade do gênero discursivo em questão, percebemos, por esses exemplos, que os quatro textos analisados se utilizam significativamente de recursos de pontuação eminentemente enunciativos (DAHLET, 2007), como forma de estabelecer um diálogo direto com seus interlocutores. Os sinais demonstram uma forma de se pontuar que busca atender as necessidades dos possíveis leitores de uma notícia de divulgação científica. Esse aspecto nos permite inferir um estilo peculiar a esse gênero, nessas condições de produção, em se tratando do uso da pontuação. A recorrência dos sinais, eminentemente enunciativos, tem a função, na maioria das vezes, de explicar, explicitar, enfatizar informações relevantes e desconhecidas pelos destinatários. Ultrapassa, portanto, o saber meramente normativo, que estabelece regras e as dita como únicas sem considerar as condições de produção dos textos.

Em relação a um modo de pontuar associado não somente ao gênero em questão, mas a um estilo próprio da revista em que está publicado, é na revista Superinteressante que encontramos alguns indícios que sugerem um modo diferenciado de pontuar, ou seja, uma

certa tendência de escolha ao inserir os sinais no texto. É o caso dos usos dos travessões que, como vimos, desempenham uma função bastante peculiar, contribuindo para configurar o ritmo que a revista busca imprimir no texto visando o leitor, através dos sinais de pontuação. Ritmo que contribui para definir o tom mais informal na maneira de abordar seus conteúdos, sem, no entanto, deixar de se caracterizar como um ritmo próprio à escrita, como vimos defendendo ao longo desta pesquisa.

Pelas análises, evidenciamos, pelos modos como os sinais de pontuação foram empregados nos textos, a importância de se levar em consideração o caráter enunciativo da pontuação. Visto que, nesta perspectiva, se pode depreender os efeitos de sentido que os sinais exercem nos textos, pois marcam as intenções dos autores tendo em vista seus leitores e revelam tanto um estilo que se relaciona ao gênero discursivo, como um estilo que pode revelar um aspecto mais subjetivo das revistas em questão.

Considerações finais

Ao apresentar uma forma diferenciada de tratar os sinais de pontuação, enfatizamos sua relevância para marcar uma especificidade própria da escrita e seu caráter enunciativo, uma vez que defendemos que a pontuação marca nos textos as escolhas de seus produtores, tendo em vista suas intenções. Com isso ampliamos a visão em relação à este aspecto da língua, antes restrita ao saber normativo.

Dessa forma, acreditamos que o estudo possibilitou, através das reflexões teóricas e das análises, uma forma mais pertinente de se tratar os usos dos sinais de pontuação, visto que não nos limitamos ao nível sintático, mas consideramos uma prática real da linguagem e dessa forma exploramos os usos efetivos destes sinais, já que relacionamos esses usos com o gênero discursivo a que se filiam os textos e, também, com as revistas nas quais os textos foram publicados, considerando, sobretudo, as funções enunciativas desses sinais, ou seja, as intenções que perpassam seus usos.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. C. A. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto: 2010.

BRAIT, B. MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista letras*, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.

DAHLET, V. A pontuação e a sua metalinguagem gramatical. *Rev. Est. Ling*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002

_____. A pontuação e as culturas da escrita. *Filol. Lingüíst. port*., n. 8, p. 287-314, 2006. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf. Acesso em: 16 ago. 2010. 32

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Paulo: Claraluz, 2009. p. 151-194

LARA, Justina. Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua Portuguesa: Desvelando a linguagem pretensamente neutra. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2010

MESCHONNIC, H. *Linguagem, ritmo e vida*. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

PARANÁ. SEED. *Diretrizes Curriculares da rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Língua Portuguesa.* Curitiba: SEED, 2008.

ROCHA, I. L. V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *Delta*, São Paulo, v. 14, n. 1, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010245019980001000001&script=sci_arttext Acesso em: 13 de fev. de 2011

PLANETA. São Paulo: Três Editorial, v. 468, set. 2011.

_____. São Paulo: Três Editorial, v. 464, mai. 2011.

SALEH, P. B. O. Análise lingüística no livro didático do ensino fundamental: um olhar sobre a pontuação. In: 9° Encontro do Celsul, 2010, Palhoça. Anais do 9° Encontro do Celsul. Palhoça, UNISUL, 2010.

SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Editora Abril, v. 277, abr. 2010.

_____. São Paulo: Editora Abril, v. 271, nov. 2009.

ANEXO A – Notícias de divulgação científica revista *Superinteressante*

Texto 1

Sim, é possível aprender dormindo

Experiência mostra que sons ouvidos durante a fase mais profunda do sono podem ajudar no aprendizado

O aprendizado durante o sono sempre foi uma promessa vazia, sem comprovação científica. Mas um estudo realizado pela Northwestern University acaba de provar que, sim, é possível aprender dormindo. Voluntários foram expostos a 50 imagens, mostradas em sequência numa tela. Cada imagem tinha um som associado: a foto de um gato era acompanhada por um miado, uma dinamite por uma explosão, e por aí vai. Em seguida, os voluntários foram dormir. Quando eles entraram na fase de ondas cerebrais lentas, em que o sono é mais profundo, os cientistas tocaram os sons (o miado, a explosão etc.). Metade dos voluntários ouviu esses sons enquanto dormia. A outra metade não.

Todos foram acordados e passaram por um teste de memória. Quem tinha sido exposto aos sons enquanto dormia se deu melhor - se lembrou de mais figuras e foi mais preciso quanto à posição de cada uma na tela. "Nossos resultados mostram que informações recebidas durante o sono podem influenciar a memorização", conclui o estudo, que confirmou uma descoberta similar feita por neurologistas alemães.

Isso não significa que seja possível aprender qualquer coisa durante o sono. Além disso, o aprendizado noturno exige que a pessoa tenha contato prévio, acordada, com o que deseja aprender. Ainda não chegou a hora de trocar os livros pelo travesseiro.

Texto 2

As abelhas estão sumindo

Síndrome misteriosa faz bilhões de abelhas abandonar suas colmeias e desaparecer sem deixar rastros. Mas os cientistas acabam de descobrir qual é o motivo.

Tudo está bem na colmeia. Milhares de abelhas, cada uma com sua função, trabalham numa harmonia perfeita. Até que algo estranho acontece. Sem motivo aparente, as abelhas surtam:

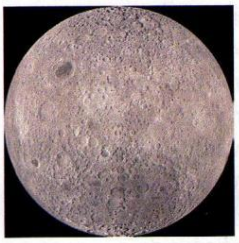
simplesmente abandonam a colmeia, deixando para trás suas larvas, para nunca mais voltar. Ninguém sabe para onde elas foram, nem se ainda estão vivas - pois não há rastros ou insetos mortos nos arredores da colmeia. É um comportamento muito estranho, e que está se espalhando pelo mundo: as abelhas de 10 países já apresentaram essa síndrome, que foi batizada de colony collapse disorder ("desordem de colapso de colônia", em inglês). Só nos EUA, o lugar mais afetado pela doença, 50 bilhões de abelhas sumiram, esvaziando 40% das colmeias do país. Os primeiros casos da síndrome apareceram em 2006, mas só agora os cientistas descobriram o que está fazendo as abelhas fugir. "É uma infecção por vírus, que danifica o código genético dos insetos", afirma a entomóloga May Berenbaum, da Universidade de Illinois. Esse vírus, que ainda não foi isolado, causa modificações em 65 genes dos insetos - e isso é que estaria provocando o comportamento bizarro das abelhas, cujo desaparecimento pode ter consequências muito mais graves do que a falta de mel. As abelhas são responsáveis pela polinização de mais da metade das 240 mil espécies de plantas floríferas que existem no mundo. Sem as abelhas, essas plantas não teriam como se reproduzir e sobreviver. Se um mundo sem abelhas já seria ruim, magine sem flores.

ANEXO B - Notícias de divulgação científica revisa *Planeta*

Kevork Djansezian/AFP

Poluição no cérebro

A poluição atmosférica em estradas movimentadas pode causar danos no cérebro, além de perda de memória e doença de Alzheimer, afirmam cientistas norte-americanos. Eles recriaram os poluentes oriundos da queima de combustíveis fósseis e do desgaste de partes dos veículos e do pavimento e submeteram ratos cobaias a essas condições por 15 horas semanais durante dez dias. Mesmo minúsculas (cerca de um milésimo da largura de um fio de cabelo), as partículas causaram danos sérios aos cérebros dos animais.



Segunda lua da Terra

Por que o relevo da face oculta da Lua é tão acidentado, enquanto as planícies dominam na face visível? Uma hipótese é o choque, há bilhões de anos, do satélite (de 3.474 km de diâmetro) com uma segunda lua menor (1.200 km de diâmetro). A colisão, "suave", teria espalhado a matéria da lua menor sobre a superfície da maior. A ideia, criada após simulações por computador de um pesquisador suíço e um norte-americano, aguarda confirmação.

22 PLANETA | SETEMBRO 2011

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ligia Paula COUTO (UEPG)[126]

RESUMO: Esta comunicação abordará o estudo teórico-prático desenvolvido por um grupo PIBID para o ensino da língua espanhola da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desde julho de 2011. Tal estudo se fundamenta na perspectiva dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; DCE-PR (2008); HILA (2006)). A partir dessa fundamentação, foi desenvolvido um processo formativo com os bolsistas PIBID de modo que eles estudassem e discutissem a teoria e, depois, a utilizassem para a elaboração de unidades didáticas. Como resultado, foram elaborados dois livros didáticos (LD), sendo que um deles já vem sendo utilizado na escola pública em que o projeto está inserido. Como resultado da elaboração e aplicação desse LD, temos um processo formativo para os envolvidos no projeto com base na relação teoria e prática no que se refere aos gêneros textuais, conseguimos um ensino de espanhol mais contextualizado, promovemos uma reflexão sobre processos avaliativos e ensino de gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Gêneros textuais. Formação de professores.

Introduzindo a discussão

As Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) para a área de línguas estrangeiras modernas (DCE/LEM-PR) faz uma clara defesa da teoria dos gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas. Essa defesa, no entanto, é feita em termos teóricos, ou seja, não há uma explicitação de possíveis modelos de unidades didáticas para serem utilizadas em sala de aula, de exercícios de compreensão textual, de produção escrita, de oralidade ou escuta. De maneira geral, encontramos certos princípios que precisam ser seguidos, ou seja, a diretriz norteia a prática docente com algumas orientações a partir de um recorte teórico e caberá ao professor, ao se pautar em tais princípios, construir, elaborar, planejar suas aulas nessa perspectiva.

[126] Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, curso de Letras Português/Espanhol, ligiapaula@yahoo.com. É coordenadora do projeto PIBID/Espanhol da UEPG e este trabalho é financiado pelo PIBID.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na disciplina de estágio de espanhol, tomamos as (DCE/LEM-PR) (2008) como um dos textos fundamentais para estabelecer a relação teoria/prática para o ensino da língua espanhola no ensino regular e CELEM[127]. E, nos já cinco anos que lecionamos tal disciplina, é raro encontrar professores da rede pública que, ao estabelecer os conteúdos a serem trabalhados pelos acadêmicos do 4º ano em suas regências, selecionem os conteúdos estruturantes listados nas DCE/LEM-PR. Então, de uma forma ou outra, na disciplina de estágio, sempre acabamos discutindo a tensão existente entre a teoria e a prática e, nesse sentido, sempre nos perguntávamos: qual seria, para além dos estágios, outra possibilidade de estabelecer pontes entre a teoria e a prática no ensino de espanhol nas escolas públicas? A pergunta não reduzia a importância dos estágios, pelo contrário, em sua grande maioria, os acadêmicos do 4º ano da UEPG concluíam a disciplina querendo ter aprofundado sua vivência como professores de espanhol.

Quando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[128] surgiu com o principal objetivo de proporcionar aos graduandos e aos professores da educação básica um processo de formação docente que garantisse um trabalho relacionando teoria e prática, uma vez que permite o contato com a escola pública para os graduandos e um processo de formação continuada para os professores e, ainda, propõe a melhora na educação básica do país através de intervenções na realidade escolar, vimos que seria uma oportunidade de aprofundar, ou ainda, ampliar as discussões a respeito da relação teoria/prática para o ensino da língua espanhola na perspectiva defendida nas DCE/LEM-PR. Assim, desde 2011, o projeto PIBID Espanhol atua como subárea do programa PIBID na UEPG, tendo como coordenadoras duas professoras da disciplina de estágio do curso de Letras, uma supervisora a professora de espanhol da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa – PR e doze bolsistas, graduandos do curso de Letras – Português/Espanhol.

[127] CELEM, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, criado em 1986 com o intuito de valorizar o plurilinguismo na rede pública estadual paranaense.

[128] O PIBID está sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Diretoria da Educação Básica Presencial.

É importante ressaltar que o PIBID Espanhol UEPG não toma estritamente a DCE/LEM-PR como referencial, há também uma preocupação, além da teoria dos gêneros textuais, com outros dois pontos: a diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol e o trabalho com a Lei 10.639/03[129]. Portanto, todo o processo formativo de docentes para o ensino da língua espanhola foi pensado para contemplar tais aspectos. Neste artigo, no entanto, focamos a problematização no trabalho com os gêneros textuais.

PIBID Espanhol UEPG e a formação docente para a práxis

Se, na vivência do estágio já havíamos detectado uma dificuldade dos professores da rede pública e dos acadêmicos do 4º ano em colocar a DCE/LEM-PR em prática no que se refere à teoria dos gêneros textuais, o que poderíamos fazer em um projeto PIBID que possibilitasse uma aproximação da teoria com a prática e trouxesse contribuições para solucionar essas dúvidas e limitações identificadas? Nossa primeira ideia foi a de, realmente, colocar a mão na massa, ou seja, discutir e compreender o que seria trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais para, em seguida, criar e testar um material em que ficasse explícita a didática para o ensino de espanhol nessa perspectiva, colocar esse material em uso na escola pública e analisar como essa aplicação ocorreu.

Com o intuito de ter algo concreto em mãos para discutir o ensino da língua espanhola em uma escola pública da região de Ponta Grossa, na qual o espanhol compõe a matriz curricular do ensino médio, o PIBID Espanhol UEPG organizou um processo formativo com seus bolsistas (a professora de espanhol nessa escola e doze graduandos do curso de Letras) para estabelecer a relação teoria/prática, almejando uma formação docente para a práxis. E, no desenrolar desse processo, dois livros didáticos foram elaborados, sendo que um deles já foi publicado e está sendo utilizado há um ano.

[129] Lei que foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 e modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira. A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

A formação do docente de língua espanhola para a práxis forçou um investimento na aproximação da teoria com a prática. O conceito de práxis não nos permitiu focar demasiadamente a teoria ou a prática exclusivamente, tivemos que buscar um equilíbrio nessa relação. Dessa maneira, o PIBID promoveu essa relação com a organização de grupo de estudos, observação participativa nas aulas de espanhol na escola em que o projeto atua, construção de material didático próprio em conformidade com nossas bases teóricas, planejamento de aulas em parceria com a professora de espanhol, criação de oficinas para professores de espanhol da rede pública em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) e desenvolvimento de estudos investigativos e pesquisas. A seguir, trataremos, mais especificamente, da elaboração do livro didático (LD) e de sua contribuição para a formação do professor de língua espanhola no eixo da práxis.

A elaboração do LD permitiu uma reflexão mais aprofundada de nossos bolsistas a respeito da teoria dos gêneros textuais, uma vez que eles tiveram que criar unidades didáticas (UD) seguindo tal fundamento teórico, isto é, todos os envolvidos no projeto, após quatro meses de leituras e discussões no grupo de estudos, foram desafiados a pensar na teoria para o ensino de espanhol.

Para desenvolver a UD, as coordenadoras e a supervisora do projeto criaram uma estrutura (a partir das observações da realidade escolar em que o projeto atua), a qual dividia a UD em sete seções[130]. Essas seções foram explicadas aos bolsistas graduandos em duas reuniões e, a partir dessa orientação inicial, eles tiveram a tarefa de construir a UD.

[130] A seção 1 é uma página que deve trazer os conteúdos e objetivos desenvolvidos na UD. A seção 2 é uma página de abertura com discussão sobre temática da UD, geralmente focando uma atividade com imagem (foto, pintura). A seção três é o início de trabalho com o gênero textual, sendo que é necessário trabalhar três gêneros, com o primeiro deles como o objetivo alvo da unidade; para esta seção, é prevista uma série de atividades de compreensão textual. A seção 4 trabalha com o aspecto gramatical, o qual somente será escolhido a partir do gênero textual foco da UD. Na seção 5, chamada de "Criando", é o momento de se promover a produção escrita. Considerando que a escrita é um processo, a seção 6, "Recriando", propõe uma atividade de reescrita do texto. E, por fim, na seção 7, há a oportunidade de se revisar os tópicos estudados na UD por meio de exercícios mais lúdicos, como jogos, cruzadinhas, competições, etc.

Os encontros de orientação para a construção das UD contribuíram para o processo formativo no eixo da práxis, uma vez que os questionamentos dos bolsistas revelavam que eles ainda não haviam estabelecido totalmente uma ponte da teoria com a prática. Por exemplo, muitos deles tinham dúvida sobre como escolher o tópico gramatical, trabalhar com a gramática e como definir a ordem das UD a partir da gramática. Essa preocupação excessiva dos bolsistas em estabelecer, previamente, os tópicos gramaticais para só então selecionar os textos que comporiam a UD, nos mostrou que toda a discussão teórica sobre os gêneros textuais havia servido para elucidar como trabalhar com a compreensão textual numa nova perspectiva, mas não para problematizar o espaço da gramática na relação com o texto. Na fala de alguns bolsistas, ficava evidente uma preocupação excessiva com o ensino da gramática nos moldes de métodos estruturais, o que contradizia nosso referencial teórico.

Após o esclarecimento das dúvidas iniciais, cada bolsista escolheu um tema sobre o qual gostaria de trabalhar e, a partir do tema, todo o grupo debateu possibilidades de gêneros para explorar a temática. Com temas e gêneros elencados e com a estrutura da UD previamente definida, os bolsistas tiveram seis semanas para elaborar a UD individualmente sob a orientação das professoras coordenadoras e supervisora.

Após a entrega das UD, coordenação e supervisão fizeram leitura e comentários e, aos bolsistas, foi dada a oportunidade de refazer as UD conforme orientações de revisão. No total, elaboramos quatorze UD, pois, além dos doze bolsistas, a coordenação e a supervisão também participaram do processo de construção do LD. As UD trouxeram temas e gêneros variados e, consequentemente, aspectos gramaticais diversos também.

O processo de refacção foi outro momento que colaborou para a formação dos bolsistas no eixo da práxis, pois eles tiveram que repensar as limitações e as "falhas" de sua UD na concretização da relação teoria/prática. A maioria dos bolsistas conseguiu vivenciar intensamente esta aproximação da teoria com a prática; para os que tiveram dificuldade em estabelecer tal aproximação, a coordenação promoveu novos momentos de orientação e atuou mais fortemente no auxílio de reescrita da UD. No entanto, de maneira geral, todos conseguiram compreender a relação teoria/prática na construção de uma UD. Agora, ainda,

restavam duas perguntas essenciais: Como colocar aquele material em prática no ensino médio? Será que o material funcionaria?

O primeiro volume, composto por sete unidades, foi publicado em setembro de 2012. Desde então, vem sendo utilizado em todas as séries do ensino médio em que o projeto atua. Além disso, o material foi distribuído em formato pdf, gratuitamente em CDs, para professores de espanhol em oficinas em parceria com o NRE para que eles pudessem tirar cópias e utilizar em suas aulas. Uma escola pública de Ipiranga pediu para utilizar o LD em suas turmas de ensino médio e, desde agosto de 2013, foram disponibilizados 43 livros impressos para a professora de espanhol. Na rede privada, um colégio de Ponta Grossa, ao oferecer espanhol como atividade extracurricular, também optou pela escolha do LD produzido em nosso projeto.

Voltando-nos à primeira pergunta sobre como colocar aquele material em, fizemos um movimento de planejamento das UD e apresentação de algumas partes (principalmente o tópico gramatical) para o grupo todo. Em pares, os bolsistas PIBID foram orientados a organizar os planos de aula para uma das UD. Este plano foi encaminhado à coordenação, houve revisão e, a partir dessa revisão, os bolsistas finalizaram o planejamento. Na sequência, antes da UD ser trabalhada na escola, o planejamento já realizado era encaminhado para leitura e, em grupo de estudos, discutíamos a aplicabilidade de tal planejamento.

O movimento de planejar as UD em conjunto possibilitou uma discussão a respeito da didática para o ensino de espanhol quando se trabalha explorando os gêneros textuais e, além disso, permitiu aos bolsistas do projeto se envolver com a UD em sua completude. De maneira geral, ao realizarmos o planejamento no coletivo, também estabelecemos um processo formativo embasado na práxis, uma vez que seus participantes puderam questionar a relação da teoria com a prática para que o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola se concretizasse o mais próximo possível de nossa perspectiva teórica.

A respeito da funcionalidade do material, até este momento, conseguimos avaliar alguns aspectos positivos e outros que precisam ser repensados. Com relação aos positivos, os alunos se interessam por produzir gêneros textuais em língua espanhola e, ao perceberem a

circulação e valorização de suas produções, ou seja, que seus textos estão sendo lidos e comentados no âmbito escolar por professores e alunos de outras turmas, se mostram mais motivados para se engajar em atividades de escrita e reescrita de gêneros. Até o momento, as turmas produziram autorretratos, capas de CD, histórias em quadrinhos e dicionários. Abaixo, seguem fotos de duas exposições realizadas na escola com as produções de alunos.

Fotos 1 e 2 – Exposição de história em quadrinhos

Foto 2 – Exposição de autorretratos

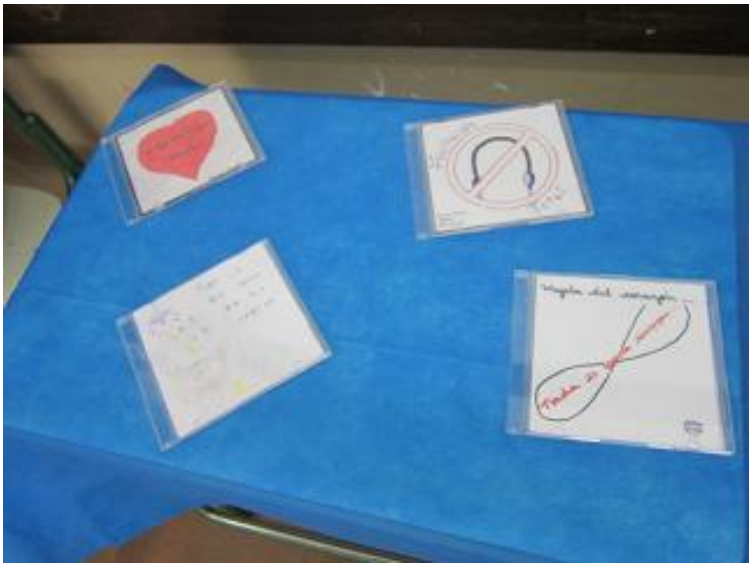


Foto 3 – Exposição de capas de CD

Outro ponto que merece destaque é que a avaliação passou a ser formativa e o processo a ser valorizado, isto é, a professora supervisora teve que repensar seus critérios avaliativos, uma vez que seus alunos vivenciaram momentos de criação, recriação, apresentação de suas produções e, ainda, uma série de outras atividades de pesquisa e exercícios para conseguirem alcançar os objetivos de ensino/aprendizagem. Portanto, a avaliação teve que superar o modelo de uma ou duas provas bimestrais limitado a exercícios de compreensão textual, gramatical ou lexical.

Por tratar o ensino da língua espanhola na perspectiva dos gêneros textuais, os alunos tiveram a oportunidade de compreender o funcionamento da língua estrangeira de uma maneira diferente, pois o ensino do idioma ganhou significado a partir dos textos produzidos para práticas comunicativas reais e na reflexão acerca dos interesses e das motivações que estão implícitas/explícitas em tais práticas. Assim, a aprendizagem dos alunos não se restringiu a memorização de regras gramaticais, listas de vocabulário, exercícios estruturais, de compreensão leitora ou auditiva. Os alunos do ensino médio começaram a usar língua estrangeira para produzir gêneros textuais em um movimento de reflexão a respeito de língua de forma mais ampla.

Com relação aos aspectos que precisam ser repensados, a primeira problemática que identificamos foi a quantidade de tempo que pensamos para finalizar o trabalho docente com a UD e a quantidade que, realmente, utilizamos. Até agora, conseguimos fazer quatro UD do LD e, em todos os casos, necessitamos de mais tempo do que o previsto, em média seis aulas a mais por UD. Constatamos que a teoria dos gêneros textuais para o ensino de língua espanhola demanda uma produção e uma participação muito intensa dos alunos e, nesse sentido, demoramos mais tempo do que o previsto para dar conta da proposta das UD.

Por fim, também acreditamos que é necessário repensar como o projeto PIBID Espanhol se insere na dinâmica da escola e se relaciona com as diferentes disciplinas da matriz curricular. Ao mesmo tempo em que conseguimos, em algumas UD, estabelecer uma perspectiva interdisciplinar e trabalho conjunto com professora de história, artes e professor de filosofia, em outros casos, já presenciamos situações em que alguns professores desconfiam de nossos processos avaliativos por eles acontecerem em uma perspectiva formativa e processual.

E onde está o processo de formação docente em meio a tudo isso? A resposta é: a formação docente está no meio de tudo isso. Os envolvidos no projeto estabelecem uma relação direta com a prática, pois participaram de tudo o que foi relatado anteriormente e, na verdade, o que foi relatado somente pôde ser construído porque os bolsistas PIBID colocaram a mão na massa e foram capazes de estabelecer, juntamente com a professora supervisora e a coordenação do projeto, uma relação da teoria com a prática. Assim, estamos constantemente em dois movimentos: estudamos e discutimos a teoria para tentar colocá-la em prática e, ao vivenciar a prática, nos voltamos à teoria para repensá-la, reconstruí-la, criticá-la. É essa formação docente que tratamos como sendo a focada na práxis.

Para concluir

Defendo que a formação docente do professor de espanhol precisa se fundamentar em uma perspectiva da práxis, em que teoria e prática tenham a mesma importância para se pensar e transformar os processos de ensino/aprendizagem na escola pública. No entanto, a

própria universidade precisa repensar seus cursos de licenciatura de modo que esses dois eixos do processo formativo docente não sejam mais pensados separadamente. O PIBID é um programa da CAPES que, pela forma como foi proposto, facilita a relação da teoria com a prática, mas o PIBID não atende a todo o corpo discente das licenciaturas. Vai se tornando cada vez mais urgente promover uma formação docente para uma práxis nas licenciaturas. A esperança é que a urgência seja reconhecida o mais rápido possível, pois quanto mais demorarmos em estabelecer uma aproximação da universidade com a escola pública, mais a educação pública sofrerá e perderá em qualidade.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileria e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

HILA, Cláudia Valéria Dona. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009, p. 151-194.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, 2008.

08 - HISTÓRIA, CRÍTICA E TEORIA LITERÁRIA

A DICÇÃO LITERÁRIA: MOBILIDADES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Fernanda BOARIN BOECHAT (PG-UFPR)[131]
Universidade Federal do Paraná

Resumo: No presente trabalho, tratamos o discurso literário com produto de uma comunidade discursiva. O discursivo aqui, que caracteriza essa comunidade, é visto como interlocução que se estabelece entre os sujeitos, como ação partilhada entre os sujeitos que os conduz a questionamentos. Nesse sentido, entendemos que discurso literário integra essa comunidade discursiva enquanto voz que se manifesta sobre ela e seus temas; como voz ativa de um sujeito integrante de uma comunidade, que fala da mesma e para a mesma. Dessa forma, o discurso literário não se encerra em si mesmo, ele é a chave para o elo com outros universos discursivos; ele é visto aqui como uma ponte que proporciona àquele que lê a possibilidade de uma visão de mundo mais ampla. A partir desse entendimento, propomos uma reflexão que procura investigar a participação da produção literária existente no grande discurso que se estabelece em uma comunidade que não mais se limita às fronteiras nacionais, mas sim que pode ser compreendida como uma comunidade discursiva mundial. Para tanto, estabelecemos em especial um diálogo com parte da obra do romanista Ottmar Ette, do filósofo Jürgen Habermas, do teórico da literatura Wolfgang Iser e do historiador Benedict Anderson.

Palavras-chave: Teoria da Literatura. Mundo da vida. Discurso. Construções sociais.

Para tratarmos da dicção literária no mundo da vida[132], é preciso primeiramente perpassarmos pela reflexão que trata da compreensão de "discurso"[133] na prática comunicativa do cotidiano. Após esse primeiro momento da presente explanação, procuraremos demonstrar como o discurso literário pode ser visto como um *medium* que, ao fazer uso da linguagem natural e dar-se na dinâmica da linguagem natural, é capaz de incorporar e incentivar

[131] Programa de Pós Graduação em Letras. Bolsista CAPES. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: fernandaboechat@gmail.com

[132] Compreendemos a expressão "mundo da vida" como o espaço social das relações humanas, de acordo com a extensa reflexão do filósofo alemão Jürgen Habermas, especialmente quanto trata do agir comunicativo.

[133] Aqui discurso como *Diskurs*, mais uma vez segundo a reflexão de Jürgen Habermas.

transformações no mundo da vida. Por fim, procuraremos demonstrar como a literatura pode ser capaz de ampliar a visão crítica do indivíduo leitor, ampliando a sua visão de mundo, o que também demonstra a pertinência em se colocar a produção literária existente em diálogo com outras áreas de conhecimento.

Segundo o filósofo alemão Jürgen Habermas (HABERMAS, 2003, p.33), "(...) na prática comunicativa do quotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões de valorizações têm que se interpenetrar". Nesse sentido, podemos apontar, já no início de nossa reflexão, para a compreensão de Habermas a respeito do que ele chama de "discurso" (*Diskurs*) – a mesma que adotamos aqui como fundamentação para nossa breve explanação – já que é primeiramente através do "discurso" que Habermas observará a prática comunicativa que permeia o mundo da vida.

Habermas (2003) afirma que, quando se trata de uma argumentação moral, não é possível que ela se resolva monologicamente, mas sim de modo que prossiga seu agir comunicativo num esforço de cooperação. Esse processo de entendimento mútuo, que ele chama de "discurso", para o qual os concernidos se voltam ao longo da argumentação, é um processo intersubjetivo e de natureza reflexiva. Em outras palavras, é possível dizer que para que se entenda o que é dito, ou lido, é necessário uma participação e não apenas uma observação, o que relativiza, ademais, o papel do cientista ou do pesquisador, que pressupõe explicitar o significado dado e não dar significado àquilo que é observado.

Habermas (2003) aponta ainda nesse sentido que

> [a] hermenêutica considera a linguagem, por assim dizer, em ação, a saber, da maneira como é empregada pelos participantes com o objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou uma maneira de ver comum. (...) Quando o falante diz algo dentro de um contexto do quotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (com a totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade das relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade

> das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado). (HABERMAS, 2003, p. 41)

O "discurso" de Habermas parece-nos ir ao encontro do modo como a hermenêutica considera a linguagem, já que se pretende, como exposto na citação acima, "(...) chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou de uma maneira de ver comum." Esse "discurso" além disso, ainda em diálogo com as considerações de Habermas (2003), entende que o que um indivíduo quer reconhecer como lei universal desloca-se, na argumentação cooperativa, para aquilo que existe em comum entre os interlocutores, tendendo ao reconhecimento de uma norma universal.

Para que o discurso se estabeleça, segundo a compreensão até agora exposta, faz-se necessário, antes de tudo, uma apreensão linguística do mundo, que permite a atribuição de significados a tudo que nele encontramos. Para tratarmos de tal entendimento a respeito da linguagem, vale apontarmos algumas considerações de Habermas na obra *A constelação pós-nacional: ensaios políticos* (HABERMAS, 2001) em diálogo com a compreensão do filósofo alemão Martin Heidegger na sua reconstrução da história da metafísica como conseqüência inevitável de abertura de mundo (*Welterschließung*).

Habermas (2001) aponta, em diálogo com a reflexão de Heidegger, que

> [o]s sujeitos aptos para a linguagem e para ações podem observar os acontecimentos do mundo apenas através das lentes profundamente ajustadas pela gramática dessa interpretação pré-ontológica do mundo e constatar o que tem relevância ou não e como isso se encaixa nas categorias preestabelecidas da descrição possível. Como eles percebem algo no mundo e se entendem com ele depende da perspectiva da apreensão linguística do mundo, vale dizer, como que depende da luz com a qual os holofotes da língua iluminam tudo que de modo geral podo ocorrer no mundo, isso é uma metáfora óptica para o 'efeito de moldura' dos conceitos fundamentais e conexões semânticas das relevâncias e dos padrões de racionalidade. Para cada comunidade linguística, as estruturas gramaticais, em sentido amplo, estabelecem de antemão quais expressões devem contar como bem formadas, com sentido ou válidas. Com relação a sua função

> empreendedora do mundo, Heidegger compreende a língua como um conjunto de condições possibilitadoras que, sem ser elas mesmas racionais ou irracionais, determinam a priori aquilo – que move dentro de seu horizonte de conceitos fundamentais – que lhes aparece como racional ou irracional. (HABERMAS, 2001, p. 184)

A compreensão da história da metafísica de Heidegger, que coloca a linguagem em posição central, ademais, coincide com as considerações do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, quanto ao seu conceito de jogos de linguagem (*Sprachspiele*) no que concerne a apreensão de mundo. Segundo Habermas (2001), essa aproximação da reflexão de Heidegger e Wittgenstein seria possível graças a relação interna entre falar e agir, fazendo da gramática de uma língua uma forma constitutiva para uma práxis ou forma de vida.[134]

Se consideramos que o mundo da vida, esse espaço social das relações humanas onde se estabelece um "discurso", pressupõe uma apreensão linguística do mundo, podemos tratar agora da produção literária existente como mais um elemento de dicção que integra esse "discurso". A produção literária, além disso, já que é vista como um objeto formal constituído pela linguagem, passa também a ser capaz de incorporar e incentivar transformações no mundo da vida. Para tanto, gostaríamos de mencionar brevemente parte da reflexão do teórico da literatura alemão Wolfgang Iser, em *O fictício e o imaginário* (1996), e do romanista alemão Ottmar Ette, em *ZwischenweltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz* (2005) – no âmbito dos Estudos Literários – e também da reflexão do historiador Benedict Anderson, em *Comunidades Imaginadas* (2008).

Wolfgang Iser, um dos fundadores da "Estética da Recepção" juntamente com Hans Robert Jauss, desenvolveu uma reflexão que não se encerrou à "Escola de Constança". Tal reflexão alcança posteriormente, a partir da atitude básica de entender dinâmicas literárias em seus aspectos comunicativos, uma dimensão assumidamente mais ampla e abrangente. Na referida obra *O fictício e o imaginário* (1996), Iser propõe uma reflexão sobre o que chama de

[134] Vale mencionar que Habermas herda essa reflexão de Karl-Otto Apel, mesmo que aqui não nos detenhamos em tais considerações.

"imaginário", o que a nosso ver contribui de forma profícua e reveladora no âmbito dos Estudos Literários. Iser problematiza aí a validade da reflexão que se apóia na oposição ficção-realidade no âmbito dos Estudos Literários, já que, segundo o autor, o texto literário, quando concebido como ficção (e assim amplamente compreendido dentro dos Estudos Literários), passa, segundo esse prisma de oposição, a ser concebido como desprovido de realidade. Ainda nesse sentido, ele aponta como insuficiente a reflexão que se contenta em dizer que a realidade alimenta a ficção e vice-versa ou ainda que o ficcional contém elementos do real e o real do ficcional. Para Iser, a insuficiência resultante das abordagens que se apóiam nessa relação dupla só pode ser resolvida se substituída por uma relação tríplice – fictício, real e imaginário –, já que

> (...) como o texto ficcional contém elementos do real sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingido, a preparação de um imaginário (*die Zurüstung eines Imaginären*). (ISER, 1996, p. 13)

A tríplice relação proposta por Iser – fictício, real e imaginário, elementos que podem corresponder respectivamente a um ato revestido de intencionalidade, ao mundo extratextual e, por fim, a algo difuso e que deve ser compreendido como um funcionamento – consegue trazer à luz o fictício do ficcional, de modo a afastar esta categoria da noção de que seja o oposto da realidade; a tríade proposta por Iser revela nessa discussão uma dimensão importante, já que no texto ficcional há muita realidade que não só pode ser identificada como realidade social, mas também de ordem sentimental e emocional. O autor ainda ressalta que essas realidades diversas presentes no texto literário não são ficções e nem passam a ser quando incorporadas na ficção literária. Por outro lado,

> também é verdade que essas realidades, ao surgirem no texto ficcional, não se repetem nele por efeito de si mesmas. Se o texto ficcional se refere portanto à realidade sem se esgotar nesta referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades

> que não pertencem a realidade repetida, nele então emerge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim, o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é de provocar a repetição no texto da realidade, atribuindo, por meio desta repetição, uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito (*Vorstellbarkeit*) do que é assim referido. (ISER, 1996, p. 14)

Em outras palavras, como menciona Luis Alberto Brandão (BRANDÃO, 2005, p. 10), "(...) pode-se afirmar que o fictício é uma realidade que se repete pelo efeito do imaginário, ou que o fictício é a concretização de um imaginário que traduz elementos da realidade."

Ainda nos detendo à reflexão de Iser (1996), cabe aqui mencionar o que compreendemos ser mais precioso: segundo o autor, o ato de fingir – o fictício do texto ficcional – é uma transgressão de limites, já que é capaz de transformar em signo a realidade repetida; é possível assim verificar uma transgressão de limites que conduz do difuso ao determinado. O imaginário, elemento difuso, no ato de fingir é transferido para uma configuração determinada que se impõe ao mundo dado; quando se pensa na vida real figurada em texto literário, depara-se com uma irrealização, com uma incompletude; quando se tem o imaginário e seu caráter difuso em favor de uma determinação, depara-se com uma realização desse imaginário (*ein Realwerden*). Nas palavras de Iser:

> [o] ato de fingir, como irrealização do real e realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central que permite distinguir até que ponto as transgressões de limites que provoca representam a condição para a reformulação do mundo formulado, possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e permitem que tal acontecimento seja experimentado. (ISER, 1996, p. 15-16)

Se consideramos que as principais correntes intelectuais no âmbito dos Estudos Literários, após a consolidação da Teoria da Literatura, propuseram abordagens que ou privilegiavam o ficcional – concentrando-se no texto literário visto como obra autônoma, e então se restringindo à observação da configuração formal em prol da busca da literariedade –

ou a realidade – tomando-se a obra como reflexo do mundo e então interessadas nos conteúdos sociais e históricos que o objeto literário é capaz de veicular –, entendemos que seja possível identificar na reflexão de Iser – que considera esse mecanismo que funciona através da tríplice aliança ficção, real e imaginário – conceitos e argumentos para uma reflexão sobre uma dicção literária que participa do discurso que se estabelece no mundo da vida.

Outra reflexão no âmbito dos Estudos Literários que nos parece ir ao encontro da reflexão de Iser (1996), é a desenvolvida pelo romanista e teórico alemão Ottmar Ette. Na obra *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz* (2005), Ette propõe uma "literatura sem moradia fixa", mas não no sentido de uma literatura de migração, uma literatura de exílio ou ainda uma literatura nacional ou universal. Segundo Ette (2005), podemos observar na produção literária existente dinâmicas transareais, transculturais e translinguísticas que movem – num salto constante entre lugares e tempos, sociedades e culturas – uma literatura caracterizada como sem moradia fixa.[135] Uma dessas dinâmicas, que, segundo Ette, caracteriza uma "literatura sem moradia fixa", pode ser exemplificada pelo que ele chama de "vetorização" (*Vektorisierung*).

Ette (2005) exemplifica a "vetorização" através de um fragmento do romance *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003), de Emine Sevgi Özdamar, quando versos do poema *A cidade*[136], de Konstantinos Kaváfis, – "Não encontrarás novas terras, nem outros mares./ A cidade irá contigo. Andarás sem rumo/ Pelas mesmas ruas. Vai envelhecer no mesmo bairro"

[135] Cf. ETTE, Ottmar. **ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz**. Berlim: Kulturverlag Kadmos, 2005, p. 14-15.

[136] Dizes: "Vou para outra terra, vou para outro mar./Encontrarei uma cidade melhor do que esta. /Todo o meu esforço é uma condenação escrita,/ E meu coração, como o de um morto, está enterrado./ Até quando minha alma vai permanecer neste marasmo?/ Para onde olho, qualquer lugar que meu olhar alcança,/ Só vejo minha vida em negras ruínas/ Onde passei tantos anos, e os destruí e desperdicei."/ Não encontrarás novas terras, nem outros mares./ A cidade irá contigo. Andarás sem rumo/ Pelas mesmas ruas. Vai envelhecer no mesmo bairro,/ Teu cabelo vai embranquecer nas mesmas casas./ Sempre chegarás a esta cidade. Não esperes ir a outro lugar,/ Não há barco nem caminho para ti./ Como dissipaste tua vida aqui/ Neste pequeno lugar, arruinaste-a na terra inteira. (A cidade, 1910, Konstantinos Kaváfis)

– são citados pela personagem turca que vive como imigrante em Berlim. A citação dos versos do poema de Kaváfis ilustra um movimento de "vetorização", já que ele é caracterizado por movimentos descendentes que são acumulados e memorizados nos movimentos atuais, o que evidencia a presença da cidade de Istambul constantemente em Berlim através de impressões da personagem.[137] A cidade de Istambul é um índice de realidade repetido no texto e transformado em signo, mas que, como realidade, devolve ao texto literário todo o discurso sobre a própria Istambul real, pelos meios do imaginário que não se esgota no literário. Além disso, ainda nos detendo ao exemplo exposto de "vetorização" – em que a narradora turca de *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003), constantemente, percebe a presença de sua cidade natal Istambul na cidade de Berlim e aponta essa presença através da citação de fragmentos de um poema grego –, é possível reconhecer uma dinâmica transareal e transcultural, já que essa "vetorização" dialoga também com questões políticas, históricas e até econômicas, caso consideremos as relações da Turquia com a Grécia e também da Turquia com a Alemanha.[138]

Compreendemos que no próprio texto literário seja possível identificar uma comunicação intersubjetiva que caracterizaria o "discurso" de Habermas. Ademais, em diálogo com as considerações de Iser (1996), entendemos que a dicção literária transcende o objeto literário, estabelecendo um agir comunicativo com o próprio leitor do texto, integrando-o como parte atuante. Tal mecanismo – bem representado pela tríplice aliança ficção, real e imaginário – proporciona ao leitor experimentar essa realidade da ficção de modo que também possa reformular a sua própria realidade, de modo que essa realidade da

[137] Cf. ETTE, Ottmar. **ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz**. Berlim: Kulturverlag Kadmos, 2005, p. 196.

[138] A Ilha de Chipre, por exemplo, até hoje vive o conflito político entre a Turquia e a Grécia. Na Alemanha, além disso, vive-se um delicada situação política com os imigrantes turcos. Muitos daqueles que vieram à Alemanha na década de 60 como trabalhadores convidados (*Gastarbeiter*) ficaram no pais até os dias de hoje. Com filhos nascidos e criados na Alemanha, vivem dificuldades culturais, envolvendo questões políticas, judiciais, econômicas e também religiosas.

ficção tem o poder de agir no mundo da vida, estabelecendo outras relações no amplo debate do conhecimento humano.

Ottmar Ette (2005), nesse sentido, procura demonstrar a capacidade da literatura de incentivar transformações no mundo da vida através do que ele chama de *ÜberLebenswissen*[139], algo que, segundo o autor, é próprio da literatura. Para Ette (2005), vida e literatura não se separam,

> [elas] se referem, do modo mais estreito uma sobre a outra, desencadeando medos, a literatura poderia – como no conto "Tlon, Uqbar, Orbis Tertius" de Jorge Luis Borges – invadir diretamente a vida e modificá-la. (ETTE, 2005, p. 231)[140]

Quando Ette aponta "que para se contar uma história é preciso sobreviver a ela" (ETTE, 2005, p. 237), tem isso em mente tanto em sentido físico quanto narratológico. Aproxima a literatura da vida e propõe que a literatura é por conseguinte um "saber sobre a vida" ou ainda "saber sobreviver". Entendemos, nesse sentido, que o conceito *ÜberLebenswissen* (saber sobre a vida ou saber sobreviver) juntamente com o uso do verbo *überleben* (sobreviver)[141] tem uma dimensão maior na obra de Ette: a que defende que a literatura deve ser posta na grande discussão entre as áreas de conhecimento e não mais ser vista apenas como um adorno cultural. Compreendemos, ademais, – segundo a leitura da obra de Ette (2005) – que, a partir do momento que se reconhece na literatura um sentido tão físico quanto narratológico, e então se agrega a ela um "saber sobre a vida" ou um "saber sobreviver", torna-se possível inseri-la em um debate maior, no espaço público e no ambiente

[139] "Saber sobre a vida" ou "saber sobreviver" (Tradução minha).

[140] *Literatur und Leben lassen sich nicht voneinander trennen, sind aufs Engste so aufeinander bezogen, dass sie Ängste auslösen, die Literatur könnte – wie in Jorge Luis Borges' Tlön, Uqbar, Orbis Tertius – unmittelbar ins Leben eindringen und dieses verändern*. (Tradução minha)

[141] A superposição do conceito de "saber sobre a vida" ou "ciência da vida", *Lebenswissen*, ao vocábulo *Überleben*, "sobreviver", potencializa os significados do título proposto por Ette, tanto mais pela intercalação de maiúsculas que chamam atenção do leitor para as ambiguidades.

acadêmico. Nesse sentido, vale ainda destacar que é a dimensão do imaginário, destacado por Iser, que une os campos diversos: essa dimensão também impulsiona a reflexão teórica, as especulações, a formação de hipóteses, caminhos argumentativos e retóricos na dicção social e científica com que a literatura também dialoga.

Tanto o que Iser (1996) quanto o que Ette (2005) procuram demonstrar no âmbito dos Estudos Literários parece dialogar com a reflexão do historiador Benedict Anderson, quando ele trata, em *Comunidade Imaginadas* (2008), dos instrumentos necessários para a origem e difusão do nacionalismo.

Em *Comunidades Imaginadas* (2008), Anderson, especialista em política e história da Indonésia e do Sudeste Asiático, chama as nações de "comunidades políticas imaginadas", que se legitimam, em especial, através de um vínculo emocional profundo entre os indivíduos que as compõem. O historiador (ANDERSON, 2008, p. 32) propõe, então, a seguinte definição de nação: "uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada [pelo território] e, ao mesmo tempo, soberana."

Essa comunidade política é imaginada, segundo Anderson, pois nunca será possível que um membro de uma nação tenha conhecido ou ouvido falar de todos aqueles que anteriormente a compuseram. O que se tem, no entanto, é uma imagem viva de comunhão entre eles e que pode se concretizar de maneiras bastante diversas em épocas e em sociedades distintas. A idéia de limitada se justifica pelo fato de existirem fronteiras, que delimitam o território de uma nação, pelo fato de não ser possível se imaginar com a mesma extensão da humanidade. Essa nação é ainda apontada como soberana, já que somente um "Estado soberano" (ANDERSON, 2008, p. 34) poderia garantir a liberdade tão almejada pelas nações em vista da dominação do reino dinástico hierárquico de ordem divina. Por último, essa nação passa a ser imaginada como uma comunidade, já que apesar das divergências existentes, ela se sustenta através de uma camaradagem horizontal, de uma fraternidade entre os indivíduos. É exatamente esse ponto da reflexão de Anderson, a respeito de como essas nações são imaginadas, que aqui nos interessa.

Anderson justifica a caracterização da nação como "comunidade imaginada" pelo fato de que se estabelece dentro dela uma comunhão entre os indivíduos sem que todos eles tenham tido algum tipo de contato uns com os outros. Essa comunhão se estabelece pelo reconhecimento de um "nós" coletivo imaginado. Essa comunhão, esse nós coletivo, faz com que o sentimento de pertença se sobreponha à idéia de individualidade, que as semelhanças se sobreponham às diferenças, o que nos parece corroborar com a idéia de cultura definida com base nas características comuns de uma determinada sociedade e que não considera as diferenças individuais e a hibridez nela sempre presentes. Para se imaginar um nós coletivo, como mencionamos, e então poder reconhecer em uma nação ou em uma cultura elementos que caracterizam toda uma comunidade, Anderson aponta em especial para dois instrumentos: a língua e a história – que passam a ser tomados como dados essenciais e naturais e que pouco podem vir a ser questionados.

A língua, que antes de tudo é o principal meio de comunicação entre os indivíduos, é também o principal instrumento que propaga e conserva todo o conhecimento de uma geração para outra. Dois processos que envolvem a língua têm, segundo Anderson, grande relevância nessa discussão: a vernaculização e o papel da imprensa.

A vernaculização, em oposição à hegemonia do latim, fez com que as nações se unificassem linguisticamente. A adoção de uma língua como idioma oficial, juntamente com a imprensa, corroborou a concretização desse nós coletivo, difundindo amplamente aquilo que outrora em grande medida era propagado oralmente. A língua escrita passa então a ser um meio privilegiado para se conservar o passado e também difundi-lo, ela passa a ser um relevante instrumento com o qual se caracteriza o presente e pode se estimar um futuro. Anderson (2008) menciona nesse contexto o papel do capitalismo editorial que, segundo sua perspectiva, foi um dos grandes responsáveis pela difusão do nacionalismo, pela propagação desse nós imaginado carregado de intenções do Estado.

De qualquer modo, mesmo que não ampliemos aqui nossas considerações sobre posições políticas diversas a respeito da difusão do nacionalismo, gostaríamos de ressaltar que a língua, em especial após a vernaculização e a imprensa, é um dos grandes propagadores do

imaginário da coletividade e também grande aliada na propagação da história nacional. Com a associação do idioma oficial à língua materna, passa-se a ter, então, um instrumento natural de todos aqueles que nascem em determinados países e a adquirem. O idioma oficial é o instrumento que possibilitará aos indivíduos interagir com os meios de comunicação, documentos escritos e com os seus próprios conterrâneos. Anderson menciona na seguinte passagem:

> [o] que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares, com que ele, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna – é para o patriota. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros. (ANDERSON, 2008, p. 215)

Assim, juntamente com a vernaculização e a idéia de língua materna, um dos grandes construtores da idéia de nação são os mitos de fundação atrelados à história nacional. Segundo Anderson, com a língua escrita, não somente os romances de fundação colaboram para a noção de nacionalismo como também os censos, os mapas e os museus promovidos pelo Estado. A história de uma nação, tida como um dado natural e essencial, é mantida por um processo que ora ressalta a lembrança ora o esquecimento, ora seleciona ora oblitera. A manutenção dessa história nacional – que passa por esse processo que seleciona a memória, conta com os censos, os mapas e os museus como instrumentos, como fontes de dados – é determinante para a construção do nacionalismo.

Segundo Anderson (2008), é nesses dados compreendidos como essenciais e naturais que os indivíduos mantêm o apego afetuoso que lhes possibilita estar vinculados a sua nação. Anderson, no entanto, após apontá-los como instrumentos usados para a difusão do nacionalismo, questiona-os, sustentando sua denominação de nação como "comunidade imaginada", já que para ele o que a princípio é dado como essencial e natural pode ser visto apenas como um dado imaginado. Esse questionamento de Anderson parece-nos bastante relevante, já que pode-se observar na literatura características que edificam uma noção

estática de nação e que, inclusive, podem eventualmente trazer revelações sobre esses processos de maneira crítica e reveladora. Por fim, parece-nos interessante observar, em diálogo com as reflexões apontadas até o momento, como a literatura pode ser uma dicção privilegiada que acessa realidades sem que se trabalhe necessariamente com a teoria. Nesse sentido, é possível reconhecer na produção literária existente um poder teorizador, capaz de agir no mundo da vida através de um mecanismo que proporciona àquele que lê uma visão mais crítica, ampliando, inclusive, sua visão de mundo. A literatura, mais uma vez, que pode servir como instrumento para a construção da noção estática de nação, também pode se dar sobre questões relativas a temas nacionais. Trata-se de uma arte de fazer e pensar, mas também de dizer, se posicionando, então, como uma dicção que pode se inserir no "discurso" da prática comunicativa do cotidiano, no grande debate do conhecimento do mundo.

Habermas, em *Consciência moral e agir comunicativo* (2003), inicia sua reflexão observando que para que haja um processo de entendimento mútuo no mundo da vida é necessário que tratemos da tradição cultural em toda sua latitude e não apenas segundo a ciência e a tecnologia. Nesse sentido, ele aponta para o papel da Filosofia, que deveria atualizar seu papel de intérprete com relação ao mundo da vida,

> [e]la poderia ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbile teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental como o moral-prático e o 'estético-expressivo'. (HABERMAS, 2003, p. 33)

Partindo desta tese, Habermas (2003) procura observar o agir comunicativo, de modo que seja possível identificar como as diversas áreas de conhecimento humano parecem exercer suas funções no grande debate do mundo da vida muitas vezes isoladamente. Sobre isso ele dá voz à reflexão de Max Weber:

> Max Weber viu o racionalismo ocidental como caracterizado, entre outras coisas, pelo fato de terem se formado na Europa culturas de especialistas, que elaboram a tradição cultural numa atitude reflexiva

> e, ao fazerem isso, isolam uns dos outros os elementos estritamente cognitivos, estético-expressivos e moral-práticos. Eles especializaram-se respectivamente em questões de gosto e questões de justiça. Com essa diferenciação interna das chamadas 'esferas de valor' – da produção científica, da arte e da crítica, do direito e da moral – separam-se no plano cultural os elementos que formam no interior do mundo da vida uma síndrome difícil de dissolver. É só com essas esferas de valor que surgem as perspectivas reflexivas a partir das quais o mundo da vida aparece como a 'praxis' com a qual a teoria deve ser mediatizada, como a 'vida' com a qual a arte queria, de acordo com as exigências surrealistas, se reconciliar, ou justamente: como a 'eticidade' com a moralidade tem que se pôr em relação. (HABERMAS, 2003, p. 130)

Mesmo que a reflexão de Habermas se volte especialmente para o âmbito da Filosofia, acreditamos que seja possível relacionar conceitual e teoricamente a reflexão exposta em diálogo com Weber e aquela que procura inserir os Estudos Literários e a produção literária existente em debates mais amplos sobre aspectos do conhecimento humano.

Se acreditamos, por fim, – também nos remetendo a breve discussão exposta aqui – que a produção literária é um meio privilegiado capaz de incorporar e incentivar transformações no mundo da vida, e não apenas um objeto de fruição à parte das questões que permeiam o espaço social de relações humanas, até mesmo para pesquisadores no âmbito dos Estudos Literários, nada mais justo que procurar sua reconciliação com a vida, assim "como a 'vida' com a qual a arte queria, de acordo com as exigências surrealistas, se reconciliar" (HABERMAS, 2003, p. 130).

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Grafias da Identidade – literatura contemporânea e imaginário nacional**. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Lamparina, 2005.

ETTE, Ottmar. **ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz**. Berlim: Kulturverlag Kadmos, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A constelação pós-nacional: ensaios políticos**. Trad. Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

ÖZDAMER, Emine Sevgi**. Seltsame Sterne starren zur Erde. Wedding – Pankow**. Colônia: Kipenhauer und Witsch Verlag, 2003.

AS CINZAS SOBRE O NORTE: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

Jaqueline KOEHLER (PG-UFPR[142] / FARESC[143])
Universidade Federal do Paraná / Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba

RESUMO: *Cinzas do Norte*, romance de Milton Hatoum, narra a história do jovem Mundo que viveu durante o período ditatorial brasileiro. O romance problematiza, por meio das trajetórias das personagens, parte da História do país, retratando a ostensiva repressão por parte dos militares e da elite manauara, em contraponto ao desejo de liberdade expresso de modo mais evidente nas posturas de Mundo e Ranulfo. O enredo, que é narrado de modo memorialístico, possibilita analisar o romance a partir de dois pontos de vista: o da memória como elemento indispensável para a constituição da História, e o da necessidade de reflexão a respeito do passado. O objetivo deste trabalho é o de analisar e refletir, através da construção do discurso ficcional no romance, como o autor critica e problematiza o modo como essa geração viveu, bem como teve seu desfecho, que parece estar relacionado com uma inevitável decadência política e social. Para tanto, o romance será abordado a partir de questões ligadas ao estudo da memória e da relação entre literatura e história.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. História. Milton Hatoum.

Cinzas do Norte, romance de Milton Hatoum, é um relato construído através do registro memorialístico de uma personagem secundária, uma espécie de espectador privilegiado que, anos depois, consegue resgatar a história da família Mattoso, através de seu olhar atencioso à figura de seu melhor amigo, Mundo. Permeado ao enredo da história familiar, o romance apresenta um painel do Brasil, representado por Manaus no período ditatorial, ressaltado pela presença de problemas e mazelas sociais.

O enredo de **Cinzas do Norte** é centrado na figura de Mundo, menino de família rica de Manaus, que contrariamente aos desejos do pai, Jano, quer ser artista e, por isso, não apresenta interesse em assumir os negócios da família, como o herdeiro que o pai desejaria que fosse. Paralelamente, o enredo é entrelaçado por histórias que contribuem para a compreensão das personagens que estão atreladas à vida do menino: a mãe de Mundo, Alícia, moça de origem humilde que se casa com um homem rico e muda de vida, porém não se

[142] Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná.

[143] Professora de literatura das Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba.

desliga completamente do amante, Ranulfo, uma espécie de outsider que não trabalha e vive às custas da irmã costureira, Ramira, que cuida do sobrinho órfão, Lavo, que por sua vez é o melhor amigo de Mundo. Paralelamente, há a figura um tanto quanto emblemática de Arana, artista local que se torna em um primeiro momento uma espécie de mestre para Mundo, mas depois é rejeitado pelo jovem. Mundo torna-se artista, mas adoece e morre o que, junto com uma multidão de miseráveis que figuram quase como parte integrante da cidade, contribuem para a compreensão do título da obra.

Cinzas do Norte possui três narradores que se alternam na construção do enredo. Há no texto uma carta de Mundo para Lavo que revela fatos e informações importantes para a sua história, sob o ponto de vista do protagonista. Ranulfo também ganha voz de narrador com as cartas que escreve endereçadas a Mundo, e revelam dados importantes para a compreensão da dinâmica do enredo. A voz narradora mais importante, contudo, é a de Lavo, amigo de Mundo e espectador de grande parte dos acontecimentos da vida do jovem, que vinte anos depois da morte do amigo, rememora, como uma tentativa de não apagar o passado, a história desse jovem que espelha o processo de decadência de Manaus, como da família Mattoso.

"Uns vinte anos depois, a história de Mundo me vem à memória com a força de um fogo escondido pela infância e pela juventude."(HATOUM, 9/10). Essa declaração e definição do processo de narrar e de rememorar de Lavo, logo no início do texto, demonstra sua relação com a história do amigo, que é primeiramente de apagamento, mas que por sua força e importância não pode ser esquecida. A história de Mundo, de sua vontade de ser artista em um meio hostil a esse desejo, da presença da violência por que passa em decorrência da postura paterna, aliado ao casamento de seus pais que não se sustenta, como os negócios da família que paulatinamente vai se arruinando, parece ser o tipo de lembrança que deve ser esquecida, mas que Lavo faz ressurgir em sua narrativa. A história do jovem artista é permeada pela decadência de Manaus, e por sua presença contestadora, justamente por isso, a mesma força que existe para seja esquecida, é a que retorna à memória.

Jacques Le Goff, em seu estudo "História e Memória", afirma a respeito da memória:

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 419)

Lavo, ao reler, vinte anos depois uma carta do amigo, sente-se impelido a contar sua história, em atualizar o passado, que é de Mundo, mas é seu também.

A epígrafe do romance é de Guimarães Rosa: "Eu sou donde nasci. Sou de outros lugares" e reflete uma questão onipresente no texto de Hatoum, que é a da identificação das personagens com a cidade de Manaus em diferentes níveis. Revela, também, uma ambivalência que marca a relação entre Mundo e Lavo, tanto em suas relações com a cidade em que vivem, quanto em suas posturas diante da vida. Enquanto Mundo não se enquadra na cidade, tanto que acaba morando em Londres e Berlim, além do Rio de Janeiro onde morre, Lavo não consegue se desvencilhar da cidade onde nasceu e declaradamente assume que seu lugar é Manaus. Ambos possuem o sentimento de pertencimento com a terra, Mundo vê arte à sua volta, tenta entender e dialogar com a cultura amazônica, mas nunca se sente plenamente em casa. Pertence ao lugar, porém prefere que a influência da cidade o acompanhe, não suportando permanecer nela. Lavo, por sua vez, assume uma postura mais acanhada, se não covarde, e prefere conservar-se na cidade e cumprir seu papel: o do órfão que contra todas as adversidades consegue se tornar advogado e ganha um papel na sociedade.

Esses contrapontos contribuem para uma das leituras do romance como o questionamento a respeito de como uma mesma geração se relaciona com seu tempo. Lavo rememora parte de sua adolescência e juventude e esse processo de narrar o passado revela uma leitura do presente. Não se pode ignorar que há um contraponto entre os dois rapazes que também é sintomático do papel social que representam: para Mundo, mesmo sofrendo ao contradizer e afrontar o pai, possui a presença protetora da mãe e a condição social confortável; enquanto Lavo é um espectador da intimidade de uma família abastada, vivendo a dura realidade da periferia, mesmo que de forma covarde, age com um instinto de preservação, e somente vinte anos depois toma coragem para contar a história de Mundo, a sua, e a de uma geração.

Lavo é um narrador preciso. Lembra de fatos com uma clareza e percepção surpreendentes. Um exemplo são as primeiras lembranças que possui de Mundo:

> Naquela manhã, o portão do colégio estava fechado durante o recreio, e a chuva confinava os ginasianos sob os pórticos revestidos de mármore. Antes de soar a sirene, apareceu uma mulher segurando uma sombrinha vermelha que protegia apenas o corpo do estudante que a acompanhava; tinham quase a mesma altura. Bombom se precipitou para abrir o portão para os dois, que subiram lentamente a escadaria. Os alunos se dispersaram para que eles atravessassem o saguão; não olharam para ninguém, foram observados por todos. O bedel os conduziu à sala do diretor, e quando a sirene disparou, a mulher reapareceu, sozinha, o cabelo ondulado úmido; a blusa de seda, molhada, provocou assobios dos veteranos. A morena de cerca de trinta anos desceu com pressa a escadaria; na calçada, abriu a sombrinha e aproximou o rosto das grades de ferro. Viu-me encostado a uma coluna e me chamou: era um absurdo não ir visitá-la, mas de agora em diante eu não teria mais desculpas, seu filho ia estudar no Pedro II. Concordei com um gesto tímido, e ela ainda disse: "Penso na tua mãe como se estivesse viva". Era Alícia, a mãe de Mundo. (HATOUM, 13)

A riqueza de detalhes, bem como a lembrança da sua percepção e a dos demais nos movimentos das personagens revela a melhor característica desse narrador: sua perspicaz observação e análise de tudo à sua volta. Lavo não discorre muito a seu respeito, insere pequenas informações sobre si, normalmente associadas a algum fato da história de Mundo e acaba por figurar em um quadro maior.

> O jogo com Jano (com Mundo de ir para um internato) não era uma brincadeira. Contou que o pai me usava para humilhá-lo, vivia dizendo que eu era um universitário e que estava prosperando. Que eu não tinha onde cair morto, mas ia ser um advogado, e ele, Mundo, não era nada, ninguém... (HATOUM, 125)

Lavo está à margem, tanto social, que luta para deixar para trás, quanto intelectual, já que não possui a coragem e o espírito combativo de Mundo para lutar pelo que deseja. É um

coadjuvante que se sente confortável nesse papel, e por isso mesmo, consegue reconstruir suas memórias. Ficcionalmente, é um narrador que assume o que conta como verdade e não titubeia, afinal se sua posição social é periférica, assume no modo de narrar o papel que lhe cabe, o de um espectador atento, e tenta esmiuçar todos os detalhes da vida de seu amigo.

Lavo, como um espectador privilegiado, observa e pondera tudo o que ocorre à sua volta, desde a relação em sua casa entre os tios, Ramira e Ranulfo, passando pela intimidade e idiossincrasias da família Mattoso, como as bebedeiras de Alícia, a fúria de Jano e sua fragilidade diante da esposa e de sua doença, e até algumas articulações políticas e de negócios da família com alguns militares. Lavo escuta e pondera a respeito dos negócios, do preço da juta, das histórias da família contados pelo patriarca, além da relação de Mundo com Arana, condenada por todas as personagens e emblemática por quase toda a narrativa. Sua rememoração parece ser uma forma de compensação, de um passado e de experiências que sabe que não existirão mais, e que o contar possibilita o seu reviver.

Por outro lado, Ranulfo apresenta-se nas cartas que escreve a Mundo claramente em uma tentativa de revelar ao jovem dados de sua biografia que não eram de conhecimento da maioria das personagens. As cartas de tio Ran revelam o passado de Alícia, seu próprio, dos pais de Lavo e da Vila Amazônia que ganham uma espécie de "estatuto de verdade", em contraponto às memórias de Lavo, já que Ranulfo foi, nesse caso, o protagonista dessas histórias, que mesmo podendo ser mentira, são construídas para que Mundo perceba a presença do amante de sua mãe durante toda sua vida. Essas cartas não deixam de transparecer uma necessidade desesperadora de ratificar sua importância na vida do menino e tentar de todas as formas demarcar sua preocupação, auxílio, cuidado e orgulho com a trajetória de artista de Mundo, pois como não é seu pai biológico, tenta formar uma paternidade idealizada, ou quem sabe, sugestionar o menino de que seja realmente seu pai.

Mas também, Ranulfo é um narrador comprometido. Sua paixão desesperadora e fiel a Alícia, fazem com que suas memórias sempre estejam a seu favor, mesmo quando faz a coisa errada, como fingir que teve um filho com uma índia na Vila Amazônia, para se separar de

Algisa. Dessa forma, sua narrativa não é isenta de tentar manipular as informações que revela a Mundo, de acordo com seu interesse.

Tanto Ranulfo quanto Lavo possuem uma relação afetiva grande com Mundo e sua história, e desse modo, suas narrativas não deixam de possuir uma carga significativa de sentimento, de uma espécie de *pathos* na construção de suas memórias do tempo em que conviveram com o garoto. Narrar para sobrinho e tio é uma forma de compensar uma existência que se perdeu, não só por Mundo ter morrido jovem, mas também pela decadência e apagamento da família Mattoso na cidade de Manaus, que é ratificada através da morte de Jano depois da exposição do *Campo de Cruzes,* como também na venda do palacete e da morte do cachorro de Jano, Fogo, fiel companheiro e que tem um final decadente como a família:

> Carreguei Jano até o sofá. Os olhos entreabertos, virados para o teto, me assustaram. Chumaços de algodão, um frasco de álcool e duas ampolas quebradas sobre a mesa de centro. Subi até os quartos. Ninguém. Procurei Macau nos fundos da casa, não vi o DKW. Quando voltei, Fogo farejava a cabeça do dono. Gemeu, erguendo os olhos amarelos e murchos para mim. Peguei o pulso de Jano e senti uma palpitação fraca, demorada. Não sei quanto tempo fiquei ali, ouvindo ganidos, perto dos dois: quatro olhos que já não se encontravam.
> Parecia que toda uma época se deitara para sempre. (HATOUM, 199)

> O jardim da frente (do palacete dos Mattoso), meu Deus!, cheio de entulho, a grama morta. Olhei para a soleira e não acreditei... O bichinho estava ali, com as patas esticadas, querendo entrar... Era só o esqueleto de Fogo... a pelanca amarela e seca... Coitado! Acho que jogaram ele no mato, e ele voltou; morreu na soleira, com saudades do dono... (HATOUM, 224)

De acordo com Le Goff "A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia." (LE GOFF, 469). As contradições vividas no passado, tanto para Lavo, quanto para Ranulfo, são sintomáticas do

tempo em que viveram, o primeiro tenta sair de sua situação original e se dedica aos estudos para mudar de condição. O segundo, em oposição, não trabalha sério, não tem responsabilidade e nem morada fixa. Mesmo diferentes, e mesmo narrando em momentos diferentes, buscam encontrar suas identidades perdidas no passado.

A maneira como é referida a morte de Jano é explícita desse sentimento: "Parecia que toda uma época se deitara para sempre". A morte desse homem leva consigo todo um passado, que independentemente de ser bom ou ruim, marcou Manaus e parte da vida de Lavo.

O processo de rememoração presente na narrativa de Milton Hatoum presentifica o registro histórico, mais especificamente, do período ditatorial brasileiro. Logo no início do romance, Lavo comenta quando Mundo ingressou na mesma escola em que estudava, garantindo a data precisa: "Só fui reencontrá-lo em meados de abril de 1964, quando as aulas do ginásio Pedro II iam recomeçar depois do golpe militar."[144] (HATOUM, 12). Com esse dado, sabendo-se que o restante da narrativa que se passa em torno de dez anos, temos o quadro, não só do período narrado, como do momento da enunciação da narrativa: década de noventa do século passado.

A ditadura militar brasileira perpassa todo o romance **Cinzas do Norte**, principalmente na presença da violência que a todo momento surge, seja em referências à repressão, representado principalmente pelo Coronel Zanda, seja pela presença paterna e autoritária de Jano, que chega a trancar no porão de casa Mundo ainda pequeno, ou ainda mais tarde quando queima todos os desenhos e livros do filho, além é claro de todas as suas conversas e brigas em tom ameaçador.

Logo no início do romance, Lavo relata as lutas que ocorriam na escola, os "Jogos da Arena", em que estudantes chegaram a morrer, e em como esse clima de violência fez com

[144] No final do texto, há a referência a outro ano, que é o mesmo em que Mundo morre: "No Dia de Finados, fomos ao cemitério da Colina visitar o túmulo dos pais: dos meus e dos dela. Voltamos tristes, tia Ramira muito mais que eu; mal entramos em casa, ela esqueceu a Colina e seus mortos, e um sopro de graça animou o rosto que envelhecia entre agulhas. Foi só um sopro, pois 1973 acabou com um acúmulo de infortúnios e uma despedida."(HATOUM, 169)

que colegas de Mundo o maltratassem na escola, por considerarem sua postura inadequada, que era diferente por gostar de desenhar e não apresentar o comportamento da maioria. O clima de repressão é evidente na escola no episódio em que Mundo faz uma caricatura do presidente e de um funcionário, em uma atitude claramente subversiva, e que lhe rendeu também ataques de colegas:

> Destacava-se o desenho (no jornal do grêmio da escola) do semblante carrancudo do marechal-presidente: a cabeça rombuda, espinhenta e pré-histórica de um quelônio, o corpo baixote e fardado envolto numa carapaça. Ao redor das patas, uma horda de filhotes de bichos de casco com feições grotescas: o maior deles, o Bombom de Aço, segurava uma vara e ostentava na testa o emblema do Pedro II. Um mês de suspensão para os redatores, dês dias para o artista. (HATOUM, 16-17)

A presença do Coronel Zanda na casa da família Mattoso é outro elemento que contribui para formar o painel da Manaus tutelada pelo poder militar que estabelece relações com a elite, ganhando dando direitos e ganhando favores. Mundo, nesse contexto, é quem deixa a família viver uma relação no fio da navalha, quando afronta o sistema. Quando Mundo inaugura o *Campo de cruzes*, Zanda é categórico e imperativo com Jano:

> Na tarde em que a obra de Mundo foi inaugurada, o coronel Zanda logo informou Jano. No Novo Eldorado, ele viu um horizonte de cruzes chamuscadas e quis saber que diabo era aquilo: por que tinham construído as casas num cemitério? onde estava o trabalho do filho? Rindo, o prefeito disse: "Na tua cara, Trajano. Teu filho é atrevido: fez do bairro um cemitério. bela obra. Mas vamos destruir toda essa porcaria em pouco tempo. Um dia a gente dá um susto nele. Agora passa no Gabinete do Comando do Colégio Militar, o diretor quer falar contigo."(HATOUM, 183)

O contexto histórico presente na narrativa nos permite encontrar na obra uma forma de repensar o passado, não só de Mundo, mas de Manaus e do Brasil. A postura do menino em sua trajetória para se tornar artista esbarra não somente na fúria paterna, mas em toda uma

visão de mundo, em uma estrutura social em que seu comportamento é visto como subversivo. Como Ranulfo, Mundo se torna nessa sociedade um mal que deve ser combatido, expulso para silenciar e manter a ordem.

A criação da obra que dá um ponto final em sua vida em Manaus, *Campo de cruzes*, não é somente uma afronta ou provocação aos militares, mas uma forma de protesto e de questionar a situação em que o país se encontra. Sua obra tem como fundo inspirador a morte de seu amigo de colégio militar, Cará, que morre em um treinamento escolar. A violência e repressão dentro da escola, e os abusos nos treinamentos militares evidenciam a rigidez do sistema e a norma, que é de obedecê-la, a qualquer custo. Porém, sua obra não quer somente denunciar o sistema militar, mas também criticar as políticas públicas para a cidade, como as construções populares, o Novo Eldorado, em que a família de Cará mora, e que possui condições subumanas para viver.

Mundo, olhando para a cidade, lamenta para Lavo a respeito da mudança das populações mais pobres, para a construção do Novo Eldorado:

> "Os moradores da beira do rio. Foram jogados no outro lado da cidade. A área foi toda desmatada, construíram umas casas... Sobrou uma seringueira. Quer dizer, o tronco e uns galhos... a carcaça."(HATOUM, 144)

A mãe de Cará, em conversa com Lavo, depois de o *Campo de cruzes* ter sido montado, conta como é o lugar em que mora: "Reclamou do Novo Eldorado: faltava água e luz, o banheiro não tinha fossa, os moradores jogavam o lixo perto da mata, aí os bichos vinha comer naquele chiqueiro." (HATOUM, 178). A família de Cará torna-se uma espécie de símbolo do que a presença do governo militar trouxe para a cidade: perderam o filho e ganharam uma casa popular, sem condições mínimas de habitação.

A leitura do romance nos faz perceber um embate entre a periferia e o processo de urbanização desenfreado como sinônimo de modernização: de uma lado a cultura genuinamente local em oposição com a cultura feita para "Inglês ver" feita por Arana; e de outro as construções nos bairros pobres e os palacetes na cidade, ou as construções do Morro

da Catita, Vila da Ópera ou no Novo Eldorado. Ou mesmo como se configura a Vila Amazônia, em que de um lado estão os trabalhadores da juta e do outro Jano e sua casa e seu iate. Esse embate que ocorre na Manaus da segunda metade do século XX, em pleno período ditatorial brasileiro, que paralelamente às histórias pessoais narradas mostra-se como uma presença que interfere direta ou indiretamente nas vidas das personagens.

A desagregação do tecido social manauara é evidente também nas presenças constantes de índios ou meninos pobres esmolando, na prostituição ou exploração das populações mais pobres nas construções populares ou de palafita.

Arana, personagem que permeia toda a narrativa com várias oscilações é um exemplo evidente dessa condição ambígua da cidade, pois se passa por artista ligado às origens da cidade, mas explora a natureza da Amazônia para vender um tipo arte de gosto duvidoso, mas que agrada aos turistas e deslumbrados com o exotismo do lugar.

Entre a vida de Mundo e Lavo, e suas famílias, há um processo de queda e ascensão: Jano e Mundo morrem angustiados, Alícia vive no Rio de Janeiro em dificuldades financeiras; Lavo consegue se tornar advogado, não compra um palacete, mas consegue manter seu próprio espaço e ainda ajudar um pouco a tia e seu tio, e ainda permanece para contar a história desse grupo que fez parte de Manaus nos anos 60 e 70. Como as famílias sofreram uma espécie de apagamento, revividas somente na narrativa de Lavo, Manaus também parece ser uma cidade que sofre do mesmo problema, pois perde sua identidade, seja pelo regime militar ou não, pela urbanização e modernização a qualquer custo.

O fato da família Mattoso torna-se gradativamente decadente, Milton Hatoum parece querer mostrar como o contexto histórico, de modo espelhado, passou por uma decadência graças ao militarismo. O Brasil figurado em Manaus, talvez o maior símbolo de brasilidade, mesmo que desconhecida pela maioria, evidencia um momento histórico vivido com uma perspectiva diferente da maioria dos textos que relatam esse período, justamente por se

apresentar em um espaço não convencional[145]. É um retrato de uma geração que vinte anos depois resolve se rever e rememorar.

"Toda história é contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não é só inevitável como legítimo." (LE GOFF, 51). A afirmação de Le Goff vai ao encontro do que parece ser a proposta de Milton Hatoum com seu romance. Há uma voz que deseja que o passado não seja esquecido, mas retomado e relembrado para que o presente possa fazer sentido. Mundo, o *Campo de cruzes*, Cará, o Novo Eldorado, a Vila da Ópera, as pessoas e os lugares precisam ser relembrados mesmo que tenham virado pó.

Cinzas do Norte acaba por ser um retrato de uma geração que viveu sob a repressão e de como se relacionou com a sua sociedade contemporânea. O título reintera o que sobrou desse passado, as memórias e alguns vestígios que o presente consegue identificar como pertencentes àquele tempo. Como o *Campo de cruzes*, Mundo já não mais existe, como a família Mattoso e o universo de riqueza e poder que representavam. Lavo já não é mais o mesmo menino, mesmo Tio Ran, que antes vivia intensamente, agora vive de memórias e sonhos, tia Ramira costura cada vez menos. O que resta dessa sociedade são suas cinzas e a lembrança de uma voz, calada à força no passado e esquecida no presente, que afirmava: "Ou a obediência estúpida, ou a revolta".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

HATOUM, Milton. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unnicamp, 2003.

[145] A maioria dos livros que tratam do período em que o Brasil passou pela ditadura militar concentra-se em São Paulo e Rio de Janeiro, para citar alguns: *O que é isso, companheiro?* De Fernando Gabeira, *Em camara lenta* de Renato Tapajós, *As confissões de Ralfo* de Sérgio Sant'Anna.

O DISCURSO DE MEMÓRIAS NO ROLIÚDE, DE HOMERO FONSECA

Eduardo César GODARTH
PG (UFPR)[146]

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer uma análise, não exaustiva, mas bastante detalhada da obra *Roliúde*, publicada em 2007 pelo escritor pernambucano Homero Fonseca, tendo em mente a questão do Romance Histórico, da sua possibilidade e da sua realização, ou atualização na produção literária contemporânea. A discussão sobre esse gênero é, inicialmente, feita a partir de uma perspectiva mais generalizante, levando em conta as principais contribuições de Georg Lukács para a sua definição, para em seguida ser aprofundada na análise do livro de Fonseca. No desenvolvimento, é feita uma apresentação dos aspectos estruturais e de enredo do livro, dando-se especial atenção a sua relação estreita com o universo cinematográfico. Além disso, especial atenção é dada a um recurso bastante utilizado em romances considerados históricos, a saber, o do discurso de memórias. A aproximação desse tipo de discurso no *Roliúde* é feita com a ajuda do livro *A memória, a história, o esquecimento* de Paul Ricœur (2007), uma investigação fenomenológica do assunto bastante extensa. Ao final do trabalho, é sugerida uma chave de leitura para a compreensão do livro, baseada na análise precedente.

Palavras-chave: Romance histórico. Discurso de memórias. Literatura contemporânea.

Introdução

Antes de começar o tipo de análise a que este trabalho se propõe realizar, é necessário esclarecer quais foram os métodos da pesquisa, além é claro de expor qual discussão teórica motivou sua composição e, mais ainda, qual pode ser o papel deste trabalho nesta discussão. Digamos então, em primeiro lugar, que o objetivo aqui é fazer uma análise, não exaustiva, mas bastante detalhada da obra *Roliúde*, publicada em 2007 pelo escritor pernambucano Homero Fonseca, tendo em mente sempre os referenciais teóricos que seguirão. Essa análise consistirá em exposição e comentário de trechos do livro, bem como digressões sobre

[146] Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Aluno bolsista CAPES-Reuni. UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: dudsgod@gmail.com

aspectos formais da obra, como espaço, tempo, narrador, etc. Por fim, apresentarei uma hipótese de chave de leitura para compreensão do livro, que obviamente não se pretende exclusiva, mas no mínimo possível.

Antes de irmos ao texto propriamente dito, repassemos brevemente a questão teórica que permeia o trabalho. O que está em discussão aqui é a questão do romance histórico, da sua possibilidade e da sua realização, ou atualização na produção literária contemporânea. Na verdade, acredito que a questão da possibilidade (ou impossibilidade) do romance histórico, pelo menos para os fins deste trabalho já está vencida, em favor, obviamente, da primeira. No texto "Trajetos de uma forma literária", em que Perry Anderson rebate os argumentos de Fredric Jameson acerca da impossibilidade do romance histórico, a resposta à pergunta "As formas pós-modernas do romance histórico são efetivamente universais hoje em dia?" me parece emblemática:

> Certamente, se fizermos uma lista de chamada de todos os romancistas contemporâneos que de um modo ou outro contribuíram para a nova explosão de passados inventados, ela iria se estender por todo o mundo, da América do Norte à Europa, Rússia, Ásia, Japão, Caribe e América Latina. Nesse sentido, tais formas se tornaram tão globais quanto o próprio pós-modernismo. (ANDERSON, 2007)

De fato, a multiplicidade de formas e características tomadas pelo romance histórico dificilmente poderiam ser previstas, e mesmo abarcadas, por Lukács em suas primeiras formulações sobre essa forma. Esse movimento de ampliação de fronteiras das formas vigentes, vale dizer, é caraterística intrínseca e, pode-se dizer até, condição *sine qua non* da literatura (e por que não também da própria linguagem) já que garante sua renovação e aumenta sua capacidade expressiva.

Ainda aproveitando a citação de Anderson, é interessante que ele tenha mencionado em separado a América Latina, que de fato possui uma relação peculiar com o paradigma do romance histórico. Como observa Weinhardt no texto Outros Palimpsestos: Ficçao e História – 2001-2010: "Dados biográficos, diferentes formas de apropriação do discurso do escritor ficcionalizado e metaficção são características recorrentes nessa modalidade que venho denominando como ficção-crítica" (p. 38), ou seja, é prolífica a vertente romanesca que se utiliza de figuras proeminentes de nossa literatura (nesse caso brasileira), ficcionalizando-as,

ou seja, transformando-as em personagens mais ou menos ativos, mais ou menos presentes, em seus enredos, e dessa forma rediscutindo lugares-comuns de sua crítica, ou mesmo apresentando novos vieses de leitura desses autores e suas obras. Naturalmente, o escritor mais presente é Machado, mas outras figuras, até mesmo estrangeiras, como Shakespeare, dão as caras nesse tipo de ficção.

A denominação romance histórico, devido a já mencionada ampliação de fronteiras, é bastante difícil de caracterizar. Se por um lado podemos propor a possibilidade de que todo romance é em alguma medida histórico, pois é, em alguma medida, calcado na experiência humana, por outro teríamos uma categoria universal demais para ser relevante do ponto de vista teórico. É necessário, portanto, tentar defini-lo um pouco mais acuradamente: pensemos então que se trata de uma narrativa que conjuga acontecimentos "que, de alguma forma, produziram alteração, não apenas no cotidiano imediato, e sim alcançando o modo de vida de uma comunidade" (p. 32), com elementos ficcionais (ou seja, sem obrigatoriedade de apresentar verossimilhança) e que, nas palavras novamente de Anderson:

> pode misturar livremente os tempos, combinando ou entretecendo passado e presente; exibir o autor dentro da própria narrativa; adotar figuras históricas ilustres como personagens centrais, e não apenas secundárias; propor situações contrafactuais; disseminar anacronismos; multiplicar finais alternativos; traficar com apocalipses. (ANDERSON, 2007)

Ainda seguindo o texto Outros Palimpsestos, importante referencial para este trabalho, encontramos um breve panorama dos tipos de recursos utilizados pelas obras que podem ser enquadradas na categoria do romance histórico (e reforço o fato de que "podem ser enquadradas", ou seja, não são necessariamente, nem exclusivamente pertencentes a essa categoria de obras). Com efeito, o recurso que nos interessa especialmente para este trabalho é o do uso do discurso de memórias na composição de um romance histórico. Dentro do recorte temporal escolhido por Weinhardt, i.e. a produção nacional publicada entre os anos de 2001 e 2010, constam, por exemplo, como obras que utilizam esse recurso: *Leite derramado* (2009), de Chico Buarque, *Heranças* (2008), de Silviano Santiago e, entre outros, é claro, *Roliúde* (2007), o foco deste trabalho.

Chegamos então ao ponto em que é necessário finalmente definir com mais clareza do que se tratam as páginas a seguir: uma análise dos recursos utilizados para produzir um discurso de memórias, levando em conta o papel dessa técnica (ou conjunção de técnicas reunidas com vistas a criar o efeito) na construção de um romance histórico, ou, melhor ainda, na possível leitura de um romance, como histórico. O principal referencial teórico usado para detectar essa(s) técnica(s) foi a obra *A memória, a história, o esquecimento*, de Paul Ricœur, que não tem como foco a literatura, mas consegue fornecer vários *insights* úteis no que tange a fenomenologia (em oposição a uma neurociência) da memória. Devido à limitação de espaço deste trabalho, não apresentarei uma análise detalhada da obra de Ricœur para em seguida localizar as passagens de *Roliúde* que se encaixam nas descrições do filósofo. Em vez disso, apresentarei diretamente as passagens, comentando-as e citando, sempre que necessário, o livro de Ricœur.

Já é mais que hora, no entanto, de apresentar com mais detalhes a obra de Homero Fonseca, na qual nos deteremos em seguida. A obra foi publicada em 2007 e é o primeiro romance do escritor pernambucano, que é formado em jornalismo e já tinha publicado ensaios e cordéis. *Roliúde* já foi adaptado para o teatro e a possibilidade de uma transposição para o cinema está atualmente sendo cogitada. O livro conta a história de Bibiu (nome de batismo, Severino Ramos Soares da Silva), um nordestino que ganha a vida nos anos 20, 30 e 40 do século passado, contando de maneira bastante peculiar o enredo de filmes hollywoodianos e nacionais que assiste nas salas de cinema das várias cidades pelas quais passa durante sua vida. Na verdade, quem conta a história de Bibiu é ele mesmo, já nos últimos anos de sua vida, em uma conversa com um interlocutor que nunca se manifesta, e do qual não sabemos nem mesmo o nome, no mesmo estilo do *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa.

O livro possui 21 capítulos que intercalam-se em duas possibilidades: narração efetiva da história de Bibiu (11 capítulos); enredos de filmes contados por Bibiu para plateias distintas em troca de dinheiro (10 capítulos). É necessário notar, no entanto, que os capítulos de filmes não se integram com os outros, nem por marcas textuais nem por relação de causalidade ou inferência. Ou seja, eles estão, de certa forma, soltos na história do livro, mas

ao mesmo tempo amarrados na história de Bibiu. Isso quer dizer que é possível, e bastante provável que ele tenha narrado, por exemplo, o enredo do filme *King Kong* (p. 127), da mesma forma e com as mesmas palavras do livro, em algum momento de sua vida. Mas o capítulo em que esta narração aparece não tem relação efetiva com o anterior ou o precedente, ou qualquer um dos outros do livro, do ponto de vista do enredo e da ordem cronológica do romance *Roliúde*. Isto é importante, pois a partir desta constatação, resolvi fazer a análise do livro em dois momentos separados, i.e. primeiro os capítulos ímpares (os da história de Bibiu), depois dos pares (os filmes).

Como última observação importante antes de nos debruçarmos efetivamente sobre as páginas de *Roliúde*, é necessário ressaltar os dizeres da capa do livro, que tecnicamente não se configuram como um subtítulo, mas funcionalmente sim: "Um romance picaresco, aventuroso e cinematográfico". A palavra chave aqui é o atributo picaresco. Ainda que pudéssemos descobrir essa característica do livro no decorrer da leitura, a informação estampada assim, diretamente na capa, inscreve o livro na larga tradição do romance picaresco (que assim como o romance histórico, teve sua possibilidade na contemporaneidade colocada em questão, e em seguida restabelecida em favor de um alargamento dos critérios de pertencimento [BOTOSI, 2011]) e liga uma chave na mente do leitor, que já de saída sabe que irá lidar com uma personagem que não necessariamente merece sua inteira confiança já que poderá mostrar traços de desonestidade tanto no plano das ações – ainda que Bibiu tenha algumas restrições em sua "vilania", como por exemplo o fato de não extorquir dinheiro de mulheres, (característica clássica do herói pícaro) ao contrário do Tião "que arrancava mesmo dinheiro da Netinha" – quanto no da narração efetiva da história, sempre com vistas a sua própria vantagem e engrandecimento. Dito tudo isto, vamos à primeira página.

Nas páginas de *Roliúde*

De fato, já na primeira página do romance (página 13 do livro), temos Bibiu jogando por terra qualquer pretensão de verossimilhança ou honestidade que o leitor acredite que o narrador possa ter. "Posso mesmo lhe dizer que a história da minha outrora afamada pessoa é uma mistura de lenda inventada e verdade verdadeira, um eninhado de acontecências que nem

eu mesmo sei mais o que é de vera, o que é invenção" é um ponto em que Bibiu toca em outros momentos da narrativa (como na página 220, em que afirma que "história bem contada o povo acredita, verdade ou mentira") e coloca em questão a veracidade dos fatos que virão a ser narrados. Nesse ponto, no entanto, não sabemos ainda que o livro está recheado de referências históricas e, portanto, tudo parece dentro do normal.

Ainda nas páginas iniciais podemos localizar o primeiro recurso efetivamente relacionado à memória. Bibiu é um contador de histórias que se utiliza unicamente de sua capacidade oral e mnemônica para veicular a seus ouvintes os enredos dos filmes, quase como um aedo grego. Não é de se estranhar, portanto, o uso de um artifício comum à epopeia grega, i.e. a sumarização dos fatos a serem narrados, já no início da obra. De fato podemos encontrar um resumo, ou apresentação do tema de cada um dos capítulos ímpares subsequentes. Essa técnica narrativa (não de Fonseca, mas de Bibiu) ajuda na contagem de histórias extremamente longas, como a que presenciaremos.

Também no primeiro capítulo de *Roliúde*, temos o primeiro encontro de Bibiu com o que pode ser considerado um acontecimento histórico (que alcançou o modo de vida de uma comunidade): trata-se de seu primeiro contato com um automóvel (p. 20). Para Ricœur (2007, p. 73) o fenômeno da lembrança (de lembramo-nos de algo) se dá em três etapas: primeiro é necessário aprender algo, ou seja, travar um primeiro contato, em seguida, memorizar, ou seja, internalizar esse acontecimento (seja espontânea ou forçadamente) e finalmente, o terceiro estágio, que Ricœur chama de milagre da memória, é o reconhecimento. Nesse estágio, confirmamos (às vezes equivocadamente) que aquilo que está sendo lembrado, corresponde com a realidade, ou com aquilo que esperávamos lembrar. É pela falta desse primeiro estágio que Bibiu falha em reconhecer o automóvel como tal, e não hesita (ainda que sob influência de outras personagens) a chamar a máquina de "Besta-fera", uma espécie de monstro terrível. Logo em seguida Bibiu aprende o que é de fato o monstro. Mas ainda veremos ele se confundir "de verdade" e passar uma informação equivocada como sendo um fato.

Em outro trecho, Bibiu nos conta como foi seu primeiro contato com um trem (uma das três coisas de que mais gosta na vida, junto com filmes e mulheres, p. 30). Ele descreve o fato como "a aventura mais aventurosa" que vivera até ali. Na página 63, outro trecho da vida de Bibiu é destacado: seus dias vivendo na casa do coronel Patu, descritos como "dias de vacas gordas pra mim, pois além do café farto eu (...) dormia na casa grande, em cama de ferro em quarto de visita, lençol limpo e urinol novo.". Ricœur afirma que encontros e eventos são memoráveis, ou são lembrados, menos por terem sido únicos e irrepetíveis, mas mais por seu caráter emblemático (p. 53-57), por aquilo que representam para a pessoa, ou seja, pela carga emocional que eles proporcionaram. Nesse sentido, a felicidade, o conforto e a tranquilidade sentidas por Bibiu nessas ocasiões são a motivação que o leva a lembrar e narrar tais eventos.

Na página 50 de *Roliúde*, encontramos uma declaração de Bibiu que é muito importante, do ponto de vista da fenomenologia de Ricœur. Ao contar como passava suas tardes, depois de almoçar, afirma que ia sempre ao cinema e "assistia várias vezes aos meus filmes prediletos, aproveitando o precinho mais em conta". Ricœur afirma que a memória pode ser espontânea ou criada, forçada, até o ponto de se tornar o que ele chama de hábito (p.75-77). Nesse sentido, é importante que Bibiu assista várias vezes aos filmes que narra, já que precisa conta-los com destreza e desembaraço a seus ouvintes, que o pagarão em dinheiro de acordo com sua performance. Esse desembaraço dificilmente está associado à memória espontânea. Bibiu não repete nenhuma vez os filmes contados, mas podemos supor que ele conte as histórias sempre da mesma maneira (a não ser por algumas modificações, como o caso da onça que o já mencionado coronel Patu exigia que aparecesse em todas as narrativas), inclusive com as mesmas piadas, pausas e outras marcas textuais, como se fosse um teatro mesmo, já que essas repetições ajudam a memória.

No trecho abaixo, temos outro exemplo de uma espécie de alucinação de Bibiu. Após levar um tiro do jagunço Orozimbo por ter dormido com a mulher de um coronel, Bibiu conta que se viu

> saindo do corpo em forma de alma e subindo pro Céu, recebido por mais de 300 virgens de vestido transparentes que me esperavam dizendo: Bem-vindo Bibiu, a

> casa é sua! Vi Deus se chegando curioso pra saber o motivo daquela festança. Eu ali, deitado no chão, todo de branco, e Deus, debruçado, coçando a barba, me olhando como quem diz: O que é que eu vou fazer com um trepeça dessas? (p. 64)

Em nenhum momento Bibiu dá a entender que o que ele viu nesse momento foi uma alucinação, tanto que o subtítulo dado a esse trecho do capítulo 5 é "O dia em que Bibiu ressuscitou". Além disso, Bibiu é católico, portanto se ele estivesse realmente adentrando o reino dos céus, dificilmente encontraria lá "mais de 300 virgens" esperando por ele. Como dissemos antes, no entanto, todo o estatuto de veracidade e verossimilhança do romance está em suspensão, devido à picardia prenunciada do herói, além de suas próprias afirmações ao longo do romance.

Ao final do romance Bibiu se encontra novamente com Orozimbo, que ainda o persegue mesmo depois de tantos anos, mas o herói não o reconhece. A única pista que temos de que é mesmo o jagunço é sua fala, durante a perseguição: "Desta vez eu te pego Bibiu! Vou te sangrar até sair a última gota, pra tu aprender a num mexer com mulher direita, condenado dos infernos." Para Bibiu é o demônio que está em seu encalço, e mesmo quando o perseguidor tropeça, cai e acaba morrendo, ele ainda tem certeza (ou pelo menos finge ter certeza) de que era o "Tinhoso" que o caçava e não há marcas que digam que Bibiu assuma a possibilidade de estar errado, assim como no caso da ascensão aos céus. Poderíamos imaginar que essas relações com o místico/religioso não passam de alucinações, ou abusos de memória, como quer Ricœur; ou que são simplesmente estratégias narrativas de Bibiu para aumentar o poder impressionístico de sua história.

Ainda outra espécie de alucinação surge quando Bibiu está conversando com seu compadre Dila (p. 79). O homem, descrito por Bibiu como sendo "um pouco prejudicado do juízo", conta como se aliou a um capitão do exército – que o queria por ser parente do famoso Lampião – embarcou em um ônibus em Caruaru e foi até o México, se alimentando apenas de bananas e parando em todas as cidades para decretar revolução. Ao final do relato Bibiu declara "Esse Dila tem cada uma!", ou seja, não hesita em questionar os relatos aparentemente fantasiosos dos outros, mas nunca coloca qualquer sombra de dúvida sobre os seus. Isto provavelmente é outro recurso de engrandecimento e projeção de duas de suas

próprias histórias, em oposição às contadas por outros personagens, menos críveis. Há uma exceção, no entanto, quando seu amigo acadêmico de Direito Ulisses Gonçalves explica a teoria da relatividade para duas moças que tenta impressionar. Lê-se no trecho:

> – Carne e osso também são feitos de átomos. Como tudo é feito de átomo, o universo também é feito de átomos, sendo que, devido à sua imensidão, os átomos do universo são grande, enormes. Então, a Terra onde nós habitamos é um átomo do universo. *Relativamente* ao universo, a Terra é um grãozinho de areia, um átomo. Essa é a Teoria da Relatividade, do famoso cientista alemão Albert Einstein. (p. 81)

É fácil para quase qualquer pessoa hoje reconhecer que essa explicação está bastante equivocada. Fica a dúvida para o leitor, no entanto, se a teoria foi descrita assim mesmo, ou se é assim que Bibiu se lembra dela. Novamente, não há marcas textuais que indiquem que Bibiu possa estar enganado, ou possa estar ciente do equívoco no tempo atual da narrativa, mas isso só demonstra como fatos reais são trazidos à baila, ainda que sem compromisso de correspondência com a realidade, mas mais pelo que eles significam do ponto de vista histórico.

Saindo do campo das alucinações e abusos de memória, gostaria de ressaltar um ponto que me pareceu bastante interessante. É certo que um romance não precisa comprovar com documentos qual é (ou quais são) o evento (marco, acontecimento, personalidade) histórico com o qual está dialogando. Mais tarde veremos que esses referenciais não precisam nem mesmo estar exatamente de acordo com a realidade documentada pela História. Na verdade, cumpre à crítica a função de verificação desses dados e de elaboração de hipóteses a respeito da relação (de conformidade ou distanciamento) estabelecida entre a história e a ficção. Ainda assim, Homero Fonseca utiliza por várias vezes um recurso bastante comum ao processo de comprovação de fatos: a apresentação de documentos (nesse caso, supostamente) legítimos. Esses documentos aparecem no livro em várias formas, como cartaz, poema, canção, discurso, carta, mas o que Bibiu apresenta como de maior prestígio é a reportagem de jornal. Exemplos de trechos em que Bibiu depõe a favor da incontestabilidade do jornal podem ser encontrados, por exemplo, no nono capítulo em que o jornal seria usado para dar credibilidade à história da "meizinha" que cura tudo (p. 97), ou, mais adiante, no caso da prostituta que podia andar de

carro apesar da proibição do governo e teve um papel colado em seu veículo escrito "PUTA" é confirmado pela expressão "foi assunto (...) até nas páginas do *Jornal de Pernambuco*" (p.163).

Há, além disso, o caso da influência decisiva que Bibiu supostamente teve na revolução de 1930. Na época, o herói estava servindo no quartel, e recebeu de seus superiores a missão de levar uma carta que continha informações vitais sobre o avanço dos revolucionários e ajudaria as forças do governo a conter o ataque. Acontece que no meio do caminho Bibiu encontra o já mencionado acadêmico de Direto Ulisses Gonçalves Ferreira, seu conhecido "de noitadas". O bacharel convida Bibiu para tomar um pouco de cachaça, na companhia de duas damas, e este aceita o convite, relegando a tarefa de entregar a carta para mais tarde. Boêmio por excelência, Bibiu perde a hora, desiste de levar o documento e ainda se livra dele em circunstâncias pouco nobres. Como consequência, os militares não são avisados em tempo e são vencidos com facilidade pelos rebeldes. O tal Ulisses Gonçalves não perde a chance de publicar uma nota no jornal glorificando Bibiu. A nota é apresentada na íntegra no corpo do texto de *Roliúde*, quase como um desafio para os leitores irem procurar nos arquivos, se nesse dia houve mesmo tal nota.

Utilizando o gancho do parágrafo acima, aproveito para comentar uma passagem que do ponto de vista da representação verossímil da realidade é provavelmente o mais complexo de todo o livro. Trata-se do encontro de Bibiu com Hitler (p. 177-184). Bibiu conta (iniciando com as seguintes palavras: "Não é pra me gabar não, mas o duelo que travei com Hitler é fato sabido e contado nas vendas e barbearias desse mundo velho de guerra") que na segunda vez em que serviu no exército, já em 1945 foi enviado para a Alemanha para combater os nazistas. De lá enviava cartas para sua mãe pedindo por provisões em forma de dinheiro e comida e contando as dificuldades da guerra. Quando voltou viu-se transformado em herói de guerra.

De fato, Bibiu, ao comentar a festa que fizeram para si quando de sua chegada da guerra, conta ao leitor que a prostituta "Cida Gorda" lhe concedia favores sexuais gratuitamente duas vezes por ano. Ao mencionar isso, perde-se contanto como foi sua

primeira incursão sexual, justamente com Cida. A interpolação dessa história é tão "violenta" que o texto chega a abrir um novo subtítulo ("Mulher Bonita é coisa Perigosa"), no meio do capítulo que devia ser destinado somente a história de Hitler. Durante a contagem da peripécia, Bibiu diz que se lembra bem de tudo, pois "a noite que a gente vai se inaugurar como homem macho a gente nunca esquece", aqui talvez contrariando a ideia de Ricœur de que nos lembramos das coisas mais pelo seu caráter emblemático do que por sua singularidade única, ainda que se possa argumentar que nesse caso singular e emblemático se confundam.

Voltando a história de Hitler, Bibiu após voltar é interpelado por um repórter (novamente a aparição do jornal como fonte confiável e novamente o *Jornal de Pernambuco*) que pergunta como foi a batalha contra o Führer. Bibiu conta que sua divisão chegou a Berlin antes de americanos e russos – fato que não foi alardeado, supostamente, "porque os americanos chamaram para si a glória da façanha" e o presidente Getúlio Vargas aceitou a mentira para contrariar os russos – e que estando ele a passear pelos destroços acabou entrando numa mansão em que se encontrava Hitler sozinho. A história toda é cheia de incongruências, mas para nós basta dizer que o líder dos alemães, ao ver Bibiu, diz em bom português "Pelo amor de Deus, Bibiu, não me mate!" Aqui podemos notar como, de fato, não é necessário para um romance histórico apresentar relação de correspondência com a realidade para manter seu atributo "histórico". Esse papel é apenas da História, e cabe ao ficcionista justamente lidar com o material documentado e estabelecido, criando relações e questionamentos novos sobre o assunto.

Um exemplo desse diálogo com o passado, que apresenta novas formas de questionar o que já foi e que, de certa forma, tenta nos reconciliar com erros anteriores é a história do amigo comunista de Bibiu (p. 139-147). Ao descobrir que Renan – seu companheiro de torcida pelo Corinthians durante sua estada na cidade de São Paulo – é na verdade um simpatizante do comunismo, Bibiu entra em crise. "Seria possível que Renan fosse bom e fosse comunista ao mesmo tempo?" indaga-se o personagem com perplexidade, não acreditando como o amigo pode ser tão simpático e ao mesmo tempo "aliado" dos russos. O

ano em que Bibiu está contando sua vida ao interlocutor misterioso é 1996. Mesmo assim em nenhum momento ele dá mostrar de se arrepender do tratamento que deu ao amigo, ou mesmo admitir como se equivocara na época. Dessa forma, o *Roliúde* nos apresenta um referencial histórico bastante conhecido, que com certeza teve grande impacto na vida da comunidade, sem que em nenhum momento a aversão ao regime fosse amenizada e, assim, atualiza o passado nos fazendo pensar sobre ele (e nos reconciliar com ele).

Os filmes Roliudianos

Acredito ser fácil de reconhecer que os filmes narrados por Bibiu podem ser tomados como documentos que atestam a historicidade do romance. No entanto, como já disse no início do ensaio, considero que os capítulos dedicados aos resumos de filmes feitos por Bibiu não fazem parte da história deste. É certo que o personagem ganha a vida fazendo essas narrações, mas quase não se encontra relação entre estes capítulos e aqueles em que conta sua própria trajetória de vida. Esse é o motivo de ter reservado apenas o fim do trabalho para comentar essa faceta do livro.

Os resumos dos dez filmes são contados com o jeito peculiar de fala de Bibiu, com seus trejeitos e gírias próprias, o que significa que frequentemente as falas das personagens dos filmes são radicalmente transformadas. Bibiu também não tem escrúpulos em alterar o enredo dos filmes, seja invertendo a ordem dos acontecimentos (como em *King Kong*), cortando trechos longos (*E o vento levou*) ou alterando drasticamente a história (*Casablanca* ganha um final feliz). Acredito que todas essas alterações se devam ao fato de que para narrar uma história é necessário que narrador e ouvinte tenham um *background* comum, pois de outra forma não há um completo entendimento entre ambos e a história não alcança todo o seu potencial de captura de atenção.

Uma das poucas relações que podemos estabelecer entre um acontecimento da vida de Bibiu e a narração de um filme é o caso da onça do Coronel Patu. Como já dissemos anteriormente, Bibiu vive por um tempo com bastante conforto nas terras deste coronel, e este aprecia bastante a habilidade daquele em contar histórias. A única exigência do coronel, no entanto, é que sempre haja uma onça (suçuarana) nos filmes. Dessa forma, tanto no relato do

filme *King Kong*, quanto no de *Sansão e Dalila*, encontramos uma aparição do felino, que certamente não existe na versão cinematográfica.

Se por um lado um acontecimento da vida de Bibiu pode influenciar o modo como ele narra seus filmes, os filmes também possuem grande influência na vida do protagonista de *Roliúde*, ou pelo menos no modo como ele a vê e a conta. A prova disso é que em vários momentos Bibiu narra um acontecimento de sua vida sob a lente dos filmes de que tanto gosta. Por exemplo, ao invadir o quarto da prima para mexer em suas roupas íntimas (e vale ressaltar que nesse momento o protagonista ainda nem conhecia o cinema) descreve seu modo de ação da seguinte maneira: "Feito um Tarzan que tivesse descido do cipó no meio do quarto, olhei prum lado, olhei pro outro, me abaixei, peguei a calcinha (...)" (p. 35). Logo em seguida, quando a prima está para entrar no quarto, "o trinco da porta estalou, eu bati em retirada feito os comanches com a chegada da cavalaria". Ou ainda quando Bibiu diz que "Tinha hora que eu me sentia o próprio Humphrey Bogart em *Casablanca* com meu chapéu quebrado de lado" (p. 160). Essas interferências também atestam para a influência da memória transformada em hábito na lembrança espontânea, se considerarmos que Bibiu está contando sua história toda pela primeira vez. Se, no entanto, imaginarmos que no fim de sua vida ele ganha dinheiro contando a própria vida para várias pessoas, temos de assumir que ele insere essas comparações com filmes deliberadamente e que transformou essas marcas textuais em hábito.

Conclusão: uma chave de leitura

Por fim gostaria de propor uma ideia que me ocorreu enquanto pensava na possibilidade de que Bibiu narra a sua própria vida como se fosse um de seus filmes. Pensava, muito leigamente, no processo de formação dos mitos: uma história conhecida por todos, que normalmente trata de um personagem realizador de façanhas, e que possui uma moral ou ensinamento prático, é imortalizada quando transformada em obra de arte (livro, pintura, etc.). O que Bibiu faz contando sua história é justamente criar um mito, no caso, o dele mesmo. Sua imortalização, nesse sentido, pode ser vista de duas formas: mais concretamente na materialidade da obra *Roliúde*, ou mais abstratamente na possibilidade de transformação em

filme, ou de já ter sido transformada, justamente por ser narrada da mesma maneira que os outros filmes já existentes no mundo real, por assim dizer. Dessa forma Bibiu alcançaria o estatuto de lenda conhecida por todos, estatuto que por várias vezes almeja durante o romance. O único problema é encontrar a moral, ou ensinamento prático deste mito, a não ser que releguemos a esse papel a picardia de Bibiu, como forma de alcançar sucesso no mundo.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 77, Mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100010 Acessado em 20 Nov. 2012.

BOTOSO, Altamir. A recriação do pícaro na literatura brasileira: o personagem malandro. In: *Letrônica*. 2011 p. 122-135.

FONSECA, Homero. *Roliúde*. Editora Record. São Paulo, 2007.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 77, Mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100009. Acessado em 20 Nov. 2012.

RICŒUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução coordenada por Alain François. Editora Unicamp. Campinas, 2007.

WEINHARDT, Marilene. Outros palimpsestos: ficção e história – 2001-2010. In: OURIQUE, João Luiz Pereira, CUNHA, João Manuel dos Santos e NEUMANN, Gerson Roberto. *Literatura: crítica comparada*. Pelotas, Ed. Universitária PREC/UFPEL, 2011a. p. 31-55

O ESPAÇO FICCIONAL EM AUTHOR, AUTHOR, DE DAVID LODGE

Maria Aparecida Borges LEAL (PG–UFPR)[147]

Resumo: Até as últimas décadas do século XX, a crítica literária tratou a categoria *espaço* em um texto ficcional como o *lugar* no qual a ação se desenrola e as personagens transitam. Nos estudos atuais, a atenção se volta para a relevância da construção do espaço ficcional, visto não só como *lugar* físico, mas também como *espaço* de significação de outras dimensões: o tempo, as relações entre personagens, a atmosfera na qual a história se desenvolve e, ainda, a reflexão acerca da composição do próprio texto literário. Assim, a construção do espaço ficcional é obtida pela rede de relações entre as perspectivas apresentadas na narrativa, não sendo possível criar uma personagem verossímil sem colocá-la em relação a outros elementos do texto. O propósito deste trabalho é analisar como se dá a elaboração do espaço ficcional, em *Author, Author* (2004), de David Lodge, na tentativa de apontar em que medida ele contribui para a criação da atmosfera social – aquela voltada para o indivíduo como parte do contexto sociocultural – e da atmosfera psicológica, aquela que se volta para os conflitos interiores do protagonista. *Author, Author* é um romance biográfico que constrói ficcionalmente a vida e o percurso literário do romancista Henry James (1843-1916).

Palavras-chave: Espaço. Lugar. Espaço artístico. Espaço psicológico.

Não é novidade que, nas últimas décadas, a atenção da crítica tem se voltado para a importância da construção do espaço ficcional no processo de formação das atmosferas social e psicológica, no texto literário. Não é novidade, também, que desde o final do século XX, uma das práticas frequentes da criação literária tem sido a busca de temas na História e na historiografia para tecer os fios narrativos sobre um arcabouço documental – sobretudo quando se trata da vida de escritores – o que mostra que a escrita da ficção e a escrita da história são construtos verbais, e apresentam fronteiras permeáveis.

Author, Author é um romance biográfico que cria ficcionalmente a vida e a trajetória literária de Henry James (1843-1916), proeminente romancista norte-americano. Estudioso de Henry James, professor de literatura moderna na Universidade de Birmingham, hoje

[147] Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

aposentado, David Lodge ocupa um lugar de destaque na literatura contemporânea, não só pelos seus textos de criação, mas também por ser um crítico e teórico da literatura.

Ao tratar do romance biográfico – um subgênero da literatura, em que a personagem principal, com uma existência empírica, é criada ficcionalmente sobre um lastro documental, o que não deixa de ser um desdobramento da ficção histórica – Mikhail Bakhtin (1992, p. 232) menciona que "A particularidade essencial do romance biográfico é que nele vemos o *tempo* biográfico. [...] Cada acontecimento da vida está localizado nesse processo global, e com isso deixa de ser uma aventura." Enfatiza que o *mundo* tem também importância relevante no romance biográfico, porque ele deixa de ser o pano de fundo para o herói e o seu contato com o mundo não se dá de modo fortuito e inesperado, como no romance de provas, por exemplo. Esse contato prende-se às personagens secundárias, ao ambiente, à cidade e ao país que, juntos, ocupam um lugar funcional no romance biográfico, sobretudo por estarem vinculados à temporalidade.

O objetivo deste trabalho é mapear de que modo o espaço ficcional é construído em *Author, Author*. Neste romance, o que estamos chamando de espaço ficcional se configura de duas maneiras: a primeira relaciona-se à construção da atmosfera social que envolve os episódios e as pessoas que rodeiam o protagonista, no seu contexto sociocultural. A outra se vincula à criação da atmosfera psicológica que se volta para os conflitos interiores, a individualidade e a preocupação exacerbada do protagonista com a própria privacidade. Brandão e Oliveira (2001) aludem que a construção do espaço ficcional depende da rede de relações entre as perspectivas apresentadas na narrativa, de modo que não é possível criar uma personagem verossímil sem colocá-la em relação a outros elementos do texto literário. Assim, o foco dessa abordagem será mantido sobre o espaço ocupado pelos conflitos internos do protagonista e o modo como esses conflitos influenciam no andamento da sua trajetória literária e oferecem reflexões acerca do espaço artístico ao qual ele se vincula.

Um dos aspectos abordados pelo narrador de *Author, Author* é a relação de amizade entre Henry, o protagonista, e George Du Maurier (1834-1896). Ambos se encontram com frequência, ora no *espaço* de Du Maurier: na sua residência, juntamente com a esposa, os

filhos, e, mais tarde, com genros e netos; ora em espaço aberto em Hampstead Heath, onde fazem longas caminhadas. Os artistas travam longos diálogos sobre assuntos diversos, contudo, as discussões que se sobressaem estão relacionadas à arte, de um modo geral, e à prosa de ficção, particularmente. Du Maurier é cartunista e ilustrador da lendária *Punch* – revista britânica, de publicação semanal de humor e sátira – e, a certa altura, se põe a escrever romances. *Peter Ibbetson* (1889), *Trilby* (1894) e *The Martian* (1897) são as três obras produzidas por ele. *Trilby* faz um sucesso excepcional, pois, vende mais de 250.000 cópias, fenômeno que não aconteceu a Henry, mesmo somados os cinquenta anos em que produziu e publicou. No que se refere ao teatro, Oscar Wilde (1854-1900), um dos maiores nomes da dramaturgia de língua inglesa, é quem divide o cenário com o protagonista, de maneira indireta.

O *boom* de *Trilby* acontece quase que ao mesmo tempo em que Oscar Wilde brilha como o grande dramaturgo de língua inglesa e que Henry sente o peso do fracasso com a peça *Guy Domville*. Esse é o espaço artístico que cerca Henry, o protagonista de *Author, Author*. De acordo com Brandão e Oliveira (2001), na narrativa de ficção não é possível *ser* sem *estar*. Isso significa que quando o ficcionista cria uma personagem – tenha ela tido uma existência empírica ou não –, cria-se uma série de referências para que essa personagem possa se relacionar. A esse conjunto de indicações, os teóricos chamam de *espaço*.

> Outro ponto discutido em *Author, Author*, e, agora, com relação direta ao espaço psicológico, é o gradual abandono da forma do romance, por Henry, na tentativa de conquistar uma identidade como dramaturgo, e a posterior retomada da carreira de romancista rumo a um relativo reconhecimento de crítica e de público, com a condecoração da Ordem do Mérito. O processo de afastamento da prosa de ficção rumo à dramaturgia é apresentado de modo bastante árduo para o protagonista, e os seus conflitos internos ganham grande dimensão, aos olhos da voz narrativa. Esse espaço psicológico, de reflexões e auto-avaliações, que o protagonista faz de si em relação aos artistas que o rodeiam – ora pelos diálogos com outros artistas, ora pelo posicionamento das pessoas a sua volta, ora pelo sujeito da enunciação, por meio do discurso indireto e do discurso

indireto livre – permeia boa parte do romance e desempenha papel relevante no andamento do enredo.

A voz narrativa de *Author, Author* descreve o ambiente no qual Du Maurier trabalha e vive com a família:

> A casa tinha sido aumentada ao sabor do improviso a meio de sua existência, tendo por isso um aspecto híbrido e bizarro, [...]. Para Du Maurier a principal atracção da casa era manifestamente a ampla e bem iluminada sala de estar onde ele tinha instalado o estúdio. Não se veja egoísmo nesta apropriação, pois ele gostava de trabalhar rodeado pela família. As crianças [...] corriam e rebolavam pelo chão debaixo dos seus pés enquanto ele desenhava no estirador, e assim se viram transportadas para os seus desenhos. [...]. Era também aí que recebia os amigos. A sala era o centro social da casa. (LODGE, 2005, p. 54-55).

Embora o espaço descrito nesse fragmento seja basicamente físico, muitos dos aspectos que aparecem remetem ao estado de espírito, à maneira de ser, à personalidade, à forma de organização e ao método (ou falta de método) de trabalho adotado por Du Maurier. A referência à casa reformada sem planejamento aponta para aquela construção que cresce desordenadamente, na qual as coisas vão se ajeitando pelo meio do caminho. O hibridismo da aparência da casa sugere inconstância e falta de firmeza e perseverança naquilo que faz. Prova disso é o fato de Du Maurier, um cartunista reconhecido, escrever romances e estar livre para possibilidades diversas. A excessiva claridade da sala ampla aponta para a abertura da privacidade do artista, sem qualquer restrição. Assim, o perfil que pode ser traçado do artista belga, a partir desse excerto, é o de alguém que não tem nada a esconder de ninguém e nenhuma dificuldade em estabelecer vários vínculos de amizade, relacionar-se de maneira tranquila e até depender de outras pessoas para realizar o seu trabalho, sem que isso lhe traga algum tipo de constrangimento. Embora Henry abomine a ausência de método, a mistura desordenada e, por exemplo, a escritura de um romance sem planejamento prévio, ele se sente bem na casa dos Du Maurier.

> [...] era a vida familiar dos Du Maurier [...], que atraía Henry e fazia com que ele voltasse a Hampstead. Ele era solteiro, ou como se costuma dizer, "um solteirão inveterado". Tinha decidido aos trinta e poucos anos que não se casaria, [...]. As razões eram complexas e não estava interessado em

> aprofundá-las demasiado, nem sequer intimamente. [Para Henry], a busca da grandeza literária era incompatível com as obrigações matrimoniais. Precisava ser livre, livre para ser egoísta – isto é, abnegadamente comprometido com sua arte. Livre para viajar, livre para procurar novas experiências, e livre, quando a sua musa o convocava, para se encerrar horas e dias a fio para escrever, sem ter de se preocupar com as necessidades, afectivas e econômicas, de mulher e filhos. Aparentemente, Du Maurier conseguia o milagre de ser simultaneamente artista e pai de família, mas isso tinha um preço: uma certa limitação de horizontes, tanto físicos como mentais. Passava a maior parte do ano acorrentado ao estirador, e quando tirava umas férias, fazia-o sempre em família [...]. Nunca tinha ido à Itália, uma carência que Henry tinha dificuldade em conceber. Mas este estado de coisas permitia a Henry, sobretudo nos primeiros anos da relação com os Du Maurier, quando as crianças ainda não tinham crescido, usufruir do aconchego e dos momentos de prazer e diversão da vida doméstica a que ele tinha renunciado por amor à sua arte. (LODGE, 2005, p. 67-68).

Nesse fragmento, o narrador assinala a condição de solteirice de Henry, por este considerar inconciliável o fazer literário com a vida conjugal, na direção oposta à escolha de Du Maurier, que é capaz de harmonizar esses dois aspectos, sem dificuldades. Solteiro, Henry pode pensar apenas em si e na sua arte. Isso faz com que o leitor perceba o egoísmo da personagem e o valor exacerbado que ela dá à arte de ficção, a ponto de declinar da própria sexualidade e do aconchego de uma família como a de Du Maurier. As "razões complexas" sobre as quais Henry prefere não se manifestar ficam abertas para o leitor imaginá-las, uma vez que a voz narrativa deixa esses *vazios* – terminologia proposta por Wolfanf Iser (1979) – para serem preenchidos pelo leitor, abrindo, assim um *espaço da leitura*.

Uma passagem interessante é colocada em contraste com o espaço desordenado e barulhento de Du Maurier: um dos criados de Henry sugere a contratação de Burgess Noakes, um jovem de quatorze anos, como *house boy*. Após questionar a escolaridade do rapaz e informá-lo da sua condição de romancista, Henry pergunta-lhe: " [...] És sossegado, Noakes? – Tu, por acaso, *assobias*? O rapaz pensou na pergunta por um momento e depois respondeu: – Bem, assobio sim... de vez em quando... mas posso parar de o fazer." (LODGE, 2005, p. 386).

Brandão e Oliveira (2001, p. 67) sugerem que "quando criamos uma personagem ficcional, vamos posicioná-la relativamente a outros elementos do nosso texto." Nesse sentido, uma personagem pode ser fisicamente localizada, conforme mencionado no fragmento anterior, que trata do espaço de produção artística de George Du Maurier. Uma personagem pode ser localizada no tempo – segundo Bakhtin, tempo e espaço são indissociáveis. Essa personagem deve ser vista, ainda, em relação a outras personagens, na divisão de um espaço social, e isso pode ser percebido no modo como se estabelece essa primeira abordagem entre Henry e Du Maurier, que tem como desdobramentos a relação com a produção artística de cada um, de um lado, e a relação família, casamento, filhos, de outro. A personagem também pode ser situada em conexão com os próprios aspectos existenciais, ou seja, o espaço psicológico. Esse espaço relaciona-se também com o que Brandão e Oliveira (2001) denominam espaço de linguagem e está estritamente ligado ao modo pelo qual a personagem *é expressa* – em *Author, Author* por meio do narrador, no uso do discurso de primeira ordem, ou por outras personagens: empregados, familiares, amigos, artistas de um modo geral que contribuem para que o protagonista seja expresso – e como a personagem *se expressa*, seja pelo discurso direto, ou pelo discurso indireto livre.

> O espaço da personagem [a soma do espaço físico, histórico, social, psicológico e de linguagem] em nossa narrativa seria, desse modo, um quadro de *posicionamentos* relativos, um quadro de coordenadas que erigem a identidade do ser exatamente como identidade relacional: o ser é porque se relaciona, a personagem existe porque ocupa espaços na narrativa. Percebemos a individualidade de um ente à medida que o localizamos. Só compreendemos que algo *é* ao descobrirmos onde, quando, como – ou seja: em relação a quê – esse algo *está*. (BRANDÃO e OLIVEIRA, 2001, p. 68).

Uma possibilidade de leitura em *Author, Author*, é a de que o perfil do protagonista e o espaço da personagem emergem à medida que a sua identidade e seus aspectos psicológicos contrastam com as características de outros artistas. A maneira de expressão da personagem e o modo como o narrador e as outras personagens a veem são determinantes para que o leitor possa delinear os traços psicológicos do protagonista e o espaço ocupado por ele no romance.

A excessiva claridade da sala de Du Maurier opõe-se à preocupação exacerbada de Henry com sua vida privada. Examinemos, na sequência, o diálogo que se estabelece entre Henry e Fenimore – Constance Fenimore Woolson (1840–1894), romancista e contista com algumas obras publicadas que, na época, tiveram boa acolhida de crítica e de público, mas não na mesma proporção de *Trilby*.

> – Vais escrever-me, claro, quando tiveres um tempinho, e dares-me conta de como está a correr o teu trabalho – disse ela [Fenimore].
> – Claro – replicou ele [Henry]. – E eu espero que tu faças o mesmo. Sabes como gosto de receber cartas tuas. Mas... posso dar-te uma sugestão?
> – O que é?
> – Que de futuro queimemos as nossas cartas depois de as lermos.
> [...] – Essa agora... Porquê? São assim tão comprometedoras? [...].
> [...] – Não sejas absurda, Fenimore, claro que não. Não são minimamente comprometedoras. Mas são ... pessoais e eu detesto a ideia de que pessoas as leiam depois de nós já estarmos mortos.
> – Mortos! Mas que pensamento mórbido.
> – E não só lerem-nas, mas publicarem-nas e ganharem dinheiro com elas. É assim que as coisas se passam agora neste mundo terrível e americanizado em que vivemos. Já não há privacidade, não há decência, nada. Jornalistas, entrevistadores, biógrafos... todos uns parasitas, uma praga de gafanhotos, devoram tudo até à última folha. A arte que esbanjamos... as dores por que passamos para criar mundos imaginários... são neles desperdiçadas. Tudo o que lhes interessa são trivialidades. Penso que é nosso dever rejeitá-los, derrotá-los. Quando já estivermos mortos, quando já não pudermos defender a nossa privacidade, eles irão avançar, a agitar as antenas, a ranger as mandíbulas. Pois que encontrem nada... só terra queimada. E cinzas. (LODGE, 2005, p. 102).

A partir desse fragmento, é possível inferir a obsessão de Henry pela sua vida privada, na direção oposta ao excesso de claridade da sala e, por consequência, da vida privada de Du Maurier. O que se pode observar é que o medo maior de Henry é que esse espaço íntimo, individual, pessoal e psicológico seja violado e migre para o espaço social, coletivo e compartilhado com outros artistas e com o público. Dessa forma trava-se aí a luta entre os espaços público e privado, sobretudo quando esses espaços estão relacionados a um homem das letras, como é o caso de Henry.

De acordo com o enredo de *Author, Author*, no início dos anos de 1880, Henry tem um projeto ambicioso: o de superar Thackeray, Dickens e George Elliot, por acreditar que a

temática e a técnica desses romancistas estavam ultrapassadas. Contudo, chega ao final da década com a carreira de romancista em declínio. Ele não suporta a ideia de que autores, que ele considera inferiores, como, por exemplo, Du Maurier e Fenimore, recebam boa acolhida de crítica e de público. Desanimado com as vendas insignificantes de seus romances e com os críticos que julgam sua escrita de difícil leitura, Henry considera a possibilidade de abandonar a carreira de romancista e enveredar pelo mundo da dramaturgia.

Inicialmente, aceita o convite para adaptar o romance *The american* para o palco. Após muitos cortes e ajustes propostos pelo diretor, a peça vai ao palco na província inglesa de Southport, tem uma recepção relativamente boa do público e da crítica, mas Henry quer mais. Ele quer fazer sucesso nos palcos de Londres. A estreia em Londres, logo depois, é recebida favoravelmente pelo público, Henry é aplaudido, curva-se diante da audiência em sinal de reverência e agradecimento, e ouve a esperada consagração dos espectadores: Author! Author! A plateia aplaude, mas os críticos são duros e consideram a peça melodramática e muito longa.

A partir desse episódio, Henry, já abatido pelo fracasso de seus últimos romances, perde a fé em si e o seu estado psicológico se agrava. A dúvida: deveria insistir na dramaturgia ou voltar para a prosa de ficção. Ele está consciente de que a adaptação de um romance para o palco pode decepcionar o público que espera encontrar no palco todas as nuanças de linguagem que cabem bem em um romance e que não são aceitas pelos protocolos teatrais. Para ele, tinha sido um erro tomar um romance complexo e de linguagem elegante e requintada como *The american* e reduzi-lo a uma linguagem quase telegráfica das falas do teatro. Além disso, a leitura de um romance faz com que o leitor crie expectativas a respeito da ação, das personagens e do encadeamento da trama e no teatro, pela concisão, as falas devem ser reduzidas, e isto que exige uma participação mais intensa da plateia. Assim, "[...] Henry was convinced that he would only conquer the English stage with an idea that was conceived as a play from the beginning."[148] (LODGE, 2004, p. 148)

[148] "Henry estava convencido de que só conquistaria os palcos ingleses com uma ideia que fosse concebida desde o início para o teatro." (LODGE, 2005, p. 166).

Henry passa a frequentar assiduamente os teatros de Londres. Observa os cenários, a atuação dos atores e diretores, com o intuito de descobrir e analisar os truques usados por dramaturgos de sucesso. O seu maior sonho é conquistar esse espaço artístico, no entanto,

> [...] sentia-se oprimido pela consciência de suas ambições não realizadas, da decadência física e de o tempo que lhe restava ser cada vez menos. Sentia que corria o risco de perder a sua identidade como escritor, caindo no vazio entre uma reputação em declínio como romancista e outra ainda virtual como dramaturgo. (LODGE, 2005, p. 189).

Pela natureza solitária e introspectiva de Henry – aspectos que o leitor depreende a partir do modo como o narrador encaminha a trama –, é pouco provável que ele consiga se integrar a esse *espaço artístico* e conquistar uma identidade na dramaturgia, arte que exige o envolvimento de um grande número de pessoas, e de toda uma estrutura com a qual ele tem dificuldades em lidar.

Osman Lins (1976, p. 63) afirma que "A narrativa é um objeto compacto e inextrincável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros." Isso significa que é possível isolar um aspecto da obra literária e analisá-lo com maior profundidade; contudo, os fios narrativos são complementares e não excludentes. No caso específico do tempo e do espaço, a importância recai sobre o modo de encaminhamento feito pelo narrador. Em relação a um romance biográfico, levar em conta os aspectos espaço e tempo torna-se fundamental para que o leitor compreenda o universo histórico ao qual a obra se vincula. Em *Author, Author*, esse espaço artístico que Henry sonha compartilhar com Oscar Wilde, por exemplo, não pode ser desvinculado do tempo e nem de outros aspectos da narrativa: criação de personagem, andamento do enredo, construção do discurso que vai engendrar tudo isso, nesse *espaço da linguagem*, como mencionam Brandão e Oliveira (2001).

Almejando ser parte desse espaço artístico compartilhado, o protagonista assiste à estreia de *Lady Windermere's Fan*, de Oscar Wilde, no Teatro St James's, e mantém contato com George Alexander, protagonista e diretor da peça. Mais tarde, é Alexander quem vai dirigir e protagonizar *Guy Domville*.

> Henry não gostava muito de Wilde, nem como homem, nem como escritor. [...] Contudo, não havia dúvidas de que o homem era inteligente, como o demonstrava *O Leque de Lady Windermere*. O enredo [...] estava tão bem articulado, com tal abundância de *mots* divertidas, atiradas em palco entre os actores como volantes num jogo de *badminton*, que mal se dava por isso. [...] Como eles riam! E como aplaudiram no final. (LODGE, 2005, p. 167).

Nesse excerto, é possível observar parte da dimensão do espaço ficcional da narrativa – sobretudo no que se refere ao espaço da linguagem – do espaço psicológico do protagonista de *Author, Author* e do espaço artístico-compartilhado. Henry reconhece a inteligência e perspicácia de Wilde no trato com as palavras, na dramaturgia. O propósito da peça do dramaturgo irlandês é causar o riso, trazer divertimento para as pessoas que estão na plateia e, principalmente, satirizar a hipocrisia reinante na sociedade londrina do final do século XIX. Aquelas pessoas estão ali apenas para se deleitarem com a peça e darem boas risadas, sem as preocupações com as dificuldades da existência humana. E isso acontece porque a plateia reconhece e vivencia esse espaço social do qual Wilde trata. Conforme a abordagem de Brandão e Oliveira (2001), o espaço é aquilo que percebemos por meio dos nossos sentidos, nosso corpo, e, mesmo sabendo que a representação teatral é ficcional, procuramos estabelecer relações desse espaço representado com os espaços concretos que fazem parte do nosso conhecimento de mundo. Assim, a audiência consegue identificar a hipocrisia ali posta e se diverte com isso.

É curioso que Henry admite que Wilde articula muito bem esse material, mas ele quer fazer melhor, ele quer superar Wilde e superar-se. Assim, os conflitos internos de Henry agravam-se, a inveja o corrói, e a busca incessante pela superação de outros artistas se transforma em obsessão.

> [...] [Henry] vivia atormentado com o sucesso de outros escritores – Kipling, Wilde, Thomas Hardy, por exemplo, [...] –, que recebiam o tipo de atenção e os louvores que ele sentia serem seus por direito; sentia, mas não podia dizê-lo abertamente, nem mesmo aos amigos mais íntimos, sem parecer pateticamente fraco e invejoso. (LODGE, 2005, p. 189).

Em busca da superação, Henry escreve *Guy Domville*, sem contar com a quantidade de barreiras que enfrentaria e que, como artista, precisaria superar. Envia o primeiro ato da peça ao diretor e este demonstra decepção pelo fato de o enredo tratar de problemas morais, credo religioso, renúncia, discussões que desagradariam à audiência. Henry, no entanto, permanece irredutível e isso soa como se o narrador do romance estivesse preparando o leitor para o fracasso de *Guy Domville*. Os ensaios têm início e o protagonista de *Author, Author* está apreensivo. Ele sabe, por experiência anterior, que "[...] you could never be sure whether a play would 'go' until you put it in front of an audience."[149] (LODGE, 2004, p. 213).

A voz narrativa de *Author, Author* aponta para o estado apreensivo de Henry nos dias que antecedem a estreia de *Guy Domville*, no teatro St James, em Londres, no mesmo *espaço físico* em que Wilde estreou *Lady Windermere's Fan*. No dia da estreia, o autor implícito de *Author, Author* encaminha o protagonista ao Teatro Haymarket, para assistir *An Ideal Husband*, outra peça de Wilde e, ao final, ele iria ao St James's a tempo de assistir ao desfecho da própria peça e receber os aplausos. Para isso, são criados dois planos narrativos que se desenrolam simultaneamente, em dois espaços geográficos diferentes: um deles volta-se para o St James's e o outro se coloca no encalço de Henry desde casa até o Haymarket e, depois, até o St James's, acompanhando o fluxo de seus pensamentos.

Enquanto o primeiro ato de *Guy Domville* se desenvolve, Henry não consegue se concentrar na peça de Wilde. O segundo ato tem início e torna-se mais problemático que o primeiro porque os diálogos, muito longos, atrapalham o desenvolvimento da ação. No terceiro ato, a ilusão dramática se perde e a peça se transforma em um desastre. Ironicamente, *An ideal husband* termina e as pessoas a aplaudem calorosamente. *Guy Domville* termina, Henry entra no teatro pela porta que o leva direto ao palco e ouve aplausos genuínos. No entanto, a plateia está dividida e quando Henry a encara e se prepara para reverenciá-la, o que ele ouve são vaias pesadas: "'Buu! Buu! Buu!' [...] James estava atordoado, desorientado,

[149] [...] nunca se podia saber ao certo se uma peça ia "pegar" antes de a colocar diante do público. (LODGE, 2005, p. 238).

totalmente incapaz de compreender o que se estava a passar ou saber como reagir. Parecia paralisado, [...]" (LODGE, 2005, p.284).

Henry volta para casa sentindo o gosto amargo da derrota, o seu fracasso total como dramaturgo está decretado. Sente-se cansado, com uma dor insuportável que vai além da dor física. Segue caminhando, reflete sobre a sua trajetória como dramaturgo e conclui que desperdiçou o seu tempo sem nenhum retorno satisfatório. A avaliação de James o compele a repensar a escolha da dramaturgia e, ao voltar-se para dentro de si, percebe que a sua afinidade é com a narrativa. A voz narrativa de *Author Author* acompanha sutilmente o retorno de Henry à prosa de ficção e o abandono gradual da dramaturgia. O espaço da focalização tem grande parcela de responsabilidade no modo como o leitor percebe esse movimento.

Na tentativa de recobrar a autoestima, Henry adquire a Lamb House e muda-se para ela. Após a mudança e o seu retorno à prosa de ficção, o autor implícito de *Author, Author* – enquanto manejador de disfarces e dos passos do narrador – cria uma imagem que serve de ilustração para a conexão perfeita entre a representação do espaço físico, do espaço artístico compartilhado, do espaço da focalização e do espaço psicológico:

> O futuro parecia estender-se à sua frente iluminado de esperança e oportunidades, como um vasto e calmo oceano banhado pelo sol nascente. Imaginava por vezes a Lamb House como um barco de que ele era o comandante, um barco a vapor que singrava rumo ao futuro, com MacAlpine como primeiro imediato e o pequeno grupo de criados como tripulantes; este quarto era o seu camarote, o relvado a coberta principal e o salão do jardim a ponte de comando. (LODGE, 2005, p. 383).

Ao usar a imagem do navio, do qual Henry é o capitão, para descrever a Lamb House e seus habitantes, o narrador revela que o protagonista retoma o controle emocional e psicológico da sua vida e o comando da sua carreira de romancista. A dramaturgia é colocada de lado e, doravante, ele se considera convencido de que sua afinidade é com a prosa de ficção. O símbolo apresentado nessa imagem acena para um futuro repleto de novas possibilidades. Tanto a figuração da Lamb House, quanto a metáfora do navio são apresentados como símbolos de robustez, de força, de firmeza, de um verdadeiro porto

seguro, inteiramente sob o comando de Henry. MacAlpine, o datilógrafo e *primeiro oficial*, é a peça fundamental para a sua produção literária. Os outros empregados – *a tripulação* – são os responsáveis pela organização da casa, refeições, roupas e limpeza. A *cabine*, o lugar do seu descanso, é imperativo para que ele tenha boas noites de sono e inspiração para escrever. O *terreno* sobre o qual a casa foi construída é firme, e dá suporte a toda essa estrutura. O *Garden Room*, o estúdio de onde Henry faz sua produção, é a *ponte* entre a sua produção artística e o mundo da literatura. É nesse espaço físico que vão ser produzidos os espaços ficcionais do conto "The Turn of the Screw"(1898) e dos romances *What Maisie Knew* (1897), *The Awckward Age* (1899), *The Wings of Dove* (1902), *The Ambassadors* (1903), *The Golden Bowl* (1904).

Brandão (2007, p. 207), ao tratar da multifuncionalidade do termo *espaço*, enfatiza que não só na Geografia, no Urbanismo, na Física, na Filosofia, na Semiótica, mas também na Teoria da Literatura, a ideia de *espaço* "é fonte [...] de uma abertura crítica estimulante", por articular, agregar e suscitar discussões que fogem do âmbito daquilo que a Teoria Literária considerou até então. O crítico divide em quatro as modalidades pelas quais se pode refletir acerca dos espaços literários: a representação do espaço; o espaço como forma de estruturação textual; o espaço como focalização e o espaço da linguagem. O espaço enquanto representação é, em linhas gerais, aquilo de que trata Gaston Bachelard (1993): o espaço como arquétipo. O crítico francês parte dos cômodos da casa para estabelecer uma ponte com os espaços imaginários. A estruturação espacial baseia-se na adoção de recursos formais que produzam, no texto literário, um efeito de simultaneidade, por intermédio da qual se atinge a totalidade da obra. Ao mencionar Poulet, Brandão (2007, p. 210) enfatiza a distinção que o crítico francês estabelece entre espaço e lugar. O *lugar* determina "as referências contextualizadoras responsáveis por atribuir concretude às personagens, [...]." o que significa que o lugar é concreto e naturalizante. O *espaço* é abstrato, idealizante e indissociável da temporalidade.

O espaço como forma de focalização refere-se ao ponto de vista ou perspectiva da narrativa. Para Brandão (2007, p. 211), essa forma de delinear o espaço relaciona-se, de um

lado, com o tipo de *visão* que o olhar do narrador tem sobre si mesmo, no caso das narrativas de primeira pessoa – narrador-personagem – e, de outro, refere-se ao "efeito gerado pelo desdobramento, de todo discurso verbal, em enunciado [...] e enunciação [...] a qual pressupõe um agente" que pode estar, ou não, imbuído da condição ficcional. Dessa forma, a voz narrativa ocupa um espaço e conta a história a partir de um ou vários ângulos.

O último aspecto abordado por Brandão (2007, p. 211-212) é o que se refere à espacialidade da linguagem: "a palavra é também espaço." O crítico se refere a Gérard Genette, no artigo "La Littérature et l'espace", para afirmar que a linguagem verbal é mais apropriada para exprimir relações espaciais do que outros tipos de relações. Acrescenta que tudo aquilo que é relacional, antes é espacial, isto é, "a ordem das relações, que define a estrutura da linguagem, é espacial à medida que é abordada segundo um viés sincrônico, simultâneo, e não diacrônico, histórico." Todo texto literário é espacial por ser composto de palavras, corpos materiais. "A palavra é uma manifestação sensível, cuja concretude se demonstra na capacidade de afetar os sentidos humanos, o que justifica que se fale da visualidade, da sonoridade, da dimensão tátil do signo verbal." BRANDÃO (2007, p. 212).

Após a leitura dos textos teóricos de Brandão, é possível perceber a impossibilidade de dissociar os quatro meios de abordagem dos espaços literários, assim como, do mesmo modo, não é possível isolar um único aspecto numa obra literária e estudá-lo de modo desvinculado do todo da obra. Personagens, espaço, tempo, história, discurso e narrador se interdependem. Como foi dito no início deste trabalho, a personagem ficcional precisa, necessariamente, *estar* relacionada a outros elementos do texto literário, para poder *ser*. No caso de *Author, Author*, seria impossível a criação ficcional de Henry James e da sua trajetória literária se não houvesse uma voz narrativa posicionada em relação a outros elementos do texto. Isso significa que a construção do espaço ficcional depende das relações estabelecidas dentro do texto literário.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de DANESI, Antonio de Pádua. São Paulo: Martins Fontes, 1993. *La poétique de l'espace.*

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de PEREIRA, Maria Ermantina Galvão Gomes, a partir do francês. São Paulo: Martins Fontes, 1992. *Estetika slovesnogo tvortchestva*.

BRANDÃO, Luís Alberto. "Espaços literários e suas expansões." Revista Aletria, v. 15, jan-jun, p. 207-220, Editora UFMG, 2007.

BRANDÃO SANTOS, Luís Alberto e OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. Espaço e Literatura. In: _____. *Sujeito, tempo e espaços ficcionais*: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISER, Wolfang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert... et al. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Tradução de LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Original em inglês.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

LODGE, David. *Author, Author*. Great Britain: Secker & Warburg, 2004.

_____. *Autor, Autor*. Tradução de CHAVES, Ana Maria. Lisboa, Portugal: Asa Editores S.A., 2005. *Author, Author*.

O SURREALISMO NO BRASIL: UMA ESTRADA SINUOSA

Bruno Eduardo da Rocha BRITO – PG (UFPE)[150]

RESUMO: O trabalho aqui proposto busca traçar, de maneira sucinta, a trajetória do surrealismo na literatura brasileira, apontando os principais obstáculos colocados em seu caminho – tanto pela crítica quanto pela própria classe artística – e as maneiras pelas quais esta estética conseguiu emergir, ainda que de forma marginal. Embora tenha sido, durante toda a primeira metade do século XX, a mais influente das vanguardas estéticas do pós-guerra, estendendo sua presença por toda a Europa e também a América Latina, no Brasil a resistência foi acirrada e por muitos motivos, principalmente de ordem política. Embora alguns nomes importantes da poesia moderna brasileira tenham elementos surrealistas nítidos em suas obras, como o *Invenção de Orfeu*, de Jorge de Lima e ,junto a ele, Murilo Mendes (que falava inclusive em um "surrealismo a brasileira"), o surrealismo ganha força e fôlego próprios a partir da década de sessenta, notavelmente em meio ao grupo de poetas de São Paulo dentre os quais deve-se citar Roberto Piva com seu *Paranoia*, de 1963. Desde então, e sobretudo após a década de noventa, a inspiração surrealista e os estudos acerca de sua presença no Brasil têm se ampliado consideravelmente, inclusive no meio acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Surrealismo; literatura brasileira; crítica literária.

Como Sérgio Lima aponta, na introdução ao primeiro tomo de seu colossal ensaio *A aventura surrealista*, o surrealismo no Brasil ocupou por muito tempo uma posição irregular e obscura na história da literatura brasileira: ao longo de sua trajetória, esteve sempre marcado por desdém, desconfiança, receio ou total ignorância, e não só pela academia. O obscurantismo no qual foi envolvido por muito tempo, devido aos "pré-conceitos, [à] informação facciosa ou incompleta" da posição acadêmica, o que Sérgio Lima chama de "o infortúnio crítico do Surrealismo no Brasil" (1995, 16), tem início já em 1925, época que ainda vivia a efervescência vanguardista, e apenas recrudesce com o passar do tempo, não apenas no campo artístico e estético, mas também no político e social, uma vez que o

[150] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras, bolsista Capes, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. brunopiffardini@hotmail.com

Surrealismo é, antes de tudo, um movimento extremamente politizado. O Brasil estava imerso num processo de estabelecimento populista e nacionalista, conduzido sob a égide de Getúlio Vargas e abraçada pelo meio artístico, patrocinada por este – de uma forma tão anódina que mesmo o empobrecido Partido Comunista do Brasil, mergulhado no positivismo stalinista, e o movimento integralista, de tintas fascistas, apoiava o Estado Federal caudilhesco. A mentalidade brasileira estava assim atrasada em relação ao Velho Mundo.

O surrealismo aqui encontra três épocas distintas, cuja divisão não é arbitrária de forma alguma. A primeira tem início com o movimento modernista de 1922, quando é excluído (de maneira questionável) do conjunto de influências vanguardistas do grupo de Oswald de Andrade, e que só encontrará uma brecha luminosa a partir da década de trinta, com Jorge de Lima, Murilo Mendes, Rosário Fusco e mesmo João Cabral de Melo Neto, de uma maneira que, como desatentamente aponta Afrânio Coutinho, "só se mostra na superfície ou em impregnações dispersas" (apud FARIAS, 2003, p. 31). Para Sérgio Lima, no apêndice que ele escreveu ao *Estrela da manhã: marxismo e surrealismo*, de Michael Löwy, essa primeira fase tem início com a visita de Benjamin Péret ao Brasil, no período entre 1929 e 1931. Vicente Facioli acena para o ano 1924, com a fundação da revista *Estética*, no Rio de Janeiro.

A segunda fase parte da década de sessenta, com a chamada geração dos "Novíssimos", poetas publicados sobretudo através dos esforços do editor Massao Ohno (que por sua vez foi o editor de muitos outros autores que se consagrariam mais tarde, como Hilda Hilst), e que começavam, desde alguns anos antes, a entrar em contato com a grande e recente novidade americana da *beat generation*, chefiada por Jack Kerouac, Allen Ginsberg, William Burroughs e Gregory Corso, escritores que aliavam os recursos surrealistas com a nascente onda psicodélica, que expandiria ainda mais além as suas experiências oníricas. Esses poetas declaram-se abertamente uma "geração surrealista" legítima no Brasil, tendo início com a publicação de *Paranóia* de Roberto Piva, *Amore* de Sérgio Lima, e *Anotações para um Apocalipse*, de Claudio Willer. Uma terceira era se inicia na década de noventa, com o ativismo do poeta e artista plástico cearense Floriano Martins, além da constância da

produção de membros do grupo anterior, como Willer e Piva. São reflexos dessa fase de bonança, para citar alguns exemplos, a formação de revistas dedicadas ao tema, como a eletrônica *Agulha*, o lançamento das obras completas de Roberto Piva em três volumes, e mesmo um resgate e relançamento do academicamente esbatido Rosário Fusco; podem-se incluir também um reaquecimento no interesse pela geração beat e a republicação das traduções feitas por Claudio Willer dos *Cantos de Maldoror* de Lautréamont e o *Uivo*, de Allen Ginsberg.

O modernismo brasileiro advindo da fatídica Semana de Arte Moderna de 1922 construiu-se inteiramente a partir das vanguardas que, acreditavam eles, melhor se adequassem a seus anseios progressistas e nacionalistas, a busca por estabelecer definitivamente ao Brasil uma arte legítima. Claro que, com isso, assumiram-se partidários de duas tendências em essência opositoras entre si: o futurismo de Marinetti, e o dadá de Tristan Tzara, opositor das ideias do primeiro. Do dadá, Oswald de Andrade assimilou as ideias que o levariam ao conceito do "antropofagismo", através do poeta francês Blaise Cendrars, que por aqui circulava na época. Talvez tenha sido um contato tão superficial como o que Jules-François Dupuis aponta que fora o dos primeiros surrealistas parisienses, que "conhecem sobretudo a versão morna de Paris, as palhaçadas de Tzara" (2000, p. 19). Diz Claudio Willer, em entrevista a Floriano Martins:

> *(...) A própria ideia de Antropofagia, nela havia lugar para Surrealismo, para uma incorporação de Surrealismo que não foi levada adiante, nem por Oswald, que preferiu ser, em suas palavras, "casaca de ferro do Partido Comunista", nem por mais ninguém. (2002)*

A verdade é que os modernistas acreditavam não haver razão para adotar o surrealismo porque tinham a noção de que todos os recursos e princípios já estariam no interior do dadá e (outro rival dos amigos de Tzara) o cubismo. Isso, pelo menos no que se refere ao dadaísmo, é uma meia-verdade; contudo, há que se entender a relação de atração e repúdio que um movimento gerava em outro. O surrealismo não compartilhava do grau de pessimismo

dadaísta e sua pulsão simplesmente destrutiva: como condensa em poucas linhas Jules-François Dupuis, "quando dada denunciava em toda a parte a poluição cultural e o apodrecimento espectacular, o surrealismo chega com projectos de limpeza geral e de regeneração" (2000, 17). Grosso modo, em outras palavras, enquanto o *Cabaret Voltaire* aniquila e destrói, o *Departamento para a pesquisa surrealista* redescobre e renova. Também as técnicas "caóticas" comuns a ambos, como o acaso objetivo (o jogo do "cadáver delicado" e tão próximo do jogo das palavras recortadas de jornal e tiradas a esmo de um saco), encontram diferenças formais bastante radicais:

> *(...) O arbitrário não se situa no mesmo nível nos textos de Tzara e nos de Breton, mesmo nessa época de ação comum; ele não produz os mesmos efeitos. A sintaxe é rompida no texto dada, não no texto de Breton; a aproximação dos termos impede a imagem de surgir, em Tzara ("ele é estrela convencido mandarim num cartão de visita deserto e se levanta bem cedo"); a aproximação dos termos tende a gerar imagem ou mesmo a "fazer sentido" em Breton, na prosa automática e* a fortiori *nos poemas, tal como acontece em* Forêt-Noire. *(CHÉNIEUX-GENDRON, 1992, p. 39)*

O motivo principal para a negação do surrealismo entre os modernistas brasileiros, claro está, é o seu posicionamento ideológico. "Num primeiro momento o surrealismo não interessou aos "espíritos" brasileiros, porque pregava a anarquia da beleza, a anarquia do amor e do estado burguês. No segundo momento, tornou-se muito mais perigoso, porque aderiu ao PCF [Partido Comunista Francês] de carteirinha e tudo mais." (LIMA, apud NOGUEIRA, 2004, p. 174) Como um movimento que participava da eterna busca pelo espírito nacional, com todos os seus antropofagismos, paus-brasil e verde-e-amarelismos poderia assumir como inspiração um grupo completamente antipatriótico, cujos membros bradavam "morte à França!" e "viva a Alemanha!" em jantares de gala oferecidos pela *intelligentsia* residente? Um grupo que louvava em incontáveis poesias a parricida Violette Nozières, alçada à condição de musa da luta contra os valores caquéticos da família? Um

grupo associado à Revolução Russa nas suas mais variadas cores e bandeiras ideológicas, do vermelho-sangue-nas-mãos de Stálin ao vermelho-miolos-numa-parede de Trotski?

Apesar das vistas grossas ao surrealismo da parte dos modernistas paulistanos de 22, o movimento encontrou algum apoio a partir de 1924, com a publicação da revista *Estética* (apenas três edições), editada por Sérgio Buarque de Holanda e Prudente de Moraes Neto, sendo quase que imediatamente atacado por Tristão de Athayde, precursor da "brigada anti-surreal": Athayde, católico fervoroso, atacava o repúdio do surrealismo à igreja e o seu erotismo, combustível essencial do movimento. A ofensiva acadêmica apontava suas armas não apenas para a política estrangeirista, mas também militaria a favor da moral e dos bons costumes, não muito diferente da reação de Anatole France e Paul Claudel em Paris. Sérgio Lima credita a esse mesmo comportamento puritanista o próprio "sequestro do barroco" da história da literatura brasileira, que só fora reabilitado muito tempo depois.

A ideia do "cosmopolitismo" surrealista tinha certa simpatia do projeto antropofágico de Oswald de Andrade: assimilar o estrangeiro para, a partir dele, gerar uma arte genuinamente brasileira. Na década de trinta, entretanto, a coisa tomou uma forma completamente diferente, e o projeto nacionalista de Vargas, apoiado pelos artistas prestigiados e funcionários públicos (e quanto a isso, veja-se a tomada de fôlego do regionalismo neorrealista inaugurado pela geração de 30). "O cosmopolitismo e o internacionalismo eram condenados como alienação e desinteresse patriótico" (FACIOLI, 1999, 296). A "mestiçagem" inerente à cultura latino-americana, como diz Sérgio Lima, era objeto de racismo no Brasil. Uma dissidência do grupo de 22, encabeçada por Menotti Del Picchia e que assimilara nomes como Plínio Salgado, se opôs ao Pau-Brasil de Oswald, fundando o Verde-amarelismo, de tendência integralista, defendendo "um nacionalismo exacerbado com exaltação de valores conservadores da família, da raça, da terra, da moral cristã tradicionalista" (FACIOLI, 1999, 302) e que, em 1926, radicalizou-se com o "Anta", que, nas palavras do supracitado Plínio Salgado, aceitava "todas as instituições conservadoras, pois é dentro delas mesmo que faremos a inevitável renovação do Brasil" (apud FACIOLI, 1999, 302). Pouco depois, já em 1931, Oswald de Andrade ingressou no PCB, abandonando

os ideais antropofágicos e em 1937 dá-se o golpe de estado de Getúlio Vargas: o então fundado Estado-Novo radicalizou seus processos ufanistas e agiu como uma barreira para as manifestações surrealistas, limitando sua atuação pública. Facioli ainda menciona o fato de que isso não foi exclusividade do Brasil, uma vez que fora concomitante com a ascensão de outras ditaduras na América Latina e mesmo a ascensão do nazismo na Europa e a subsequente invasão alemã à França.

Mas é na década de trinta que uma manifestação surrealista consegue de fato encontrar uma forma de alcançar a poesia brasileira, através de Jorge de Lima e Murilo Mendes. Quanto ao primeiro, seu romance *O anjo* recebeu uma grande quantidade de elogios da crítica jornalística, saudando-o nomeadamente como um surrealista, ou até mesmo "um discípulo da mais pura e característica maneira" do "sobre-realismo" de André Breton (NOGUEIRA, 2004, p. 177), e daí para frente, com *Anunciação e encontro de Mira-Celi* e *Invenção de Orfeu*, já ao longo da década de quarenta, sem falar em suas pinturas, de clara influência surrealista. Contudo, a crítica até hoje tem uma aproximação tímida à essa clara presença em sua obra – como diz Sérgio Lima, preferem dar mais atenção à *Negra Fulô* do que ao *Anjo*, ainda hoje bastante desconhecido.

Já Murilo Mendes, em 1930, recebe uma crítica a seus poemas do próprio Mário de Andrade, que já o declara desde então um surrealista. Contudo, não um poeta surrealista por escola, mas "com um aprofundamento sedutor da 'lição surrealista'". Murilo Mendes é, então, um ingênuo "surrealista à brasileira". Floriano Martins, poeta surrealista da terceira fase, o considera inclusive nocivo, por achar que a demasiada atenção voltada a uma torta presença surrealista em Murilo colabora para alimentar as trevas que encobrem a real influência do movimento no Brasil, roubando uma atenção que não é justamente devotada a Jorge de Lima, este sim um legítimo estandarte para a causa.

> Há um hábito da crítica esclarecida em situar Murilo Mendes como exemplo isolado de Surrealismo no Brasil. De alguma forma destaca-se nesse poeta uma concentração de estalos surrealistas que acabam por sacramentá-lo como nosso "poeta surrealista". Muitos *ismos*

> sugeridos pelo mundo todo, no áureo período das vanguardas, não passaram de sucursais das ideias dadaístas, cubistas ou surrealistas, estrategicamente mascaradas com um *plus* que as remetia a uma individuação programática. Murilo Mendes bem poderia ter anunciado um novo *ismo* para seu "Surrealismo à moda brasileira", como preferia ele mesmo referir-se. Não o fez. (MARTINS, 2001, p. 34)

Ao adotar esse "surrealismo à brasileira", Murilo Mendes fazia a opção de ignorar a ortodoxia do movimento parisiense, fazendo uso dele em sua criação como uma "técnica de vanguarda", no dizeres de Facioli, adotando-a para obter efeitos estéticos e não assumindo o compromisso social inerente a ele: "abracei o surrealismo à moda brasileira, tomando dele o que mais me interessa" (MENDES, apud FACIOLI, 1999, 300).

Apesar dessa resistência de Floriano Martins, é fato que Murilo Mendes é tomado como "o primeiro teórico do surrealismo no Brasil", como atesta Gilberto Mendonça Teles, através de seus livros *A idade do serrote*, de 1968, e *Retratos Relâmpagos*, de 1973, "texto considerado por G. M. Teles como o mais importante documento que se tem do escritor brasileiro sobre o surrealismo" (NOGUEIRA, 2004, p. 178). Em seus textos, Murilo estuda Max Ernst, René Magritte, Luis Buñuel, Antonin Artaud, além de tratar de Sigmund Freud e apontar um autor muito caro ao pai da psicanálise e que seria um pré-surrealista alemão em pleno século XVIII, um certo Georg Christoph Lichtenberg.

A Jorge de Lima e Murilo Mendes somam-se outros nomes de vulto no campo da literatura (muitos, entretanto, misteriosamente obscurecidos por uma crítica mal-informada), como Rosário Fusco, autor de *O agressor* e que, em 1945, foi alvo de uma crítica agressiva de Antonio Candido em "O surrealismo no Brasil", publicado em *Brigada ligeira* e que se tornaria um dos instrumentos que condenaria o estudo do surrealismo no Brasil ao limbo da ignorância; ou mesmo Campos de Carvalho, autor de *A vaca de nariz sutil*, *A lua vem da Ásia* e *O púcaro búlgaro* e que foi contemporâneo, na prosa, a Clarice Lispector e Guimarães Rosa, porém ficando de fora do direito de ocupar uma merecida posição de destaque ao lado destes baluartes tão caros à crítica brasileira. A quantidade de estudos, ainda que breves, sobre a obra de Campos de Carvalho, é exígua: é muito provável que existam mais estudos sobre

seu sobrinho mais famoso, Mário Prata. Também é de suma importância fazer menção ao surrealismo de João Cabral de Melo Neto, especialmente em *O cão sem plumas*, resgatado por Lucila Nogueira em sua tese *O cordão encarnado*. Nenhum grupo coeso marca essa primeira fase de surrealismo difuso.

A formação efetiva de um grupo se dá a partir da década de sessenta, quando o grupo dos "Novíssimos", editados por Massao Ohno em São Paulo, começa a publicar. Tempos mais simples, aqueles, em que Claudio Willer – um dos Novíssimos – afirma que "talvez por existir menos gente escrevendo e proporcionalmente mais livrarias e mercado editorial, era fácil o acesso à publicação" (NOGUEIRA, 2004, p. 183). Era um grupo que se mostrava completamente oposto em seus projetos à febre da vez na poesia brasileira, o concretismo.

As datas são bastante conflitantes, a depender da narrativa de Claudio Willer ou de Sérgio Lima. Ainda nos meados da década de cinquenta, Sérgio Lima passa a se aprofundar em autores nacionais que demonstram uma propensão a expressões surrealistas, entre os quais figuram "Raul Pompéia, Rocha Pombo, Augusto dos Anjos, Pedro Kilkerry, César de Castro, Ernani Rosas e Gilka Machado" (LIMA, 2002, p. 133). Também começa a se aventurar na escritura automática e nas colagens, período este em que compõe o seu primeiro livro, *Amore*, elaborado entre 1959 e 1960. Por volta desse mesmo período, (1955 – 1956), eis que Benjamin Péret retorna ao Brasil, vagando pelo Norte e pelo Nordeste, tocando em frente a pesquisa que alimentaria seu ensaio *Anthologie des mythes, legendes et contes populaires de l'Amérique*.

No começo da década de sessenta, Lima viaja para Paris e entra em contato com os surrealistas legítimos, sendo convidado pessoalmente a participar do grupo por André Breton e, assim, passa a frequentar as já míticas reuniões do café *À La Promenade de Paris*, vindo a conhecer pessoalmente as mais ilustres figuras da época. Apenas para citar alguns, juntamente com Elisa e André Breton: Annie Lebrun, Julien Gracq, Georges Bataille, Gaston Bachelard, Octavio Paz, Fernando Arrabal, Meret Oppenheim e até mesmo o ator Buster Keaton.

Do seio mundial do surrealismo, de volta para São Paulo, em 1962, Sérgio Lima se une aos "Novíssimos" e forma um "núcleo de debates sobre o surrealismo", junto a Roberto

Piva, Claudio Willer, Antonio Fernando de Franceschi e Décio Bar. Devido às suas ligações diretas com a diretoria (o grupo de Breton, através de Lima), os "Novíssimos" estavam sempre a par das novidades surrealistas ao longo do mundo. Contudo, um grupo definitivo ainda não está formado:

> *Insisto que do meu retorno até fins de 1964 não se constitui um grupo organizado, apesar das atividades coletivas, panfletagens e provocações que incentivamos e promovemos com certos arroubos e até entusiasmos. O grupo só se formalizaria no início de 1965, estendendo-se até 1969. Assim, mesmo sem o grupo estar formalizado, houve, sim, uma série de eventos e provocações que respondem explicitamente por uma visão surrealista do amor e da arte, do mundo e da sociedade. Iniciava-se um rigor e uma radicalização ética pouco usuais em nossos meios expressivos. (LIMA, 2002, p. 139)*

A consolidação do grupo em 1964 se dá com a publicação dos três primeiros livros do grupo: *Paranoia* de Roberto Piva, entre 1961 e 1962; *Amore*, de Sérgio Lima em 1963; *Anotações para um apocalipse*, de Claudio Willer, no final de outubro de 1964: livro no qual, segundo Lima, "se encontram as primeiras reflexões de Willer em relação à *beat generation* e suas implicações literárias" (LIMA, 2002, p. 142).

Claudio Willer, por outro lado, opõe-se às datas e a determinadas informações transmitidas nesse texto por Sérgio Lima afirmando, por exemplo, que o livro de estreia de Roberto Piva fora publicado nos primeiros meses de 1963 "e desdiz que o livro *Paranoia* (...)deva qualquer coisa às iniciativas de Sérgio Lima" (NOGUEIRA, 2004, p. 187), e que tanto ele quanto Piva já estavam bem adiantados no estudo da *beat generation* para que pudessem ter se "afastado" do surrealismo por conta disso. De fato, nas entrevistas contidas no livro *Os dentes da* memória, de Camila Hungria e Renata D'Elia, menciona-se o fato do lançamento de Piva ter sido em abril/maio de 1963 ("o primeiro lançamento sem livro de que se tem notícia", nas palavras do próprio Piva, devido a um atraso do editor), embora os poemas já existissem no período entre 1961 e 1962, quando Piva conhece o fotógrafo Wesley Duke Lee, que fez as fotografias e desenhos do livro. Sobre Paranoia, diz Willer:

> *Paranóia* é, dentro da moderna poesia brasileira, o momento da retomada da rebeldia e da virulência crítica da vanguarda de 22, posteriormente descontinuada a não ser por alguns loucos temerários devidamente marginalizados e ostracizados, como Antonio Fraga. Além disso, trata-se de uma obra de atualização da poesia e cultura brasileira – defasada na época em relação ao resto do mundo –, trazendo uma leitura e reescritura de duas vertentes fundamentais do pensamento contemporâneo: o surrealismo e a Beat norte-americana, principalmente Allen Ginsberg. (apud HUNGRIA e D'ELIA, 2011, p. 54)

Enfim, o fato é que, independente de um cabo de guerra entre Paris e San Francisco, estava consolidado o primeiro grupo autodenominado surrealista no Brasil, que duraria enquanto atividade coletiva e a céu aberto pelo menos até 1969 – 1970, o início de uma "idade das trevas" no Brasil e o definitivo destroçamento do grupo parisiense, com a morte de André Breton e as convulsões políticas de 1968. O que não quer dizer que sua produção tenha se estagnado.

Na década de 90, porém, um novo ciclo se inicia e o surrealismo entra em um processo de revitalização, reerguido por novos poetas que se uniram à causa; O processo do estudo do surrealismo no Brasil se reaquece, e se inicia um resgate da presença do movimento na história da literatura. Vale ressaltar o papel de Floriano Martins, poeta e estudioso do movimento, autor de importantes textos sobre a trajetória surrealista no Brasil e na América Latina. É importante ressaltar o diferencial de sua criação artística, que rompe com a geração beat, tão cara a Willer e a Piva, e encontra afinidade com a produção realizada na América hispânica: nesse campo, é fundamental o livro *A busca do começo*, no qual descreve a trajetória de todos os movimentos latino-americanos, e o recente *Mundo mágico: Colômbia*, uma antologia da poesia colombiana do século XXI, traduzida em parceria com a poeta

recifense Lucila Nogueira, que deixa claro a intensa sobrevida surrealista no país, e também presente no resto do continente. Esperançosamente, as sementes do movimento caminham para dar suculentos frutos no Brasil, a partir de agora.

REFERÊNCIAS:

CANDIDO, Antonio. *Brigada ligeira.* Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004

CHÉNIEUX-GENDRON, Jacqueline. *O surrealismo.* São Paulo: Martins Fontes, 1992

DUPUIS, Jules-François. *História desenvolta do surrealismo.* Lisboa: Antígona, 2000

FACIOLI, Valentim. "Modernismo, vanguardas e **surrealismo** no Brasil". In PONGE, Robert (org.). *Surrealismo e novo mundo*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999

FARIAS, José Niraldo de. *O surrealismo na poesia de Jorge de Lima.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

GUINSBURG, J. e LEIRNER, Sheila. *O surrealismo.* São Paulo: Perspectiva, 2008

HUNGRIA, Camila e D'ELIA, Renata. *Os dentes da memória: Piva, Willer, Franceschi, Bicelli e uma trajetória paulista de poesia.* Rio de Janeiro: Azougue, 2011.

KLINGSÖHR-LEROY, Cathrin. *Surrealismo.* Lisboa: Taschen, 2007

LIMA, Sérgio. *A aventura surrealista.* Petrópolis: Vozes, 1995

NOGUEIRA, Lucila. "Estranhas Experiências: atualidade do surrealismo no Brasil". In: *As marcas da letra: sujeito e escrita na teoria da literatura*. João Pessoa: Idéia, 2004

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro.* Petrópolis: Vozes, 2000

WILLER, Cláudio & MARTINS, Floriano. *A poesia entre o surrealismo e a poesia*. Abril/2002: http://www.triplov.com/surreal/flor_willer.html. Último acesso em 22/08/2013

O SUSSURRO TEÓRICO DO AUTOR IRÔNICO

Ramon Felipe RONCHI (PG - UEPG)

RESUMO: A teoria literária se alavanca com uma velocidade impar na contemporaneidade e com isso lança mão de novos olhares, novas analises e perspectivas. Mas pode a literatura ser modificada pela teoria ou é a teoria que se curva aos domínios da literatura? Não é porque temos uma gama maior de teóricos e críticos hoje em dia que podemos afirmar que as obras literárias se flagelam e se reconstroem com maior velocidade, pois esse é um fenômeno comum a toda uma geração que não está restrita somente à arte, muito menos à literatura unicamente. Partindo da leitura de obras de Machado de Assis e Camilo Castelo Branco – Memórias Póstumas de Brás Cubas e Vinte Horas de Liteira, respectivamente –, analiso as provocações presentes na intromissão de narradores-autores irônicos que fazem da literatura seu próprio laboratório, discutindo e conceituando teoria literária. A autoteorização e meta-ficção são o foco principal deste artigo, que explora os sussurros e rastros teóricos marcados nos textos, marcas estas que se revelam fonte riquíssima de conceitos críticos voltados para a literatura e seu próprio canteiro de obras. Para tanto, utilizo também textos de como Jonathan Culler e Luiz Costa Lima, teóricos que auxiliam na discussão desse tema.

PALAVRAS-CHAVE: Autoteorização. Teoria Literária. Literatura

INTRODUÇÃO

Começar uma análise literária requer mais que conhecimento de uma obra, necessita de um norte, de um direcionamento que decidirá quais bosques serão cruzados e quais serão negligenciados. Talvez a palavra "*negligenciados"* soe de forma negativa visto que, no meio acadêmico principalmente, negligenciar está diretamente relacionado à falta de análise proposital ou desconsideração sobre determinado dado, e isto, portanto, não poderia fazer parte de um trabalho deste porte. Porém, neste caso em específico, o que direciona a análise de uma obra é o que se usa como material de teoria literária. Sendo assim, a situação correspondente permite o uso desta denominação, tal como será tratado no decorrer deste trabalho. Talvez a pergunta que cause o ruído inicial deste artigo seja: Porque a análise literária pode ser arbitrária em sua escolha teórica? O que se entende por literatura?

Sabemos que a teoria literária se constrói e reconstrói com o passar do tempo, por isso ao analisar uma obra devemos primeiro tomar como base uma linha de discussão,

enquadrar a obra e problematizar o que está sendo analisado. Não se trata de uma equação matemática, não há uma fórmula de análise, cada caso é um caso, e isto nos leva à segunda questão. Talvez para a decepção de todo iniciante nos estudos da literatura ou para os mais sistemáticos, a verdade é que não há uma resposta. A teoria literária é contaminada por várias áreas que não dizem respeito somente à literatura. Fazem parte dos estudos literários a filosofia, a sociologia, a história a psicologia e outras mais. A literatura é um pouco de cada uma dessas áreas, mas não é nenhuma delas especificamente. O conceito de literatura discutido por Culler (1999) trata a teoria literária como um caso de erva daninha. Uma erva daninha não é mal quista pela sua variedade, mas quem determina o que é erva daninha e o que é flor é o próprio jardineiro e não a planta em si. Sobra-nos então a concepção de que a teoria literária é uma sobreposição de conhecimentos que se relacionam com a arte. A literatura não é somente o texto, é também o esforço do leitor. A paciência e a capacidade de percepção de quem lê são pontos muito importantes nesta questão, pois definir literatura depende muito também de quem faz e de como a leitura é feita.

Tendo essa breve introdução sobre literatura e teoria, partiremos então para a proposta deste artigo, que não é a de definir o que é literatura, mas que tem essa discussão necessária para gerar a pergunta crucial para este trabalho. A literatura é moldada pela teoria literária ou é a literatura quem a molda?

A partir desta questão assumo a ideia de que a literatura é quem molda a teoria. Afirmo isto tendo como dado de conhecimento geral nos estudos literários que a teoria se modifica constantemente. Ora, se a literatura fosse moldada pela teoria, estaríamos ainda discutindo moldes canônicos de ficção. Os romances de grande valor literário não são simples ferramentas de entretenimento. Eles são provocações, são sussurros que ecoam entre as obras, quebram paradigmas, problematizam conceitos e alavancam os teóricos para novas perspectivas. Apresentarei no decorrer deste artigo trechos das obras de Machado de Assis e Camilo Castelo Branco – Memórias Póstumas de Brás Cubas (1997) e Vinte horas de Liteira (1907) respectivamente – de modo a salientar a influência e constatar a interferência do autor na narrativa, analisando a ironia deste ao discutir literatura através de sua obra.

NARRADOR/AUTOR

Apresentada a problemática e as trilhas que seguirei para o desenvolvimento deste trabalho, antes que o leitor se questione sobre o autor a quem me refiro, sinto a necessidade de justificar o termo escolhido para referenciar as personagens narradoras. Esclareço que tomo como objeto denominado "autor" os narradores dos romances, visto que a narrativa se constrói, em *Vinte Horas de Liteira*, como um relato de viagem em que o narrador é, senão, um escritor, que discute e problematiza a confecção de obras literárias. Há quem diga que seja esta uma (das) obra autobiográfica, mas que por não ser o objetivo deste trabalho discutir esta questão, não farei caso de tal discussão. Na outra obra, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o narrador é também um (defunto) autor que narra sua vida perecida. Escolhi o termo "autor" justamente por se tratarem de obras de meta-ficção, que, no ponto de visto que defenderei, ultrapassam o limite da ficção para adentrarem na teoria literária, logo, as personagens narradoras se tornam *autoras* teóricas. Como material de análise, utilizarei trechos das obras que problematizam e teorizam o autor e o leitor de ficção.

META-FICÇÃO

O leitor

Quando me inclinei, literalmente, a fazer este trabalho, percebi que, conforme analisava os trechos retirados das obras, ficava um vácuo entre a obra e a análise. Esse vácuo me custou reler e refazer o levantamento teórico algumas vezes, e por mais que eu tentasse deixar (mais um) levante teórico para mais tarde, percebi que falar sobre meta-ficção requer mais que análise crítica, é necessário que se justifique cada escolha tomada dentro do bosque da dita "teoria". Pois bem, o vácuo que ecoava nas análises que seguirão é exatamente a

definição de "teoria" que utilizo, e para isto citarei Culler (1999) que é o aliado escolhido nesta empreitada literária.

> "Teoria, nos estudos literários, não é uma explicação sobre a natureza da literatura ou sobre os métodos para seu estudo [...]. É um conjunto de reflexão e escrita cujos limites são excessivamente difíceis de definir. O filósofo Richard Rorty fala de um gênero novo, misto que começou no século XIX: 'tendo começado na época de Goethe, Macaulay, Carlyle e Emerson, desenvolveu-se um novo tipo de escrita que não é nem a avaliação dos méritos relativos das produções literárias, nem história intelectual, nem filosofia moral, nem profecia social, mas tudo isso combinado num novo gênero'. A designação mais conveniente desse gênero misturado é simplesmente o apelido *teoria*, que passou a designar obras que conseguem contestar e reorientar a reflexão em campos outros que não aqueles aos quais aparentemente pertencem. Essa é a explicação mais simples daquilo que faz com que algo conte como teoria. Obras consideradas como teoria têm efeitos que vão além de seu campo original." (CULLER, p. 12, 13. 1999)

E é contestando e reorientando reflexões sobre literatura que os autores das obras escolhidas destilam sua acidez e ironizam essa atividade de escrever obras de ficção. Comecemos com *Vinte Horas de Liteira* em que o autor discute com Antônio Joaquim. Antônio faz um panorama da experiência como leitor, relatando as delícias da ficção fantástica e sua atuação de entretenimento e, em contrapartida, critica o romance contemporâneo às personagens, criticando diretamente o autor.

> " – A minha questão é outra – contraveio o meu amigo. – Não louvo nem detriho o que se fazia há cem anos. Reprovo a contrafacção dos typos, que modernamente se dão no romance, e com particularidade nos teu romances. Quando eu lia novelas, preferia as da eschola dos castelos lôbregos, dos fantasmas da meia noute, dos vampiros que dispensavam as sanguessugas, e dos carnífices de olhos esbugalhados, que relampejavam nas travas das masmorras. Isto entretinha-me e horrorizava-me, em quanto lia. Lido o volume, dava uma gargalhada e dizia em elogio do author: <que grande patusco!> Porém, se lia algum raro romance da eschola real, ou realista, como dizem os francezes,

> acabada a leitura, não ria; ficava-me a scismar tristemente, e dizia commigo: < Isto é verdade; o mundo é assim; as misérias do gênero humano argumentem contra a perfeição das obras divinas dos astros para baixo.[...]>" (BRANCO, p. 16. 1907)

O que acontece neste trecho é a discussão sobre a aceitação da literatura pelo leitor. Aqui é demonstrado através da descrição da experiência de leitura um individuo com gosto e visão direcionados para a ficção de entretenimento que mostre um mundo de fantasia. A sensação de bem estar que se dá pela percepção de que os males são somente parte do mundo fantástico satisfaz o leitor. Por outro lado é clara a critica do autor em relação ao leitor pouco esforçado, aquele que não faz questão de refletir sobre questões mais ácidas e que fazem panoramas mais próximos à realidade. Ao passo que as críticas se estabelecem o autor retruca a personagem, como se estivesse construindo um manual de leitura para obras literárias modernas. Podemos perceber essas questões levantadas no trecho que faz continuidade à citação acima:

> "[...] Agora, cuido eu que há uma eschola mixta, á qual pertencem os teus livros.
> - Mixta?!
> - Sim: Vocês inventam virtudes impossíveis de par com perversidades incombináveis. No mesmo capitulo oferecem-nos a mulher nua exsudando o pus da gangrena moral, e outra mulher vestida com o manto das virgens, e rescendendo aromas das florinhas do Hybla. Ao lado do plebeísmo da taverna o orientalismo das magnificas figuras da Bíblia.
> - Pois se a sociedade é isso! – repliquei eu – Se a vida é esse misto, que te repugna, como queres tu que se escreva, Antonio Joaquim?" (BRANCO, p. 16, 17. 1907)

O que Antonio faz é uma reflexão rasa sobre a literatura, colocando em cheque qual é a sua função e como ela deve se portar diante do leitor. Há de se admirar o estudioso da literatura, tendo, de certa forma, um repúdio por este tipo de leitor. Não podemos esquecer, porém, que a noção de literatura que temos hoje é uma noção recente, o valor que se atribui às obras literárias na contemporaneidade, tais como a subjetividade e as questões filosóficas da

existência humana e suas identidades, só aparece após a descoberta do inconsciente por Freud, nem todo leitor consegue ter tal consciência sobre discussões filosóficas na literatura. Luiz Costa Lima em seu livro *O controle do imaginário & a afirmação do romance* (2009) traz um capítulo voltado para as questões do controle, o que se enquadra perfeitamente nos trechos que acabamos de ver, pois Antonio demonstra querer nada mais que o controle da situação. Quando as obras fantásticas deixam seus monstros presos nas páginas, atribui ao leitor a sensação de controle do real. Já as obras a que Antonio se refere com maus olhos são sobre as questões que expõem o ser humano à dualidade do homem, do bem e do mal.

> "Em suma, não conheço melhor ponto de partida para explicar, em abstrato, a necessidade do controle que a afirmação da natureza carente do homem, que o força a tornar-se um ser obrigado à disciplina. Porque reconheço meu débito a Gehlen, lamento tanto mais sua restrição da conduta humana positiva àquela que se faz em favor do coletivo. É por conta dela que suspeito que Gehlen não aceitaria o que considero a disposição negativa do controle. Pois, endossando o que João Adolfo Hansen afirma em correspondência privada: 'a arte é antes de tudo uma experiência do individuo capaz de fazer sínteses da experiência que serão mais efetivas quando justamente evidenciam que não há necessidade de repetir a natureza e que é preciso sempre inventar novas formas contra a morte'." (LIMA, p.182. 2009)

Ainda acerca da aceitação da obra parte do leitor, temos em *Brás Cubas* semelhante discussão. Com mais acidez e objetividade o defunto autor avisa de antemão que pouco se importa com o que o leitor vai achar do seu texto. Logo no início do romance, em uma carta direcionada ao leitor, o autor já destila seu menosprezo e ainda ameaça aqueles que não gostarem da obra.

> "Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele seu romance usual; ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião. [...] A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote, e adeus." (ASSIS, 1997)

Esta comunicação com o leitor mesmo que irônica e insensível mostra que há, de fato, uma preocupação com o expectador. Mas não basta que ele decodifique suas linhas, mas sim que se espante, se intrigue e interaja com a obra.

O autor

Outra questão muito importante para este trabalho é o papel do autor/narrador. Ao mesmo tempo em que o romance se destina, em parte, para discutir o papel do leitor, há brechas que nos permitem trabalhar com a problematização do que circunda o autor de ficção. Ora, se o leitor tem papel crucial para que um romance se complete como obra de arte - visto o que foi discutido no item anterior deste artigo - como poderia passar despercebido logo a peça criativa do texto? No ímpeto de expor o autor de ficção e atribuir a ele valor, tanto Camillo quanto Machado conseguem apresentar seus autores/narradores de modo a trair o leitor e fazê-los pensar sobre sua função tanto na parte criativa quanto nas estratégias de narração.

Em *Vinte Horas de Liteira*, Antonio conta várias histórias que poderiam ser base para ficção, mas a todo o momento atribui veracidade aos fatos alegando um parente, amigo ou conhecido que presenciou o causo. De forma a expor uma visão de leitor medíocre e descrente na capacidade criativa dos escritores, Antonio critica o autor/narrador que o acompanha e lhe atribui, não sem ar de ironia, a função de florear os causos com descrições dos sentimentos que não sabe se realmente ocorreram, tal como no trecho em que conta a história de Constantino, que foi salvo por Januario e tempos mais tarde apresenta-o a sua família:

> - Com que então – exclamou o comendador – Januario, o amigo que me salvou há vinte e sei anos, é este velho, que eu tenho nos braços!
> - Seus paesinhos pagaram-me de sobra o bem que eu lhe fiz, sr. Constantino! – tartamudeou Januario, muito comovido.
> O filho do comendador acudiu logo:

> - Mas não lhe pagaram de me salvar a mim. Se não fosse ele, meu pai, eu, a esta hora, estava acolá n'aquelle fundão desfeito em pedaços, e mais o cavalo.
> - Devem-se-lhe duas vidas, sr. Januario! – Exclamou o brasileiro. – E devo-lhe muito mais da vida do meu filho, que me é muito mais cara que a minha!
> A senhora não se enojou de ir apertar a mão negra e encorreada do velho, exclamando:
> - O anjo bom da nossa família fica sendo nosso parente de hoje em diante.
> O ferido sentou-se na albarda de uma égua, e caminharam todos em direitura á aldeia, vagarosamente, para não forçarem o passo ao aleijado.
> Se alguma hora escreveres isto, dar-lhe-has revêlo de sentimento que eu não sei. Contei-te o sucesso como o ouvi da exposição dos personagens." (BRANCO, p. 90, 91. 1907)

Também no romance de Camillo Castello Branco, o autor modelo quer ser confundido com o autor empírico, pois em trechos da narrativa faz menção às obras do autor empírico e deixa que o leitor mais desavisado realmente o veja como tal. Tratar-se-ia de uma obra autobiográfica? Não vem ao caso, quem sabe outro trabalho poderia ser dedicado somente a esse tema, por hora constatamos apenas sussurros de meta-ficção. Pois bem, ao tentar confundir-se com o autor empírico, o autor modelo projeta sobre si o status de escritor e consegue, desta forma, orientar ao leitor que a ficção não é necessariamente uma experiência do autor, mas sim produto da imaginação e das estratégias narrativas.

> "- Tu hoje deves ter uma boa fortuna!
> - Quem, eu?!
> - Pois então! A calcular sobre os livros que tens publicado!... Olha que já ouvi rosnar que alguns dos romances não são teus... Calumnias!...
> - Calumnias, realmente, meu amigo. *Alguns*, dizem eles? Nenhum dos livros, que correm com o meu nome, é meu. São todos dos editores.
> - Mas o que dizem é que não podes ser materialmente o author do que se lê com o teu nome.
> - Ah! Entendi agora... Pois sou materialmente essa desgraçada machina que escreveu tudo, todo esse lastro da nau das nacionaes, que anda á matroca." (BRANCO, p. 26. 1907)

O autor cuida ainda de criticar o pertencimento da obra ao seu escritor. Ele ironiza o pertencimento de suas obras por uma questão comercial, pois o rumo do diálogo se dá sobre a condição social do escritor. Abre-se aqui um precedente sobre a quem pertence uma obra literária e seus personagens, pois, quando o autor modelo tenta confundir-se com o autor empírico, o que parece uma simples ironia se torna uma problematização de cunho teórico literário. Já em *Brás Cubas* o autor se faz perceber a todo o momento e, por uma questão de estratégia narrativa, aparece sempre desafiando a autonomia do leitor. Assim como o narrador em *Vinte Horas de Liteira,* o autor/narrador Brás Cubas reforça seu status de escritor, mas neste caso não tenta orientar o leitor, aqui a estratégia do romance consiste exatamente no contrário. Brás Cubas desorienta o leitor, a começar pela escolha arbitrária e justificada de iniciar sua história pelo fim, no primeiro capítulo.

> "Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo; diferença radical entre este livro e o Pentateuco. Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869[...]" (ASSIS, 1997)

Outra forma de desorientar o leitor é subestimar sua capacidade interpretativa e brincar com a autoridade de defunto e de autor, desafiando a paciência e aceitação do espectador. O trecho que segue ilustra também a ironia com que o autor Brás Cubas trata a forma convencional de romance, ele se intromete na narrativa, atribui juízo de valor e debocha do espectador comum, tal como Antonio em *Vinte Horas de Liteira*.

> "Tenham paciência! daqui a pouco lhes direi quem era a terceira senhora. Contentem-se de saber que essa anônima, ainda que não parenta, padeceu mais do que as parentas." (ASSIS, 1997)

Brás Cus faz com que o leitor se sinta constrangido em querer saber mais sobre o caso do que ele quer contar. Como Umberto Eco (1994) discute em seu livro *Os seis passeios pelos bosques da ficção*, o leitor faz escolhas durante sua leitura do romance, podendo percorrer os bosques que forem mais apetitosos para sua leitura. O que acontece em *Memórias Póstumas* é que Brás Cubas não deixa o espectador ter esta escolha, ele logo assume uma postura arbitrária e faz com que o leitor seja obrigado a esperar por sua permissão ou suas explicações. É evidente que a discussão neste caso não se trata somente da terceira senhora, mas sim de como o autor pode conduzir seu leitor, permitindo ou negando sua escolha pelos bosques da ficção.

Já em outro trecho, Brás Cubas finge permitir que o leitor tenha um pouco de autonomia para julgar o acontecido, porém tal permissão é puro sarcasmo. Cubas usa de ironia para comprometer a capacidade de interpretação do leitor, já que deixa explicito que não será creditado verdade ao seu caso, não pela estranheza, mas pela falta de confiança do leitor, "deixando-o" julgar por si mesmo o que diz respeito a sua causa mortis a morte.

> Morri de uma pneumonia; mas se lhe disser que foi menos a pneumonia, do que uma ideia grandiosa e útil, a causa da minha morte, é possível que o leitor me não creia, e todavia é verdade. Vou expor-lhe sumariamente o caso. Julgue-o por si mesmo." (ASSIS, 1997)

Esse mesmo deboche irônico é utilizado para por em cheque a credibilidade a competência do leitor. A capacidade de compreender determinado tipo de narrativa, tal qual a dos processos mentais de Brás Cubas, é motivo para que o narrador deposito a responsabilidade de não ser entendido no leitor, e ainda sugere que este leitor medíocre pule o trecho da narrativa e vá direto para outro ponto que, implicitamente, julga mais "fácil" de ser compreendido.

> Se o leitor não é dado à contemplação destes fenômenos mentais, pode saltar o capítulo; vá direito à narração. Mas, por menos curioso que seja, sempre lhe digo que é interessante saber o que se passou na minha cabeça durante uns vinte a trinta minutos." (ASSIS, 1997)

Veja, embora os trechos e análises façam referencia direta ao leitor, a discussão é sobre autonomia e estratégias de narração por parte do autor, e a problematização se concentra na estruturação do texto e não na recepção do espectador. Não quero ser confundido ou mal interpretado, nem tento ser irônico neste artigo, talvez eu pareça explicativo e insistente demais nas exemplificações, mas insisto por querer salientar de forma coerente meu ponto de vista.

Essas estratégias que problematizam o autor de ficção desconstroem o autor convencional e propõem outras formas de narrativa. Desde o conteúdo mais ácido até mesmo o vocabulário que é escolhido, tudo faz com que o leitor tenha em mãos não somente uma obra de ficção, mas também uma discussão de cunho teórico que transpassa a narrativa e atinge quem dá voz ao texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos dizer que um romance é meta-ficção se não por um esforço de encarar a narrativa sob um prisma diferenciado. Obviamente que o esforço do leitor precisa ser somado a uma consciência e produção criativa e estratégica do autor. As duas obras em questão não são as únicas, nem mais ou menos importantes que outras obras que problematizam a literatura. Podemos dizer que toda obra literária é meta-ficcional? Se a obra tiver caráter literário de fato, baseado nos argumentos que introduziram este trabalho, sim, pois a literatura se molda e se fragmenta por ela mesma. Talvez umas problematizem mais que outras, mas tudo depende não só da intenção do autor, mas da persistência do leitor. O que me propus neste trabalho era identificar a meta-ficção nas obras referidas e fazer deste artigo uma ponte para tantas outras discussões acerca da literatura. Percebemos que através do autor irônico conseguimos abrir caminhos para discussões teóricas, mas sabemos que esse

ponto de análise não é o único possível. O principal resultado deste trabalho é saber que o leitor precisa estar conectado com o mundo literário para que as referências e interferências narrativas possam levar às discussões teóricas, e que os livros de teoria são nada mais que a própria literatura estendendo seus ruídos e sussurros a outras páginas e outros autores.

REFERÊNCIAS

— ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 23ª ed. São Paulo: Ática. 1997

BRANCO, Camillo Castello. **Vinte Horas de Liteira**. 3.ed. Lisboa: Officinas Typográphica e de Encadernação, 1907.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária:** uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda. 1999

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário & a afirmação do romance**: Dom Quixote, As relações perigosas, Moll Flanders, Tristram Shandy. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A OPERAÇÃO REFLEXIVA DA POESIA SENTIMENTAL DE SCHILLER

MUELLER, Geisa (PG-UFPR)[151]

[151] O conteúdo deste artigo integra o capítulo primeiro desta pesquisa de dissertação em andamento: "Escritura inventiva em José de Alencar – acumulação e releitura da tradição moderna da literatura brasileira".

RESUMO: Ao escrever a série de artigos para a revista *As Horas* (1795-96), que conformaria a unidade do ensaio *Poesia Ingênua e Sentimental*, publicado em 1800, Schiller discorre sobre o fenômeno do ingênuo e sobre o caráter reflexivo da poesia sentimental. Na proposição schilleriana, que estabelece a distinção entre dois modos de construção poética (o ingênuo e o sentimental), ambos os modos de criação não são excludentes na operação artística. Neste sentido, este estudo pretende abordar a atitude reflexiva da poesia sentimental schilleriana, indicando o modo pelo qual a *poiesis* cria a harmonia entre o sentir e o pensar e, dessa forma, esquadrinhar um postulado teórico que lançou base para a produção metalinguística de escritores de diferentes segmentos do movimento romântico, como, por exemplo, Schlegel e Victor Hugo.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia ingênua e sentimental. Friedrich Schiller. Teoria literária.

Introdução

A ascensão e prevalência dos valores burgueses deram vazão ao ímpeto nacionalista, que teve como representante da narrativa do empreendimento civilizatório a elite letrada. As transformações de ordem social ocorridas na Europa, mais notadamente desde a Revolução Francesa, revelavam a implantação de uma cultura urbana acelerada pelo advento da indústria e da ciência. Os novos meios de produção e o surgimento de novos grupos, em decorrência da divisão social do trabalho, configuravam uma nova visão de mundo que, apreendida pela sensibilidade artística, engendrou a ideia de gênio. Sob esse aspecto, o movimento literário *Sturm und Drang*, que preconiza o romantismo, encabeçado por Goethe e Schiller, expõe a seguinte ideia de gênio:

> [...] termo que qualifica não o indivíduo com dotes excepcionais, mas aquele que se abandona aos impulsos de sua imaginação e produz uma obra livre e independente de toda a conjunção externa: a obra brota do íntimo de seu criador, impulsionada somente pela mola da inspiração e da criatividade individuais. (VOLOBUEF, 1999, p. 30)

Destacada pelo movimento *Sturm und Drang*, a expressão da subjetividade é a nevralgia do ideário romântico. A subjetividade então despontava ao mesmo tempo em que a desilusão com as reformas políticas atingia o clímax. Nesse celeiro de tensões sociais,

culturais e artísticas, a literatura produzirá recursos expressivos para, inclusive, lançar uma questão cara aos criadores: a autonomia da arte.

Na partida histórica que balizará os termos do estatuto da ficção, a burguesia, detentora dos modos de produção, será emblema dos naipes do Estado; o romance, por seu caráter amorfo, será curinga, valorando tanto a crítica quanto a alienação em relação ao processo social; a História figurará o rei, que ora se inclinará ao discurso ficcional, ora ao abrigo da objetividade científica; o romantismo será o ás, podendo estar tanto no início quanto no fim da sequência de cartas – fazendo com que a arte sobressaia na malha social e empossando a lírica como dama. Dito de outra forma, a acepção de literatura se desgarra da retórica e da poética para estrear seu sentido moderno, negando a universalidade clássica em prol da relativização ocasionada pelo historicismo, em que as obras e os escritores são eleitos segundo a capacidade de personificar o avatar da nação. Nesse processo, impensável sem os limites que o romantismo estabeleceu entre a cultura clássica e a cultura moderna,

> [...] a literatura, no sentido restrito (a arte poética), era o verso. Mas um deslocamento capital ocorreu ao longo do século XIX: os dois grandes gêneros, a narração [epopeia] e o drama [tragédia], abandonavam cada vez mais o verso para adotar a prosa. Com o nome de poesia, muito em breve não se conheceu senão, ironia da história, o gênero que Aristóteles excluía da poética, ou seja, a poesia lírica a qual, em revanche, tornou-se sinônimo de toda a poesia. Desde então, por literatura compreendeu-se o *romance*, o *teatro* e a *poesia*, retomando-se a tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico, mas, doravante, os dois primeiros seriam identificados com a prosa, e o terceiro apenas com o verso, antes que o verso livre e o poema em prosa dissolvessem ainda mais o velho sistema de gêneros. (COMPAGNON, 2010, p. 32 – grifado no original)

Conforme explana Compagnon, as categorias da poética clássica foram substituídas por novos procedimentos literários que promoveram a prosa em detrimento do verso, bem como deslocaram a lírica para o centro da construção poética. Neste sentido, os literatos, procuravam desenvolver um arcabouço crítico-teórico em consonância com as necessidades de um tempo que alardeava o novo, ou melhor, de um tempo que compreendia o novo não só

como fatura histórica, mas também como fatura da individualidade, razão pela qual a lírica, condensada na primeira pessoa, "torna-se sinônimo de toda a poesia".

Decorrente da interação entre filosofia e poesia, o romantismo surge na Alemanha nas últimas décadas do século XVIII. O ideário romântico alemão marca o indivíduo como o centro da criação, isto é, a subjetividade do sujeito criativo – do gênio – será o filtro pelo qual a realidade será apreendida. A ideia de gênio posta em ação estética marcará a prevalência da faculdade imaginativa no ato de romantizar a realidade, firmando a autossuficiência do poeta enquanto criador. Pois os românticos

> acreditavam num espírito transcendental e universal como fonte da inspiração poética, identificando-o com o poder criador da linguagem. Deixar-se cada um arrastar por ele, era considerado o sinal do mais elevado gênio artístico. Já Platão se referia ao "entusiasmo", à divina inspiração dos poetas, e a crença na inspiração surgira sempre que os poetas e artistas haviam pretendido fazer-se passar por uma casta sacerdotal. Mas agora, pela primeira vez, se considerava a inspiração uma chama que o próprio poeta alimentava em si, como luz que proviesse de sua mesma alma. A origem divina da inspiração era, pois, agora, um atributo puramente formal, não atributo substancial; nada trazia a alma que nela já não existisse. Assim se conservavam os dois princípios, o divino e o individual, – tornando-se o poeta seu próprio deus. (HAUSER, s.d, p. 862)

A partir do momento em que o antigo torna-se antagonista do moderno, em que o romantismo rompe a universalidade clássica para empossar a subjetividade, avulta a produção metalinguística dos criadores. Tal produção foi não só importante para a primazia que a arte alcançou no século XIX, mas também para a realização de procedimentos estéticos que ativassem a capacidade crítica e criativa dos leitores. Vale lembrar que o romantismo não é homogêneo em relação às proposições estéticas, motivo pelo qual houve traços programáticos distintos tanto na produção do romantismo alemão como na produção romântica de outros países. Assim, o movimento romântico alemão não se desenvolveu de forma unívoca, mas por grupos formados em diferentes cidades, sendo "[...] um movimento de características diversificadas e até contraditórias, que reuniu tendências das mais revolucionárias até as mais

conservadoras, e englobou posturas que vão da mais pungente ingenuidade até o forte espírito crítico" (VOLOBUEF, 1999, p. 40).

O fenômeno do ingênuo forja a poesia sentimental

No estudo e tradução que Márcio Suzuki realiza da obra *Poesia Ingênua e Sentimental*, há a indicação da preocupação que Schiller teve em depurar o termo "sentimental" da conotação meramente emotiva, com o propósito de afirmar o caráter reflexivo da poesia sentimental.[152] Suzuki observa que

> [...] a comoção não é de modo algum excluída da esfera sentimental; é, porém, fundamentada na reflexão do próprio poeta. A maneira de criar do gênio moderno é essencialmente reflexiva, mesmo quando reclame para si o sentimentalismo. Essa adesão à reflexão faz a diferença do tipo sentimental em relação ao poeta impulsivo do *Sturm und Drang*, filiando-o a filosofia de Kant e de Fichte. (1991, p. 26-27)

Nas cartas *Sobre a Educação Estética do Homem*, escritos correlacionados com os dois modos de criação poética apresentados em *Poesia Ingênua e Sentimental*, Schiller propõe que a libertação das contingências do utilitarismo se realizaria através da sensibilização para o belo, isto é, que a humanidade poderia aperfeiçoar o espírito embotado pelo estado da cultura através da arte. A atividade reflexiva intrínseca ao conceito de poesia sentimental foi motor para que a primeira geração romântica (Schlegel, Tieck, Novalis, o grupo de Jena enfim), alarmada com a brutalidade dos eventos da Revolução, se aferrasse ao estético com a intenção de sugerir o lúdico como elemento constitutivo da cultura e da formação do indivíduo.

[152] Conforme Suzuki, o título *Poesia Ingênua e Sentimental* deve-se a reunião de três artigos escritos separadamente, que Schiller publica em conjunto ao organizar a edição de *Escritos Menores*, em 1800. O primeiro artigo, intitulado *Do Ingênuo*, foi publicado em 1795, na revista *As Horas*. "A esse artigo, seguiram-se dois outros, que desenvolvem questões suscitadas no primeiro, e cujos títulos eram: *Os Poetas Sentimentais* (revista *As Horas*, número 12, 1795) e *Conclusão do Ensaio sobre os Poetas Ingênuos e Sentimentais*, com algumas *Observações Concernentes a uma Diferença Característica entre os Homens* (revista *As Horas*, número 1, 1796)" (1991, p. 9).

Schiller então incita o jogo das faculdades do pensamento, cultivado através da poesia, com o propósito de a sociedade experimentar a coesão do estado natural (o fenômeno do ingênuo), irreversivelmente perdido e, dessa forma, despertar para o belo:

> A beleza é o produto da consonância entre o espírito e os sentidos, produto que fala simultaneamente a todas as faculdades do homem e, por isso, só pode ser sentido e dignificado desde que se pressuponha um uso pleno e livre de todas as suas forças. Além disso, é preciso ter os sentidos abertos, um vasto coração, um espírito jovial e não enfraquecido; é preciso ter toda a natureza unida, e este não é de modo algum os casos daqueles que se cindiram de si mesmos pelo pensar abstrato, estreitaram-se pelas formas mesquinhas do ofício, extenuaram-se pelos esforços de atenção. Estes certamente não desejam uma matéria sensível para dar prosseguimento ao jogo das faculdades de pensamento, mas para interrompê-lo. Querem ser livres, mas apenas de um fardo que lhes cansava a inércia, não de um limite que lhes obstruía a atividade. (SCHILLER, 1991, p. 98-99)

Para melhor entender a necessidade de conglobação dos atributos do indivíduo, no sentido de fruir a totalidade de sua potência – pois é essa a liberdade reivindicada pela autonomia da subjetividade, é importante ressaltar que a faculdade reflexiva e criativa foi minguando em decorrência da divisão do trabalho e da especialização, transformando o ser humano num ser fragmentado, cindido de si mesmo. O jogo lúdico propiciado pela arte seria, para Schiller, capaz de reatar "a consonância entre o espírito e os sentimentos" e, através desse canal, desobstruído pela criação artística, a humanidade teria condições de integrar "o jogo das faculdades de pensamento", residindo neste a junção do intelecto com o estético, estendida também ao leitor. Pois

> [...] o romântico não intenta satisfazer o leitor comum, disposto apenas a servir-se da literatura como passatempo ou entretenimento. Ele deseja, ao contrário, *produzir* um leitor intelectualmente ativo que se disponha a aceitar o desafio de abordar o texto de modo crítico e independente. (VOLOBUEF, 1999, p. 71 – grifado no original)

Justamente por causa da atitude reflexiva a poesia sentimental não se confina nos parâmetros da literatura concebida como passatempo, que corrobora a fragmentação do indivíduo e a

alienação do "Eu" enquanto potência crítica e criativa. Nesse sentido, no "Ideal" sobre o qual discorre Schiller, a poesia rompe a finitude da matéria para alçar o infinito, constituindo essa operação o modo pelo qual a *poiesis* cria a harmonia entre o sentir e o pensar; harmonia presente na poesia ingênua e necessária para que o antagonismo entre o intelecto e o estético (embora existente no estado da cultura) se apague:

> Este caminho que os poetas modernos seguem [a construção do Ideal] é, de resto, o mesmo que o homem em geral tem de trilhar, tanto individualmente quanto no todo. A natureza o faz uno consigo; a arte o cinde e desune; pelo Ideal, ele retorna à unidade. Visto, porém, que o Ideal é um infinito que nunca alcança, o homem cultivado jamais pode tornar perfeito em sua espécie, tal como o homem natural pode se tornar na sua. (SCHILLER, 1991, p. 61)

Isso significa que as transformações agenciadas pela humanidade originaram a corrupção da unidade entre razão e sensibilidade, gerando o fenômeno do ingênuo e flagrando o "Ideal", este somente experimentado através da criação artística (*poiesis*). Por esse motivo, a missão estética do poeta é "suprimir em si próprio tudo o que lembre um mundo artificial, de saber novamente produzir em si mesmo a natureza em sua simplicidade original" (idem, p. 80), incorporando, no estado da cultura, o modo espontâneo e instintivo do caráter ingênuo. A humanidade então experimentaria a unidade natural através da realização do "Ideal", operação pela qual é responsável a fantasia,[153] motivo pelo qual a subjetividade é tão solicitada no romantismo:

> Essa ênfase à subjetividade – é imperioso ressaltar – não implica a subtração do mundo ou a perda de contato com ele. O Idealismo imanente à concepção de realidade dos românticos leva-os a entender o mundo como uma parte do

[153] O termo "fantasia" apresenta variação semântica, no século XVI, a fantasia é considerada produtora de mitos, já no século XIX, sua atividade aponta para capacidade de criar ilusões; Friedrich, quando analisa as teorias de Rousseau e de Diderot, observa que a fantasia "[...] é a força que guia o gênio. O que se concede a este, concede também a ela: ser um movimento autônomo de forças espirituais, cuja qualidade se mede segundo a dimensão das imagens produzidas, segundo a eficácia das ideias, segundo uma dinâmica pura não mais ligada ao conteúdo, a qual deixou atrás de si as distinções entre o bem e o mal, a verdade e o equívoco" (1978, p. 26).

> Eu, o que significa que esses literatos não desprezavam o ambiente concreto, apenas não lhe reconheciam uma existência autônoma em relação ao sujeito. (VOLOBUEF, 1999, p. 81)

Verifica-se, portanto, que a faculdade imaginativa é responsável pela operação reflexiva, que realiza a criação da "natureza em sua simplicidade original". Assim, Schiller afirma que "o verdadeiramente belo tem de estar em harmonia, de um lado, com a natureza e, de outro, com o Ideal [...]" (1991, p. 79), porque "enfim, temos que admitir que, considerados unicamente por si, nem o caráter ingênuo nem o sentimental esgotam por completo o Ideal da bela humanidade, que pode provir apenas da intima união entre ambos" (idem, p.101). O "Ideal da bela humanidade" pode ser criado se o caráter sentimental for trabalhado através destes predicados: "amor exaltado, infeliz, sentimentalismo pela natureza, sentimentos religiosos, espírito de contemplação filosófica e, por fim, para nada esquecer, o mundo ossiânico sombrio, informe, melancólico" (ibidem, p. 78).

Neste sentido, ao deslindar o imaginativo e o imaginário, Northrop Frye indica as mudanças no âmbito cultural que se desenvolveram com a chegada do romantismo, transformações que deslocaram a arte para o centro da experiência tanto da individualidade quanto da coletividade. O raciocínio apresentado pelo crítico norte-americano também aponta para a constituição da compostura reflexiva na criação do artifício artístico e, mais uma vez, é frisada a apreensão do ambiente concreto através da subjetividade do "Eu":

> Essa nova ênfase da primazia das artes na vida social fica clara nas afirmações e nos pressupostos dos poetas românticos. A concepção da natureza como um artefato divino também desaparece; a natureza é concebida não como uma estrutura ou um sistema apresentado objetivamente ao homem, mas como um processo criativo global em que o homem, a criação do homem e a criação da arte do homem estão todos envolvidos. Para os românticos, o poeta não mais segue a natureza: a natureza age por meio do poeta e os poemas são criações tanto naturais quanto humanas. Mas se o homem criou sua própria ordem, ele está em condições de julgar sua própria realização e medi-la em comparação com o tipo de ideais que sua imaginação sugere. (FRYE, 2000, p. 180)

Verifica-se então que o próprio estado da cultura, em que "o homem, a criação do homem e a criação da arte do homem estão todos envolvidos", impele ao "Ideal" proposto por Schiller, porque na visão de mundo romântica "a natureza age por meio do poeta e os poemas são criações tanto naturais quanto humanas", razão pela qual a natureza não é mais vista somente como um compêndio do divino. Dessarte, a prevalência da arte na vida social torna-se o viés pelo qual a coletividade pode ser construída através da expressão da individualidade.

Portanto, a tensão entre indivíduo e sociedade, linha de força da produção romântica, aciona o jogo das faculdades de pensamento exposto por Schiller, este intenciona fazer refletir sobre uma liberdade usufruída somente na expansão da capacidade crítica e sensível do indivíduo; sendo esta a forma de aperfeiçoamento do indivíduo corrompido pelo estado da cultura. Assim, o jogo lúdico de Schiller, em que a atitude reflexiva rege a criação artística, ecoará na teoria de Schlegel, em que o distanciamento irônico é a tônica do total domínio do autor sobre a obra, domínio exercido através da compostura crítica e autocrítica que permite ao poeta "julgar sua própria realização e medi-la em comparação com o tipo de ideais que sua imaginação sugere".

Por fim, a harmonia explicitada pela íntima união entre o caráter ingênuo e o sentimental também ressoará na harmonização dos contrários, presente na mistura do sublime e do grotesco que Victor Hugo pregou. No lastro do romantismo alemão, Hugo defendeu a mistura de gêneros, reorganizando preceitos cristãos para colocá-los a serviço da "poesia completa". Os argumentos utilizados para caracterizar a "poesia completa" consistem na afirmação de ser o Homem o elo entre o meio espiritual (incorpóreo) e o meio mundano (corpóreo) e, por conseguinte, ambos os meios atuarem na constituição da "poesia completa", misturando, dessa forma, o sublime e o grotesco. Na explanação de Hugo, a condição dúplice do homem é a segregação entre corpo e alma cimentada pela moral cristã, visto que as duas vidas a serem vividas (a corpórea e a incorpórea) tornam possível a "[...] fecunda união do tipo grotesco com o tipo sublime" (HUGO, 1988, p. 26-27), isto é, a forma cômica mistura-se ao drama. Hugo embarca no espírito da originalidade romântica, apresentando, de maneira diversa, a perspectiva teórica schilleriana, pois o escritor francês retoma a ideia da íntima

união entre o "Ideal" e a natureza, extraindo daí a harmonia dos contrários imprescindível à realização de sua (dele) "poesia completa".

Referências:

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FRYE, Northrop. *Fábulas de identidade: ensaios sobre mitopoética*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte* vol. II. São Paulo: Mestre Jou, s.d.

HUGO, Victor. *Do grotesco ao sublime*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

SCHILLER, Friedrich. *Poesia Ingênua e Sentimental.* Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e arestas*. A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e nos Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

ALEGORIAS DO GOLPE DE 64: A FICÇÃO DE JOSÉ J. VEIGA

Homero G. FARIAS JR. PG
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil
homerogfjunior@hotmail.com

Resumo: Imaginar um Brasil utópico alimentou não apenas os desejos de prosperidade dos primeiros colonizadores, mas também de alguns governos brasileiros, como o dos militares. Tendo por base e ponto de partida os preâmbulos dos Atos Institucionais dos primeiros anos de governo militar no Brasil, tratando-os como fontes textuais que pretendiam estruturar os alicerces para um Brasil-Potência, pretende-se analisar a crítica a esse regime e suas bases em romances de José J. Veiga, como *A Hora dos Ruminantes* (1966) e *Sombras de Reis Barbudos* (1972), que desenvolve uma ficção que vai num crescendo de não ditos até culminar na representação da opressão cada vez mais concreta sobre moradores das pequenas cidades. Ações que não ocorrem pela instituição de um governo, mas, em *A Hora dos Ruminantes,* por homens que acampam na tapera e, em *Sombras de Reis Barbudos*, pela empresa Companhia Melhoramentos, que nesses casos surgem com objetivo de trazer o progresso às cidades. O objetivo é a análise de tópicos como progresso e desenvolvimentismo nas obras de José J. Veiga, com pretensão de se levantar a percepção desse escritor em relação ao discurso de pretensões utópicas dos governos militares.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar; Literatura fantástica; Utopia e Distopia

Publicado poucos anos após o Golpe Civil-militar de 1964, *A Hora dos Ruminantes* (1966), de José J. Veiga, é narrativa construída por meio da alegorização de temas políticos como a ação política dos sujeitos e formas de governo tal como outra novela do mesmo autor, *Sombras de Reis Barbudos*, publicada em 1972, auge da opressão do regime militar.

Não é o caso, entretanto, de afirmar categoricamente que o autor escreveu essas narrativas como forma de denúncia ao autoritarismo que se instituíra no país, pois quando o alegórico permite "a pura transcrição tipo 'isso significa aquilo', ou isso, ou seja, a narrativa se torna inútil (...). Para se manter, a alegoria precisa ser plural" (LIMA, 1983. p. 207). É o que ocorre com esses textos de José J. Veiga, que constrói as narrativas visando à pluralidade de

sentido, em que cada objeto (pessoa ou coisa) pode significar qualquer coisa, tornando-se suporte de significação que "são investidos de um poder que os faz aparecerem como incomensuráveis às coisas profanas, que os eleva a um plano mais alto, e que mesmo os santifica" (BENJAMIN, 1984. p. 197).

Mas isso não significa afirmar que narrativas alegóricas devam possuir intrinsecamente um hermetismo na construção dos símbolos. Se isso ocorrer perde-se a fonte e não se consegue ir além da simbologia nem abstrair-se a respeito do referente. Como se essa natureza alegórica fosse, como orienta Sussekind (1985), de orientação naturalista, pois é "uma literatura cujo eixo é a referência e não o trabalho com a linguagem, é o recalque da ficcionalidade em prol de um texto predominantemente documental" (p. 60-61).

Portanto, sabendo-se da pluralidade de possíveis significações e que as chaves para se "desvendar" narrativas alegóricas são múltiplas, não se pode afirmar terminantemente que tanto *A Hora dos Ruminantes* quanto *Sombras de Reis* Barbudos são denúncias ao totalitarismo do regime militar que se iniciava no Brasil, nem sobre a dominação econômica dos EUA sobre o país, ou outra interpretação.

Porém, tratar dessa narrativas tendo em mente o referente Ditadura Civil-militar do Brasil é uma das leituras que se pode fazer, efetuando-se, para tanto, uma reconexão com esse referente, mas cuidadosamente para que não se reduzam essas obras a meros libelos contra o regime militar.

Lugares sob espreita

A Hora dos Ruminantes é narrativa que vai num crescendo de não ditos até culminar na opressão cada vez mais concreta sobre os moradores da pequena cidade de Manarairema. Os homens da tapera, como eram chamados, chegaram e nunca disseram aos moradores da cidade porque estavam ali. De modo diferente, em *Sombras de Reis Barbudos*, a pequena cidade de Taitara possuiu um messias, uma figura que trouxe a esperança do progresso por meio da Companhia Melhoramentos: “a fábrica progredia muito na frente dos planos, todo

mundo estava contente e endeusava o fundador" (VEIGA, 1988. p. 15), com o qual sempre pretendiam estar perto, como se andar ao lado do Tio Baltazar fosse "andar na companhia de um deus ou de um santo, as pessoas só faltavam ajoelhar" (VEIGA, 1988. p. 16).

A propósito da utilização de pequenas cidades, pode-se afirmar que se tornou uma constante visando "encenar a opressão do homem como um todo", pois é "um estilo que, aliando-se ao fantástico, acentua e amplia o efeito do terror" (DALCASTAGNÈ, 1996. p. 78). Numa metrópole, por exemplo, não haveria como justificar a curiosidade dos moradores de Manarairema com a chegada dos cargueiros, e do alvoroço que causou na cidade representada em *A Hora dos Ruminantes*. Pois, considerando que a população vivia em dificuldades, "podia ser carregamento de toucinho, mantimento escasso. Enquanto esperavam a confirmação, acenderam cigarros, otimistas. Falaram da carestia, da falta de quase tudo" (VEIGA, 1990. p. 2).

Curiosidade e altruísmo, pois, embora alguns dos moradores de Manarairema se mantivessem desconfiados com os objetivos dos homens da tapera, a maioria queria colaborar, pois visavam à melhoria de suas vidas e o progresso da cidade. Tal como em Taitara, com o progresso que esperavam encontrar por meio da instalação da Companhia. Característica comum àquela encontrada em aliados de governos totalitários, conforme afirma Arendt (1989):

> Mas o que é desconcertante no sucesso do totalitarismo é o verdadeiro altruísmo dos seus adeptos. É compreensível que as convicções (...) não sejam abaladas por crimes cometidos contra os inimigos do movimento; mas o fato espantoso é que ele não vacila quando o monstro começa a devorar os próprios filhos, nem mesmo quando ele próprio se torna vítima da opressão (...). Pelo contrário, para o assombro de todo o mundo civilizado, estará até disposto a colaborar com a própria condenação. (ARENDT, 1989. p. 357)

Os moradores de Manarairema e de Taitara não apenas entregavam-se a devaneios a respeito do que se fazia na tapera, mas construíam também discursos messiânicos: "se todo mundo aqui fosse como eles, Manarairema seria um pedaço do céu, ou uma nação estrangeira" (VEIGA, 1990. p. 25) ou em *A Sombra de Reis Barbudos*: "o que mais ouvíamos

naquele tempo era que esta cidade tivesse mais duas ou três pessoas como ele [Baltazar] isso aqui virava um paraíso em pouco tempo" (VEIGA, 1988. p. 112).

Para os homens da tapera, mais do que simplesmente cuidar dos seus próprios negócios,

> vieram trabalhar, trazer progresso. Se o povo não entende, e fica de pé atrás, a culpa é do atraso, que é grande. Mas eles vão trabalhar assim mesmo, vão tocar para frente de qualquer maneira. Quem não gostar que coma menos. (VEIGA, 1990. p. 39)

Enquanto que, em Taitara, o sonho do progresso acabou degenerando após a destituição de Baltazar de seu cargo de diretor, após um golpe para tomar seu posto:

> Sem Tio Baltazar a Companhia deixou de existir para nós. Meu pai continuava trabalhando lá, mas nem eu nem mamãe esperávamos que fosse por muito tempo. Logo nos primeiros dias do golpe muita gente ligada a tio Baltazar foi demitida em duas ou três penadas, e não havia motivo para meu pai ser poupado. (VEIGA, 1988. p. 25)

Entretanto, a existência da Companhia apenas justificou-se pela ideia de progresso, da esperança em um futuro para a pequena cidade, pois "a ideia era boa e entusiasmou todo mundo" (VEIGA, 1988. p. 2).

Da mesma forma, nos AI encontra-se a autolegitimação em prol do progresso e, também, a disposição de impedir que subversivos atrapalhassem as "aspirações legítimas" dos governos militares, adotando, conforme se lê no Ato Institucional n.º 3, se necessário medidas para que não fossem frustrados "os superiores objetivos da Revolução" (CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, 1971. p. 23).

Não podendo existir, portanto, mais de uma forma de entender o âmbito da política, controla-se por meio da unidade de pensamento. Conforme afirma Roger Dadoun (1998. p. 85), o partido único é uma arma polivalente, que impõe uma disciplina de ferro e exigindo dos seus militantes uma obediência cega. A apatia dos moradores dessas cidades em relação à nova realidade é descrita para que se cause preocupação. Mesmo que, para os moradores de Manarairema, falas como esta fossem comuns, pois esperavam a chegada do progresso: "você diz que eles estão trabalhando e que no fim nós todos vamos lucrar. Então eu acredito e fico

esperando" (VEIGA, 1990. p. 40). O narrador-menino, de Taitara, também esclarece a existência dessa cegueira na consciência dos moradores diante da realidade da cidade: “quem poderia imaginar naquele tempo de alegria e festa que um sonho tão bonito ia degenerar nessa calamitosa Companhia Melhoramentos de Taitara?” (VEIGA, 1988. p. 2)

Como se percebe, o resultado para as duas narrativas, já era esperado, ao menos pelos leitores, pois tanto um narrador quanto outro adiantou no que daria essa ânsia de progresso. Pouco antes da chegada dos homens da tapera, o narrador afirma que "Manarairema vai sofrer a noite" (VEIGA, 1990. p. 1), demonstrando que o resultado dos acontecimentos seria invariavelmente o obscurecimento da cidade.

Esse ocaso das pequenas cidades pode significar o instinto de submissão comum a todos, conforme Arendt (2009), e que é retrabalhado ficcionalmente nas duas narrativas:

> Deveríamos saber que o instinto de submissão, um ardente desejo de obedecer e de ser dominado por alguns homens fortes, é ao menos tão proeminente na psicologia humana quanto a vontade de poder, e, politicamente, talvez mais relevante (ARENDT, 2009. p. 56)

Submissão esta que possibilita o domínio dos homens da tapera sobre os moradores de Manarairema e da Companhia sobre a Taitara, não sem atrito, mas com resistência direta às ações deles praticamente nula. Ou melhor, uma resistência que não dura muito tempo.

Assim, institui-se o terror nas pequenas cidades, seja por meio das invasões de animais, em Manarairema, ou pela construção de muros e pela fiscalização constante, em Taitara. Pois ninguém está disposto a agir coletivamente para impedir que os opressores fiquem em definitivo, pois

> o terror no governo totalitário deixa de ser um meio para suprimir a oposição, embora ainda seja usado para tais fins. O terror torna-se total quando independe de toda oposição; reina supremo quando ninguém mais lhe barra o caminho. (ARENDT, 1989. p. 516-517)

Esse reinar absolutamente é representado em *A Hora dos Ruminantes* pelos derrames de animais e homens que ocorrem na cidade, espalhando-se pela região. São eles os derrames

de cachorros, de homens e, por fim, de bois. Em *A Sombra de Reis Barbudos*, pela construção dos muros que recortam toda a cidade:

> De repente os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos aí mesmo nos lugares ou trazidos de longe já prontos e fincados aí. (VEIGA, 1988. p. 27)

Ocupando a cidade sem encontrar oposição, também, os cachorros invadiam ruas, casas, quartos; envolvendo espaços públicos e privados, como que mantendo "a sociedade inteira como sua dependente (...) aos quais são ditadas palavras de ordem e comportamentos, e impostos sentimentos, crenças e emoções. A própria noção de 'vida privada' perde todo sentido e passa a ser vista como crime" (DADOUN, 1998. p. 86). Esse foi o primeiro sinal de opressão descrita nas narrativas. Em Manarairema, foi sinal de que "os homens não eram aqueles anjos" (VEIGA, 1990. p. 33), como imaginavam no início; entretanto, os moradores da cidade não sabiam o que fazer para modificar a situação em que se encontravam:

> — Quem me dera que fosse tudo uma brincadeira, daquelas que a gente fazia antigamente. Mas eu estive lá. Antes não tivesse estado.
>
> Ficaram calados por algum tempo, absorvendo a realidade de uma situação que eles nada tinham feito para criar e que nenhum deles sabia como remediar. (VEIGA, 1990. p. 47)

O segundo sinal da opressão das cidades foi, em *A Hora dos Ruminantes*, o derrame de homens, pois como numa das falas deles mesmo "nós estamos aqui de passagem. Mas de uma hora para outra podemos resolver ficar" (VEIGA, 1990. p. 68). Era possível, portanto, esperar por uma situação em que eles próprios sairiam da tapera para dominar as ruas, vigiando, oprimindo, violentando. Não foi uma ocupação como a dos cachorros, foi acontecendo lentamente, a cada viagem que Geminiano dava em sua carroça, trazendo um ou dois de cada vez para a cidade. Eles, entretanto não "falavam com ninguém, não cumprimentavam nem gostavam de responder cumprimento, se respondiam era de má-vontade, para dentro" (VEIGA, 1990. p. 48).

Em *Sombras de Reis Barbudos*, o segundo sinal foi a aparição de urubus na cidade que, aos poucos, foram dominando os espaços e que acabaram ganhando a amizade dos moradores da cidade, pois a Companhia havia implicado com eles. Os urubus são, portanto, sinal de evasão do contexto opressor que permaneceu até depois de terem sido enxotados:

> Os urubus ainda voavam sobre a cidade, mas bem alto, como para mostrar que eram superiores e não precisavam de nós para nada, que a amizade tinha sido um equívoco.
> E sem os urubus para enfeitá-los de ponta a ponta os muros voltaram a sua função de apenas separar, vedar, dificultar, e pareciam até mais altos e mais odientos.
> Não pensamos que os urubus fossem fazer tanta falta. (VEIGA, 1988. p. 49-50)

A obediência permanecia com antes, a submissão persistia, ninguém se opunha aos opressores, o que pode ser representada por uma das máximas do narrador de *Sombra de Reis Barbudos*: "sofrida de perto a desgraça não foi tão feia, acho que por já estarmos mais ou menos preparados" (VEIGA, 1988. p. 107). Em Manarairema, por exemplo, ninguém dentre os adultos se opôs, "só as crianças [...] é que estavam refugando as novidades trazidas pelos homens da tapera. A gente grande era cheia de prudências, de conveniências, de esperanças de vantagens, ou então de simples medo" (VEIGA, 1990. p. 82). A primeira oposição direta encontrada pelos homens da tapera foi a do menino Mandovi, que autoriza a percepção de como a população da cidade consentia com presença dos homens da tapera. Isso se explica, porque o que ocorre quando há uma "revolução", como a de Mandovi, é que "tudo depende do poder por trás da violência. A ruptura súbita e dramática do poder que anuncia as revoluções revela em um instante quanto a obediência civil – às leis, aos governantes, às instituições – nada mais é do que a manifestação externa do apoio e do consentimento" (ARENDT, 2009. p. 66).

Diferente dos derrames dos cachorros, que foi caótica e a dos homens da tapera que foi se dando lentamente, o derrame dos bois sobre Manarairema se deu de forma rápida, mas sem atropelo. Quando o povo da cidade "percebeu o que estava acontecendo já não era possível fazer nada" (VEIGA, 1990. p. 84-83). Ficaram, portanto, ilhados em suas casas, sem possibilidade de se comunicarem, compartilharem, de agirem em concerto. Mais do que isso,

a presença dos bois impossibilitou que os homens produzissem e trabalhassem conforme faziam antes, fosse comerciando, executando trabalhos manuais etc. Como escravos, perdiam uma das características que definem o ser humano, como argumenta Arendt (1989):

> Uma tirania que governasse "trabalhadores", (...) seria automaticamente um domínio de homens solitários, não apenas isolados, e tenderia a ser totalitária.
>
> Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo. O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública. (...) E destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo. (ARENDT, 1989. p. 527)

Isolados e destruídos em sua vida privada, os moradores da Manarairema encontram nas crianças, que "inventaram um jeito de andar por cima dos bois" (VEIGA, 1990. p. 85), a forma de subverterem a ordem imposta, podendo, ao menos, receber notícias sobre o que ocorria em outros lugares e estas "não eram boas, de toda parte vinham informes desoladores. (...) Tinha-se a impressão de que o ar já estava faltando dentro das casas" (VEIGA, 1990. p. 88).

Assim, vivendo em um "Monólito ideológico e imaginário", conforme Roger Dadoun (1998), os moradores da cidade têm suas relações entre os sujeitos "rompidas, degradadas, aviltadas pelo medo onipresente, o desespero, a resignação atroz" (DADOUN, 1998. p. 87), pois

> o terror autoritário se caracteriza por dois aspectos fortemente contraditórios: ele procura, de maneira obsessiva, a *Unidade* a qualquer preço – geralmente ao preço da morte do outro; unidade totalizadora, qualificada de "monolítica" (...) uma Comunidade homogênea, soldada, sem nenhuma falha ou diferença. (...) Esta paixão, delirante, do *Único* impondo ao múltiplo, ao diverso, ao real sua Lei soberana, reduzindo o sujeito humano a uma "unidade" puramente aritmética perdida no vasto tecido uniforme da Utopia coletiva. (DADOUN, 1998. p. 86-87)

A cidade, em consequência desse ocaso, sofre a sua própria morte, a sua noite, pois

> como podia alguém ainda pensar no futuro. Fazer planos? Futuro para Manarairema era a morte e o apodrecimento no esterco, depois a carniça dos bois cobrindo tudo, o sol secando, a chuva molhando, o lamaçal, (...) ninguém com vida para capinar e recompor e defender, o mato tomando conta, árvores crescendo dentro das casas,

> empurrando telhados, derrubando paredes, cobras fazendo ninho nos fogões, lagartixas morando nas fendas, cipós enleando tudo. Manarairema uma tapera. (VEIGA, 1990. p. 91-92)

Morte que é resultado da estabilização que os homens da tapera procuraram instituir por meio do terror, a fim de liberar as forças da natureza ou da história, não permitindo que ocorresse qualquer ação livre, seja de oposição ou de simpatia, para que, assim, sucedesse a eliminação do inimigo, que em *A Hora dos Ruminantes* não fica esclarecido, muito menos os objetivos da ocupação, pois o objetivo do terror "é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea" (ARENDT, 1989. p. 517).

Entretanto, em *Sombra de Reis Barbudos*, ocorre essa ação espontânea, apesar dela ter sido proibida pela Companhia Melhoramentos: as pessoas começam a voar sobre a cidade:

> O homem passava voando bem na minha frente, justamente diante da parte aberta da torre! Foi rápido, mas deu pra ver. Ia deitadinho como nadando, só que não dava braçadas, apenas mexia discretamente com os braços, e me pareceu que tinha um cigarro aceso na boca, se não era cigarro era um canudinho outro que também soltava fumaça. [...] O homem passava da direita para a esquerda, eu o peguei já na metade do caminho; e quando ele sumiu atrás da parede da esquerda e eu recuperei os movimentos apoiei as coxas no barrote restante, firmei a mão esquerda na parede e inclinei o corpo para fora, mas não o vi mais, ele devia estar circulando a torre. [...]
>
> Ali fora, na claridade do sol da tarde, veio-me a dúvida. Teria eu visto mesmo tamanho absurdo? Se não era homem, o que seria – com pernas, braços, cabeça, nariz e dedos? Mas anjo vestido e calçado como gente, e fumando? Fumo não é vício? (VEIGA, 1988. p. 117-118)

E, provavelmente, por ter sido proibida é que as pessoas passaram a praticar essa ação absurda, de evasão da pequena cidade cercada de muros: “Hoje ninguém estranha, todo mundo está voando apesar da proibição, só não voa quem não quer ou não pode ou tem medo” (VEIGA, 1988. p. 131), ação que mantém seu mistério, alucinação coletiva, maluquice, desejo intenso de também voar, doença, remédio? Mantendo essas questões, a narrativa de *Sombra de Reis Barbudos* é encerrada pelo narrador, que se diz cansado de “ver gente voando” (VEIGA, 1988. p. 136).

Mas, em Manarairema o fim veio de repente, "o espanto, a incredulidade – a alegria. O céu claro, as ruas limpas, o luar purificando o lamaçal de esterco e urina" (VEIGA, 1990. p.

95), a cidade ficou livre dos bois, livre dos homens da tapera. Sem explicação nem razão para a desocupação, assim como foi com a invasão de Manarairema, o pequeno lugar que estava sob espreita, conforme classifica Agostinho Souza (1990) voltava ao normal, inclusive as horas, como se a noite desse lugar à manhã, retomando o curso natural do tempo na cidade (VEIGA, 1990. p. 102). Como se tentasse demonstrar que a história é cíclica como as horas do dia.

Referências:

ARENDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**. (trad. Roberto Raposo). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Sobre a Violência**. (trad. André Duarte). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. (trad. Sergio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1984. (Elogio da Filosofia)

DALCASTAGNÈ, Regina. *O Espaço da Dor****: o regime de 64 no romance brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.***

DADOUN, Roger. **A Violência**: ensaio acerca do "homo violens". (trad. Pilar Ferreira de Carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira). Rio de Janeiro: Difel, 1998. (Enfoques; Filosofia)

LIMA, Luiz C. O conto na modernidade brasileira. IN: PROENÇA FILHO, Domício (org.). **O Livro do Seminário**. São Paulo: L. R. Editores, 1983.

SUSSEKIND, Flora. **Literatura e Vida Literária**: polêmicas, diálogos & retratos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VEIGA, José J. **A Hora dos Ruminantes**. (1966). 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Sombra de Reis Barbudos**. (1972). 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

OS TAMBORES DE SÃO LUÍS: ROMANCE HISTÓRICO

Wagner de SOUZA (UNIOESTE)[1]

Em *Os tambores de São Luís* (1985) O ponto de vista dominante é o do narrador onisciente falando em terceira pessoa e Damião é a personagem principal que unifica e personaliza o romance, único personagem que aparece do início ao fim da obra (desde a chegada de Julião, pai do herói, até o nascimento de seu trineto). Assim, o narrador vai apresentando os acontecimentos do presente – breves momentos – e do passado, que ocupam quase todo o romance. Projetando o coletivo por meio do individual, "o protagonista Damião é uma figura gargantuesca, uma espécie de Peri-negro" (1981, p. 132), informa Malcolm Silverman em *Moderna ficção brasileira*.

Aos oitenta anos Damião recorda o tempo da infância na fazenda onde vivera com a família sendo escravos. Vivendo até a adolescência em liberdade, no quilombo que Julião fundara, o herói aprende a ler graças ao aparecimento de um negro que se intitula Barão. Prevendo o fim da prosperidade do quilombo, o pai passa ao filho a responsabilidade de continuar a luta em prol da liberdade dos escravos. Começa aí a grande batalha de Damião, seus esforços, ascensão e queda e o triunfar no final do romance.

A narrativa termina em 1915 e é expandido o passado para narrar os oitenta anos da história de Damião. Assim, ele teria nascido em 1835, vivendo o tempo da escravidão à liberdade. O momento é significativo para a história do Brasil. Note-se que, entre 1831 – 1840, período das regências, acontece uma série de revoltas nas províncias, e da mesma forma, o herói revoltar-se-á contra o regime escravocrata.

Josué Montello, em posfácio intitulado "a história deste livro", adverte para o desejo de povoar o romance de acontecimentos verídicos. Nas palavras do autor, "embora o romance se coloque, não no plano do documento, mas no da criação, poder-se-á estabelecer a concordância das duas vertentes, desde que ambas se confundam em harmonia da realidade romanesca" (1985, p. 615). Logo, tanto o texto quanto a proposta deste trabalho é o romance histórico, o entrecruzamento das formas de expressão entre o factual e o imaginativo.

Marilene Weinhardt, em *Ficção histórica: teoria e crítica* ensina que "para selecionar o que merece acolhida no verbete *histórico*, Menton nota que, em sentido amplo, qualquer romance é histórico, visto que, em maior ou menor grau, sempre capta o ambiente social das personagens" (2011, p. 45).

Sobre o assunto não há como não se esbarrar nas expressões cristalizadas que norteiam os estudos sobre o tema: o romance histórico tradicional, cujo modelo é Sir Walter Scott; o novo romance histórico, segundo estudos de Seymour Menton e a metaficção historiográfica, conforme dicção de Linda Hutcheon. Na narrativa de Montello o que salta aos olhos é a modalidade histórica tradicional, notadamente com a construção do personagem Damião, no entanto, a personagem que aponta numa direção diametralmente oposta a Damião e, por conseguinte, ao modelo tradicional de escrita de romance histórico, é o Barão.

Em *Os tambores de São Luís* quem carnavaliza, inverte, subverte, troca de lugar com o dono fazendo-o lavar a louça enquanto o escravo descansa, enfim, que propõe a

carnavalização bakhtiniana, no sentido de rebaixar o alto e elevar o baixo, é um personagem secundário. O Barão é ambíguo, um escravo que não deseja o fim da escravidão, vê no procedimento do branqueamento a panaceia para os malefícios do regime escravocrata. Tem-se a impressão que ele não é escravo, não se importa com sua etnia, que é comprada e vendida, torturada e morta. Ao fim e ao cabo, poder-se-ia propor uma leitura diferente do modelo Scottiano aos d*'Os tambores* à luz do personagem Barão.

Voltando à vaca fria e seguindo as orientações de Lukács em *La novela histórica*, o crítico chama a atenção para o fato de que "las llamadas novelas históricas del siglo XVII (Scudéry, Calprenède, etc.) son históricas solo por su temática puramente externa, por su apariencia" (1966, p. 15). Seria escusado dizer que o teórico está se debruçando sobre as transformações ocorridas na Europa, naquele momento histórico, entretanto, em grande medida, a concepção lukácsiana apontada no capítulo inicial, vem ao encontro da narrativa ficcional em estudo.

O romance *Os tambores de São Luís* se diz histórico tão somente por sua temática e ambientação externa, por retratar um período da nossa história e o protagonista ser negro e ter vivido na época da escravidão. Adrede, para dar verossimilhança à narrativa, alguns nomes e personagens que foram registradas pela historiografia, que tiveram existência factual também povoam o romance, entretanto, não estão no mesmo plano e cena que o herói Damião, estão lá para que se saiba que tal figura histórica é coerente com o período narrado.

Seguindo as orientações de Antônio Esteves em *O romance histórico brasileiro contemporâneo*,

> o esquema do romance histórico criado por Scott, que acabou por se impor como modelo, obedece a dois princípios. O primeiro deles é que a ação ocorre em um passado anterior ao presente do escritor tendo como pano de fundo um ambiente rigorosamente reconstruído onde figuras históricas ajudam a fixar a época. Sobre esse pano de fundo situa-se uma trama fictícia, com personagens e fatos inventados pelo autor (2010, 31-2).

Na narrativa ficcional em estudo se dá *ipsis literis* o padrão scottiano, ou seja, a ação, como já anunciado, no período da escravidão e o escritor tendo nascido em 1917, portanto, há aí um hiato de três décadas entre o acontecimento da Lei Áurea, 1888, e o nascimento do autor. A lacuna temporal torna-se muito maior se considerar a data de publicação do romance. Neste ambiente reconstruído situa-se a trama, neste caso, a história imaginativa tendo como protagonista Damião em meio a outros personagens factuais da época.

Esteves aponta ainda que nas narrativas scottianas, "bem ao gosto romântico, costumam introduzir na trama ficcional um episódio amoroso, geralmente problemático, cujo desenlace pode variar" (2010, p. 32). Em *Os tambores de São Luís*, seria escusado dizer, o envolvimento amoroso do herói será com Benigna, o nome é auto explicativo. Ela é o repouso do guerreiro, pois, depois de muita luta, ele será recompensado com um grande amor em um *happy end*. Corroborando ainda outros elementos inerentes ao romance histórico tradicional

que são retomados por Montello, nota-se que a trama em destaque é a fictícia, isto é, o herói que aparece em destaque, que povoa a narrativa e procura prender a atenção do leitor. As ações, acontecimentos, atitudes e comportamentos são explicados pelo contexto histórico em que se desenvolve a ficção.

É de conhecimento geral que a escravidão (branca ou negra) sempre existiu, legitimada pela lei do mais forte. O cativeiro moderno, envolvendo índios e negros no Brasil, teve como sustentáculo o lucro, obtido com a venda dos escravos e acumulação de riquezas. A escravidão negra, que interessa neste momento, teve como legitimação a base religiosa, o lucro e o preconceito racial. David Brookshaw em *Raça e cor na literatura brasileira* salienta que "o negro, mesmo ainda antes de ter sido escravizado, tinha um defeito que para muitos serviu de justificativa para a escravatura, e esse defeito era sua cor" (1983, p. 12).

Buscando uma forma de justificativa para apregoar a inferioridade de uma etnia, no caso os negros, para escravizá-los, a Igreja Católica teve papel importante. A ideia corrente do mito bíblico da escravidão foi largamente utilizada. O batismo, que tornaria o negro cristão, um filho de Deus antes de ser enviado para as novas terras era essencial. Acerca desta questão Gilberto Cotrim, em *História e consciência do Brasil* diz o seguinte:

> Antes de embarcar nos navios negreiros, a multidão de escravos era geralmente levada a uma igreja da localidade para ser batizada. Era uma cerimônia rápida, onde, de uma só vez, batizavam-se centenas de escravos. Ao ser batizado, cada escravo recebia um novo nome: José, Pedro, João, Francisco etc. Um intérprete lhes dirigia as seguintes hipócritas palavras: *Olhai, sois já filhos de Deus; estais a caminho das terras portuguesas (ou espanholas), onde ireis aprender as coisas da fé... sede felizes* (1994, p. 76).

Esta forma de justificar a servidão pelo prisma religioso está calcada em uma leitura do livro do "Gênesis" 9, 24-27, que faz referência à escravidão de Canaã. Na indicação se lê:

> Quando Noé despertou de sua embriaguez, soube o que lhe tinha feito o seu filho mais novo. 'Maldito seja Canaã, disse ele; que seja o último dos escravos de seus irmãos!'. E acrescentou: 'Bendito seja o Senhor Deus de Sem, e Canaã seja o seu escravo! Que Deus dilate a Jafet; e este habite nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo!

Os clérigos admitiram facilmente o cativeiro, embasados no pressuposto que quem nascesse escravo, castigo pela perda da graça divina, deveria conformar-se e esperar pela libertação no reino dos céus e se tivesse que existir escravos, por que não os de cor diferente da branca? Este é, notadamente, o discurso do europeu que busca uma justificativa para tentar explicar a inferioridade negra, ideário que vai perpassar *Os Tambores de São Luís*, contra o qual o heroi vai se insubordinar uma ou outra vez.

Calisto Vendrame, ao falar da escravidão na Grécia, apresenta o pensamento de Aristóteles: "o escravo é alguma coisa que faz parte da própria natureza" (1981, p. 65). Acerca da escravidão negra expõe que "na doutrina dos padres da igreja vem em primeiro

plano o aspecto moral que justifica a escravidão: aquele que não é capaz de governar a si próprio, especialmente por causa da inferioridade moral, deve ser guiado por aqueles que lhes são moralmente superiores" (1981, p. 65), ou seja, aquele que não é livre não pode decidir.

O capítulo 12* do romance mostra cenas de intensa tortura empregada contra o escravo. Em princípio a cafua, a fome, a sede, palmatória, tronco – eram os castigos físicos, não se falando nos psicológicos. Retomando Vendrame, "juridicamente o escravo foi considerado uma coisa, uma peça dos bens móveis [...] podia ser comprado, vendido, trocado, herdado. Como um animal qualquer ele não tinha sobrenome" (1981, p. 143).

Na narrativa ficcional em estudo, para ilustrar os casos de preconceito racial em São Luís, é apontada a discriminação envolvendo o maior poeta do Brasil – Gonçalves Dias – como é dito no romance: "O Gonçalves Dias não é um homem qualquer – é o maior poeta do Brasil e amigo pessoal do imperador. O Maranhão não tem glória mais alta" (1985, p. 147).

No romance em foco enquanto os negros tocam os tambores o herói procura pelo bispo, diz do seu desejo de ser padre, demonstra ter uma memória fotográfica prodigiosa e, depois de muito sofrimento, parte para São Luís quase certo de que seria padre. A questão da intolerância racial é reforçada quando o herói é impedido de ordenar-se: "Damião daria um bom padre, mas um péssimo sacerdote [...] um bom padre pelo seu saber, pelo seu preparo; mas um mau sacerdote, pelas reações que ia provocar nesse nosso Maranhão. Em nenhuma outra província do Brasil, o preconceito de cor é mais forte do que na nossa terra" (1985, p. 241).

Assim, a despeito de todo preconceito reinante no estado do Maranhão, o herói não se torna padre, mas professor respeitado, intelectual, latinista e também um tipo de advogado para defender negros no foro. Escreve nos jornais, "sempre batendo na mesma tecla: a liberdade dos negros" (1985, p. 523). Tanto que, em meio à azáfama, intitula-se "patrono dos negros". Numa conversa que tem com o delegado, vêem-se os dois num clima amistoso, e o delegado a ouvi-lo: "O meu caro patrício, como autoridade, e eu, como patrono dos negros, temos de encontrar para estes problemas a solução mais adequada" (1985, p. 354).

Em *Os tambores de São Luís* Damião dialoga com os abolicionistas seus contemporâneos: "O senhor faz bem em denunciar esta lei. Gostei do seu artigo na *Pacotilha*. [diz Sousândrade] muito bem escrito, muito bem lançado. Já o mandei para o Rio, tanto para José do Patrocínio quanto para o Joaquim Nabuco" (1985, p. 524). Enquanto abolicionista, um último ato de Damião em favor dos negros foi a denúncia de que muitos deles voltaram a ser escravos, na região da Amazônia, com a extração da borracha.

O herói da narrativa contempla o mundo pelo prisma do dominante, embora tenha sido escravo. Uma vez livre, preocupa-se em manter-se ao lado do branco. Representa um personagem que sofre as mazelas que lhe foram impostas no início, para triunfar no final. Ele é o *bom moço*, católico praticante, bom pai e, mais importante, não se insubordina contra os que detêm o poder. Portanto, terá a recompensa no final do romance, tendo ainda em Benigna

* O autor não utiliza numeração.

– por quem se apaixona – a imagem da mulher que seria o prêmio que recebe por ter tais comportamentos durante a vida.

Conforme aludido acima quem vê a escravidão por outro prisma é o Barão, aliás, personagem das mais interessantes da longa narrativa. Na concepção do Barão Altino Celestino dos Anjos, o regime escravocrata permaneceria por muito tempo. É um negro escravo que deseja a permanência das senzalas: "Mesmo assim, lá um dia dá na veneta de voltar a ser livre [...] e acabo vendo que o melhor mesmo é ser escravo" (1985, p. 425). Ele é um negro sestroso, que quer a escravidão sim, mas sendo escravo do Major Siqueira – um senhor que trata o escravo como alguém da família. Quando foi vendido para Donana Jansen, tratou de fugir para não sofrer nas mãos dela, pessoa conhecida pela crueldade com os negros.

A personagem é contraditória, pois é favorável ao escravismo (mesmo sendo negro e escravo) e apresenta dois lados opostos de senhores: Donana Jansen e o Major. Mostra este como senhor perfeito, de quem todos gostariam de ser escravos, e aquela, como "uma peste". Diz o Barão: "Eu sou contra essa história de acabar com o cativeiro. Acabar por que? [...] Até hoje só não me dei bem com Donana Jansen. A velha era mesmo uma peste, e eu, para lidar com ela, não tinha a experiência que hoje eu tenho" (1985, p. 424). Um pouco adiante prossegue: "aqui me venderam para o Major Siqueira e foi um céu aberto. Boa comida, boa rede, trabalho maneiro, nada de cabo de enxada, só servicinho leve, que não deixa calo na mão" (1985, p. 425). Percebe-se que o Barão não se importa com o fato de ser uma mercadoria, pois finaliza dizendo: "acabo vendo que o melhor mesmo é ser escravo, com um senhor a me dar casa e comida, e gostando de mim" (1985, p. 425).

No Barão subsistem dois indivíduos: o revolucionário, ao julgar o cativeiro uma safadeza dos brancos contra os negros, quando diz que a escravidão do negro africano pelo negro já era uma violência nojenta e quando quer acabar com a escravidão, mesmo a seu modo. Denota ser conservador ao afirmar: "quem vier conversar comigo sobre carta de alforria, está me ofendendo. Não quero saber de liberdade." A propósito do tema, Malcolm Silverman em *Moderna ficção brasileira* apresenta a seguinte análise:

> Com seu nome pomposo, o Barão Altino Celestino dos Anjos - todos seus antropônimos apontam para o alto – também faz uma reentrada de surpresa no romance, após uma ausência de mais de trezentas páginas. É uma figura picaresca, cujo espírito e sagacidade fazem dele uma exceção única à regra cruel da escravatura: ele troca de papel com seus senhores, mostrando que os brancos não são seres assim tão superiores. É um observador realisticamente cínico dos costumes sociais, e transmite a sua penetrante filosofia a respeito da raça e da fé a Damião, como faria Sancho Pança com Dom Quixote (1981, p. 135).

A personagem, embora não apareça constantemente no romance, conforme anota Silverman, está próxima de Damião, em diferentes momentos de sua vida e o auxilia em diferentes momentos. No quilombo de Julião é ele quem ensina o herói a ler, posteriormente ajuda-o financeiramente e discute com o herói teorias acerca da liberdade, fé e religião. Sendo uma figura picaresca, nele o que pensa é o estômago e o bem estar: casa, comida, boa rede, servicinho leve... Acerca desta questão, lê-se com proveito *O herói*, de Flávio Kothe no que

tange à personagem picaresca: "O pícaro é um manipulador dos mil truques necessários à sobrevivência: ele é um 'virador', um artista da gigolagem" (1985, p. 48)

Assim o Barão promove o desnudamento das relações sociais de seu tempo bem como promove o rebaixamento do senhor, mormente quando é apresentada a relação do dono com o escravo, pois na citação que segue ocorre a inversão dos papéis sociais. Nas palavras do Barão:

> Não imaginas como o Major me trata. É Barão pra cá, é Barão pra lá, e *sempre pedindo meus conselhos.* [...] Os netos dele, quem ensinou a ler foi aqui o Barão. Quem lê o livro de homeopatia, para ver o que os meninos têm, quando caem na rede, é também aqui o Barão. [...] Só não gosto de lavar prato. *Prato, não - digo logo. O Major lava. Lava como a cara dele, mas lava* (1985, p. 431). (os grifos são meus)

Nota-se, portanto, que o Barão se sobressai pela malandragem, pois troca de papel com os senhores, foge quando a escravidão não lhe convém e volta para a casa do Major quando se cansa de ser livre. A forma de que se utiliza para combater a servidão está calcada no branqueamento, a mistura de raças que levaria ao fim do cativeiro.

> – Eu tenho um modo muito meu de combater a escravidão. Sempre que posso, papo uma branca, mesmo feia, e deixo um filho na barriga dela [...] devo ter feito, com a força de meu birro, mais de duzentos mulatos e mulatas, que andam por aí. Esses mulatos e essas mulatas se cruzaram com brancos e brancas, e os mestiços que daí nasceram são quase brancos como os brancos de olho azul. Já tenho netos de pele clara, que dá gosto de olhar. [...] Com o tempo é isto que vai acontecer no Brasil: os brancos comem as negras, os negros comem as brancas, e os filhos destas benditas trepadas irão desbotando de uma geração para a outra. [...] E como o preto, todas as vezes que se mistura com o branco, se esconde na pele desse branco, nossos mestiços vão pensar que são brancos, e com essa novidade: sem ter ódio dos negros, e até gostando deles. Um belo dia, vai-se ver, não há mais branco para mandar em preto, nem preto para ser mandado, e aí acabou o cativeiro (1985, p. 428).

Gilberto Freyre, em *Casa grande & senzala*, comenta que "com relação ao Brasil, que o diga o ditado: "branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar, tema do qual também ocupou-se Affonso Romano de Sant'Anna, em *O canibalismo amoroso*, mostrando que "a rigor, poder-se-ia mesmo escalonar a dramatização do desejo, colocando a mulata como elemento mediador entre a branca e a prostituta" (1984, p. 24). É notável, ao analisar a figura do Barão, que ele está preocupado com a própria sorte, pois insiste em dizer que "o bom mesmo é ter um senhor como o meu Major – que me dá casa, comida, roupa lavada, charuto, sapatos e ainda me faz uns agrados" (1985, p. 431).

Altino Celestino dos Anjos tem uma visão unilateral acerca do cativeiro, ou seja, ele a enxerga apenas pelo prisma racial, não obstante, é sabido que a escravidão foi um negócio extremamente lucrativo, tanto na compra e venda de negros quanto na utilização destes como mão-de-obra. Em nosso país o africano fora aproveitado na agricultura, na mineração,

também na Guerra do Paraguai, logo, seria escusado dizer que a escravidão negra no Brasil fora um excelente negócio para os donos de escravos.

O Barão, que sustentava a ideia de que uma rebelião no país seria quase impossível, graças ao grande número de mestiços, acaba liderando um grupo em luta contra a polícia, "dir-se-ia ser ele o chefe da marcha vingativa: estava outra vez entre os Balaios, pelejando por Dom Cosme Bento das Chagas, Tutor e Imperador das Liberdades Bem-te-vis" (1985, p. 507).

Os tambores de São Luís conforme aludido no início deste texto pode ser lido à luz do romance histórico tradicional, pelo prisma da história de Damião, herói do romance, que chega ao fim da narrativa convergindo para um *happy end*. O Barão, em sua ambiguidade, não tem um final feliz, antes, morre pelajando por uma causa que provavelmente não era a sua.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco et al. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
ARRUDA, José Jobson de A. e Nelson PILETTI. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.
BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971.
___. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
___. *O candomblé da Bahia (rito nagô).* São Paulo: Nacional, 1978.
BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra.* São Paulo: Brasiliense, 1988.
___. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: Moderna, 1994.
Bíblia Sagrada. São Paulo: Ave Maria, 1980.
BOSI, Alfredo. *A dialética da colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
___. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: Cultrix, 1997.
BROOKSHAW, David. *Raça & cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário de cultos afro-brasileiros.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito.* São Paulo: IMESP, 1987.
CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia.* Rio de Janeiro: Conquista, 1961.
CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil*: *da senzala à guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
CONRAD, Robert. *Tumbeiros*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1994.
DAMASCENO, Benedita Gouveia. *Poesia negra no modernismo brasileiro.* Campinas: Pontes, 1988.

ESTEVES, Antônio. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975 – 2000)*. São Paulo: Ed UNESP, 2010.
FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala.* 30ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
___. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
GOMES, Heloísa Toller. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.
KOTHE, Flávio. *O herói*. São Paulo: Ática, 1985.
LUKÁCS, Georg. *La novela historica.* México: Ediçoes Era, 1966.
MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
MONTELLO, Josué. *Os Tambores de São Luís: a saga do negro brasileiro.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro.* São Paulo: Ática, 1989.
MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos.* São Paulo: Ática, 1986.
PEREIRA, Nunes. *A casa das minas: culto dos voduns jeje no Maranhão.* Rio de janeiro: Vozes, 1979.
QUEIROZ, Suely Robbles Reis de. *Escravidão negra no Brasil.* São Paulo: Ática, 1984.
RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
RAMOS, Artur. *As culturas negras no novo mundo*. 4ed. São Paulo: Brasiliana, 1979.
RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1945.
SANT'ANNA, Affonso Romano de. *O canibalismo amoroso*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira.* Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.
SILVERMAN, Malcolm. *Moderna ficção brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
VENDRAME, Calisto. *A escravidão na Bíblia*. São Paulo: Ática, 1981.
WEINHARDT, Marilene (org). *Ficção histórica: teoria e prática.* Ponta Grossa, Editora UEPG, 2011.

09 - LEITURA

A METACOGNIÇÃO E A CONSCIÊNCIA NA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Simara Cristiane BRAATZ (IFPR)[154]

Resumo: A metacognição é considerada hoje um processo possibilitador de uma aprendizagem significativa e de melhor qualidade. No mesmo sentido, a metacognição exerce um papel importante no processo de leitura, pois mecanismos metacognitivos de compreensão leitora são bastante pertinentes quando de um entendimento mais eficiente e de uma postura mais independente por parte do leitor. E um desses mecanismos corresponde à consciência metacognitiva. Considerando o exposto, este artigo aborda o papel da estratégia metacognitiva da consciência para a compreensão leitora de textos na língua inglesa considerando-se o processo de metacognição como aporte teórico fundador. Nessa perspectiva, reflexões sobre o processo são apresentadas, bem como a descrição de três estratégias metacognitivas segundo o modelo conceitual de Portilho (2009a). Para finalizar, o artigo busca demonstrar uma possível correlação entre a metacognição e a estratégia metacognitiva de consciência, e o processo de tomada de consciência de Jean Piaget (1977, 1978), o que permite reflexões sobre o importante papel da consciência na compreensão de textos em língua inglesa.

Palavras-chave: Metacognição. Consciência. Compreensão leitora. Língua inglesa.

Considera-se, hoje, a metacognição como processo possibilitador de uma aprendizagem significativa e de melhor qualidade. Falar em metacognição é falar em autoconhecimento, o qual se constitui fator relevante nos processos de aprendizagem pela possibilidade de melhores resultados acadêmicos. Na mesma perspectiva, a metacognição exerce um papel importante no processo de leitura, pois mecanismos metacognitivos de compreensão leitora são bastante pertinentes quando de um entendimento mais eficiente e de uma postura mais independente por parte do leitor. E um desses mecanismos corresponde à consciência metacognitiva.

A metacognição enquanto autoconhecimento se dá através da tomada de consciência. Assim, a partir do momento que o sujeito toma consciência do funcionamento de seu próprio

[154] Instituto Federal do Paraná – Câmpus Irati. Irati/PR. Brasil. simara.braatz@ifpr.edu.br

pensamento, ele é capaz de compreender por que se aprende, como se aprende, o que já se sabe e o que ainda se precisa saber, bem como controlar e transformar seu próprio processo de aprendizagem. A esse constante exercício de autoconhecimento, autocontrole e autotransformação podemos chamar de metacognição.

Considerando o exposto, este artigo objetiva refletir a importância da consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa na crença de seu papel fundamental enquanto passo inicial em direção a uma compreensão leitora mais eficiente.

Reflexões sobre o processo de metacognição

Conceito presente em várias áreas do conhecimento, a metacognição vem sendo investigada desde a década de 70, abrangendo principalmente o campo das Ciências Cognitivas e da Psicologia Educacional. É, conforme Bolívar (2002), um construto recente na literatura psicológica que tem suscitado um grande interesse por diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Analisando seu sentido literal, os autores Flavell (1979), Flavell, Miller e Miller (1999), Jacobs e Paris (1987) e Portilho (2009a) definem a metacognição como "a cognição sobre a cognição", "o pensamento sobre o pensamento", ou ainda "o conhecimento sobre o próprio conhecimento". Em outras palavras, podemos dizer que a metacognição envolve o conhecer o próprio conhecimento, sendo o sujeito capaz de pensar sobre si mesmo em um "movimento de volver os olhos para si e se descobrir" (PORTILHO, 2009b, pg. 135).

John Hurley Flavell é considerado uma importante referência nos estudos sobre metacognição por ser o primeiro a definir esse conceito na literatura ao final dos anos 70 nos Estados Unidos. Jacobs e Paris (1987) relatam que Flavell, a partir de estudos sobre a memória infantil e o conhecimento das variáveis que influenciam o "lembrar-se", utilizou inicialmente o termo metamemória, o qual se transformou posteriormente em metacognição. Passou então a estender suas investigações a outros processos da mente humana, chegando

Flavell (1979, p. 906) à conclusão do importante papel da metacognição nas atividades cognitivas, tais como "a comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de auto-controle e auto-instrução [...]".

Metacognição é, por Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125), conceituada como "qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva". Para os autores, a metacognição é, portanto, o conhecimento ou a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos.

Flavell (1979) apresenta um modelo de monitoramento cognitivo no qual reconhece a importância da interação de quatro fenômenos: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos (ou tarefas); d) ações (ou estratégias). O conhecimento metacognitivo refere-se à consciência metacognitiva referente à **pessoa** e seus recursos cognitivos, às **tarefas** cognitivas e suas variáveis e às **estratégias** para a realização das tarefas cognitivas. Atividades de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação fazem parte deste modelo de monitoramento cognitivo. Assim, o modelo de Flavell apresenta dois componentes básicos: a consciência e o controle. Percebemos nesse modelo a ênfase dada à consciência para o controle cognitivo.

Outro modelo conceitual sobre o processo da metacognição é o de Portilho (2009a). A autora, fundamentando-se no grupo de pesquisa de Mayor, apresenta um modelo de atividade cognitiva que, além de conter os dois componentes básicos presentes no modelo de Flavell, a consciência e o controle, introduz um novo componente à metacognição: a autopoiese, a qual implica "transformação". Diante disso, em seu modelo, Portilho (2009a), assim como Mayor, considera esses três componentes – consciência, controle e autopoiese – como sendo as estratégias metacognitivas.

Estratégias metacognitivas

Estratégias cognitivas são as utilizadas na realização de uma atividade cognitiva, na realização de uma tarefa. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são aquelas utilizadas para analisar e monitorar a tarefa que será ou que está sendo realizada, com o intuito de avaliar se o objetivo dessa tarefa está sendo alcançado.

Portilho (2009a) amplia a leitura de Mayor e, considerando os estudos de monitoramento cognitivo de Flavell, apresenta um modelo conceitual de metacognição que engloba as três seguintes estratégias metacognitivas: a consciência, o controle e a autopoiese. Além das estratégias, o modelo de Portilho abrange sub-estratégias metacognitivas. A autora, dessa maneira, inclui três sub-estratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *consciência*, a saber: a sub-estratégia *pessoa*, a sub-estratégia *tarefa* e a sub-estratégia *estratégia*. Portilho também inclui três sub-estratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *controle*: a sub-estratégia *planejamento*, a sub-estratégia *supervisão ou regulação* e a sub-estratégia *avaliação*. Não há a inclusão de sub-estratégias à estratégia metacognitiva de *autopoiese*.

A estratégia metacognitiva de *consciência* apresentada por Portilho, com suas sub-estratégias, segue o modelo da consciência metacognitiva de Flavell descrito em seção anterior. Dessa maneira, pode-se resumir a sub-estratégia *pessoa* com as palavras de Flavell, Miller e Miller.

> A categoria das pessoas inclui quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos. Ela pode ser ainda mais subcategorizada em conhecimentos e crenças sobre diferenças cognitivas dentro das pessoas, diferenças cognitivas entre as pessoas e semelhanças cognitivas entre todas as pessoas – isto é, sobre propriedades universais da cognição humana. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 126).

Refletimos a importância da consciência na sub-estratégia *pessoa* ao pensarmos que, antes de se adquirir qualquer conhecimento externo a si, devemos adquirir o conhecimento interno a nós mesmos: conhecer-se para conhecer. Consideramos esta uma máxima no

processo de aprendizagem. Analisamos também que um dos benefícios do conhecimento inter-individual seja a aceitação de que as pessoas são cognitivamente diferentes e aprendem de forma diferente, diminuindo assim comparações e exigências pessoais do aprendiz de ser "como o outro". O aprendiz aceita-se como é, percebendo que ele é diferente do colega, e, a partir da aceitação, torna-se possível um melhor autoconhecimento: "minhas capacidades são X e minhas limitações Y", o que só vem a somar na construção do conhecimento.

Da mesma forma, pode-se resumir a sub-estratégia *tarefa* a partir de Flavell, Miller e Miller quando explicam que:

> A categoria das tarefas tem duas subcategorias. Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. Você aprendeu que a natureza desta informação tem efeitos importantes em como você vai lidar com ela. [...]. A outra subcategoria diz respeito à natureza das exigências da tarefa. Mesmo recebendo exatamente a mesma informação para trabalhar, você aprendeu que algumas tarefas são mais difíceis e exigentes do que outras. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Não podemos deixar de ressaltar a importância da consciência na sub-estratégia *tarefa* por parte do aprendiz para a compreensão do objetivo da atividade a ser realizada. Uma das dificuldades nas atividades escolares é justamente não se saber o que se quer de uma determinada tarefa, ou seja, não conseguir entender o objetivo a ser alcançado com a atividade. Assim, muitos aprendizes realizam-na mecanicamente e de forma não significativa, sem saber por que a fazem. Nessa situação, não há aprendizado algum, tornando-se o processo de aprendizagem uma atividade "sem utilidade" para o aprendiz. Além da compreensão do objetivo de uma atividade, a consciência da *tarefa* auxilia também o aprendiz a perceber o nível de complexidade e exigência da mesma, permitindo-o adequar seus recursos cognitivos e a escolha das estratégias para a realização da atividade com mais sucesso. É também responsabilidade do professor sensibilizar o aprendiz para a importância do reconhecimento

do objetivo e complexidade da tarefa como parte de um processo de ensino-aprendizado de melhor qualidade.

Finalizando a estratégia metacognitiva de *consciência*, sintetizamos a sub-estratégia *estratégia* com o seguinte trecho:

> Quanto à categoria das estratégias, você deve ter aprendido muitas coisas sobre quais meios ou estratégias têm mais probabilidade de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos – para compreender X, lembrar Z, resolver o problema Y, e assim por diante. [...]. Você provavelmente também tem conhecimento de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a de passar mais tempo estudando materiais mais importantes ou menos familiares do que materiais menos importantes e já aprendidos. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Ao obter consciência das possibilidades de estratégias a serem utilizadas e da melhor forma de utilizá-las, o aprendiz torna-se mais apto a alcançar êxito na realização de uma atividade. Apesar do conhecimento estratégico aumentar com a idade, parece-nos que pouco sabem os aprendizes sobre a diversificação das estratégias, utilizando apenas as poucas que conhecem para praticamente todas as atividades desenvolvidas. Há também a situação na qual o aprendiz realiza uma tarefa sem ter a consciência dos procedimentos empregados. Assim, mais uma vez salientamos o papel fundamental do professor que possibilite ao aprendiz o conhecimento de um repertório maior de estratégias, bem como a melhor forma de utilizá-las quando da necessidade de maior eficiência em suas atividades.

Quanto à estratégia metacognitiva de *controle* e as três sub-estratégias de *planejamento*, de *supervisão ou regulação* e de *avaliação*, Portilho apresenta que:

> [...] o metaconhecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de **planejamento** das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da **supervisão** ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da **avaliação** dos resultados que obteve. (PORTILHO, 2009a, p. 115).

O controle das ações é possível a partir da consciência metacognitiva, ou seja, quando existe a tomada de consciência das variáveis envolvidas na atividade a ser realizada: é preciso estar consciente de uma situação para poder controlá-la. Controle implica objetivos. Controlamos ações que nos direcionam a determinadas metas. Assim, para que as metas sejam alcançadas, o controle das ações subdivide-se em momentos de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação dessas ações.

A sub-estratégia metacognitiva de *planejamento* é por Portilho (2004) considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. Assim, o aprendiz organiza seu plano de ação antecipadamente, como por exemplo, o planejamento do tempo, das estratégias a serem utilizadas e do espaço onde a tarefa será realizada.

A sub-estratégia metacognitiva de *supervisão ou regulação*, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Supervisiona-se a atividade para se ter a certeza de que o andamento está correto. No entanto, constatados erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido.

A última sub-estratégia metacognitiva é a de *avaliação*. Portilho (2004, 2009a) defende a avaliação dos resultados alcançados ao final do processo de regulação da atividade. A autora acrescenta que a avaliação deve verificar se os resultados estão de acordo com as metas previamente estabelecidas. Pensamos a importância dessa etapa por permitir a tomada de consciência do que se aprendeu ou não durante o processo de aprendizagem.

Para Portilho (2009a), a estratégia metacognitiva de *autopoiese* é o componente que faz a articulação entre as estratégias metacognitivas da *consciência* e do *controle*, possibilitando o movimento de transformação ou reconstrução, ou ainda, em outras palavras, a (re)construção de si mesmo. Proposta inicialmente por Mayor, a estratégia origina-se da palavra grega "autos poiesis", a qual significa "autofazer-se".

A autopoiese fecha o ciclo de toda a nossa atividade cognitiva, resultando na modificação do ser. Representa toda a transformação interna do sujeito a partir de sua

interação com o meio externo: as aprendizagens e as representações do mundo são únicas para cada pessoa, variando conforme o conhecimento anterior que essa pessoa já possui ao interagir com um novo conteúdo. Para finalizar, lembramos a participação interativa dos processos de conscientização e de controle que levam à autopoiese, à transformação.

A seguir, analisaremos a relação entre o processo da metacognição e a atividade de leitura e compreensão textual.

Metacognição e compreensão leitora

Alguns pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2004) sugerem o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. A nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão possibilita-lhe maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Nessa perspectiva, pensamos ser importante trabalhar-se com estratégias metacognitivas de leitura, as quais se caracterizam como processos cognitivos conscientes que possibilitam uma compreensão textual mais eficiente.

Há dois aspectos da metacognição que se relacionam diretamente ao processo de leitura e compreensão de textos: a consciência e o controle (ÇUBUKÇU, 2008; JACOBS; PARIS, 1987; KATO, 1999; KOPCKE, 1997; LEFFA, 1996; MARINI; JOLY, 2008; MOKHTARI; REICHARD, 2002). O aspecto da consciência engloba o conhecimento das ações cognitivas envolvidas na atividade de leitura. O aspecto do controle engloba ações de planejamento, regulação e avaliação das ações cognitivas no ato da leitura e compreensão.

Dessa forma, quando o leitor desenvolve habilidades metacognitivas de leitura, ele é capaz de monitorar sua leitura e compreensão, planejando a melhor forma de realizá-la, escolhendo as melhores estratégias de leitura para o entendimento do texto e, caso a incompreensão, rever suas estratégias utilizadas, adaptando-as e/ou alterando-as. Desse modo,

as estratégias metacognitivas de leitura são estratégias utilizadas consciente e deliberadamente para promover a compreensão, sendo flexíveis e adaptáveis a situações que variam conforme a complexidade do texto.

No entanto, para que o aprendiz utilize as estratégias de leitura para o monitoramento de sua compreensão leitora, o primeiro passo é a consciência da existência dessas estratégias: a tomada de consciência como estratégia metacognitiva de leitura.

Metacognição e a tomada de consciência

O conceito de metacognição entende a consciência como fundamental para que o aprendiz conduza melhor sua própria aprendizagem. Mas como se desenvolve essa consciência? Qual a relação entre a tomada de consciência e o processo de metacognição?

A partir dos questionamentos acima, nessa seção temos como objetivo apresentar alguns dos elementos principais da concepção de Jean Piaget sobre o processo de tomada de consciência e relacioná-la ao conceito de metacognição, demonstrando uma possível correlação entre esses dois processos.

Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência é um processo importante que leva o sujeito à consciência de seus meios cognitivos empregados para a realização de uma ação. Essa tomada de consciência ocorre, conforme o autor, de um movimento que parte da ação prática realizada pelo sujeito à compreensão dessa ação. Esse movimento pressupõe a conceituação da ação prática, conceituação sendo entendida como a transformação dos esquemas de ação em noções e em operações.

Assim, podemos definir o processo de tomada de consciência, com base em Piaget (1977, p. 204) como "um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação".

O autor considera a ação como um conhecimento prático, um *saber-fazer*, autônomo e eficaz, embora nem sempre um conhecimento consciente. Dessa forma, de acordo com Piaget

(1978), a consciência de um conhecimento prático acontece pelo processo de tomada de consciência que resulta na conceituação desse conhecimento. Assim, a ação prática exerce influência sobre a conceituação. No entanto, o inverso também ocorre, ou seja, a conceituação exerce influência sobre a ação. Nesse sentido, para Piaget (1978), a conceituação sobre a ação permite uma regulação mais ativa e consciente dessa ação por meio de processos de planejamento e controle. Em suma, "torna-se possível uma programação completa da ação a partir da conceituação". (PIAGET, 1978, p. 175).

A regulação ativa e consciente, originada do processo de tomada de consciência, pressupõe intencionalidade. Podemos, no entanto, lançar o seguinte questionamento: A consciência está presente em toda ação intencional? Acreditamos que não a consciência plena de todas as variáveis, pois em muitas situações intencionais podemos ter a consciência de qual objetivo alcançar, porém não temos a consciência dos procedimentos para alcançá-lo. Assim, podemos dizer que existe uma consciência parcial, ou seja, uma consciência do objetivo, mas não dos procedimentos, alcançando-se um objetivo sem saber como procedemos. Nossa crença fundamenta-se em Piaget (1977) quando apresenta o *objetivo* de uma ação e o *resultado* obtido como os dois únicos elementos conscientes no início de uma ação em direção a uma tomada de consciência. O seguinte trecho esclarece essa ideia:

> O que é mais interessante é que os meios empregados permanecem primeiro despercebidos, sobretudo se são desencadeados automaticamente pelo esquema que determina o objetivo, e que sua tomada de consciência realiza-se a partir dos dados de observação relativos ao objeto, portanto da análise dos resultados. Reciprocamente, será a análise dos meios, portanto dos dados de observação relativos à ação, que vai fornecer o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento. (PIAGET, 1977, p. 205).

Seguindo o raciocínio anterior, pensamos que muitos aprendizes não passaram pela tomada de consciência quanto à compreensão leitora em língua inglesa: embora muitos consigam bons resultados de compreensão na leitura de textos na língua estrangeira, eles não

sabem como procederam para chegar àquela interpretação – não têm consciência das estratégias utilizadas para a obtenção da compreensão textual. Assim, os procedimentos para se entender o texto ainda não foram interiorizados, ou seja, ainda não foram conceitualizados em seu pensamento: não ocorreu a tomada de consciência desses procedimentos para que possam ser em outras situações análogas utilizadas estratégica e intencionalmente. São ações ainda automáticas, sem a reflexão do uso, não permitindo a utilização estratégica que poderia envolver momentos de planejamento, de regulação e de avaliação. Esses últimos três momentos constituem a metacognição. Assim, podemos perceber a relação entre a tomada de consciência e a metacognição enquanto paralelos e complementares.

Uma situação possível é a de que, a partir da ação da leitura com êxito na compreensão (objetivo final), o aprendiz questione-se sobre como ele alcançou a compreensão. Assim, suas ações práticas – com resultados satisfatórios, porém automatizados - são o ponto de partida para a tomada de consciência dessas ações. Dessa forma, o aprendiz, a partir de análises e reflexões, pode alcançar a tomada de consciência de suas ações práticas empregadas para a compreensão leitora de um texto na língua inglesa, fazendo-o compreender os meios empregados, interiorizando assim esse conhecimento em seus esquemas de conhecimento prévio. O sujeito, portanto, desautomatizou uma ação prática, tornando-a consciente e intencional. Dessa forma, passa a estar consciente das possibilidades dos meios a serem empregados para alcançar seu objetivo, escolhendo este ou aquele meio de forma estratégica. O seguinte trecho de Piaget (1977, p. 199) relaciona-se às reflexões acima: "uma tomada de consciência progressiva constitui-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em outras palavras mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso".

Pode haver, no entanto, a situação de um aprendiz que, apesar de excelentes resultados na compreensão leitora de textos na língua inglesa, não tenha consciência das ações práticas utilizadas e nunca venha a compreendê-las, ou pela falta de desejo ou pela falta de esforço, ou ainda por simplesmente não ter a consciência da situação. Sendo assim, esse aprendiz nunca tomará consciência dos procedimentos por ele utilizados e que podem conduzi-lo à compreensão em textos de língua estrangeira.

E, por último, pode haver a situação da tomada de consciência das ações impulsionada por um fracasso no objetivo: um aprendiz pode não compreender um texto em língua inglesa e pode, a partir dessa incompreensão, procurar compreender por que esse fracasso ocorreu, tentando entender as falhas nos procedimentos e meios utilizados. Assim, o sujeito pode adaptar-se quanto à possíveis ações corretivas ou substitutivas. Essa dinâmica leva à tomada de consciência – à interiorização da ação prática, a qual, consciente, passa a ser estratégica. Este seria um caso de relação entre a tomada de consciência decorrente de uma inadaptação – situação de fracasso na atividade de compreensão leitora em língua inglesa.

A partir do exposto, parece-nos existir uma relação entre os processos de tomada de consciência e de metacognição, sendo a tomada de consciência condição inicial em direção à metacognição. Metacognição pressupõe autoconhecimento, o qual é adquirido a partir da tomada de consciência por parte do sujeito. Somente a partir do autoconhecimento podemos controlar nossos processos cognitivos, nossa própria aprendizagem. A partir da tomada de consciência, as ações passam a ser menos automáticas e mais refletidas, permitindo a habilidade metacognitiva da utilização estratégica que pode envolver momentos de planejamento, de regulação e de avaliação. Dessa forma, a partir do momento que o aprendiz tem consciência de como aprende, ele é capaz de refletir seu desempenho na realização das tarefas, adaptando conscientemente as estratégias utilizadas para que a aprendizagem ocorra. Em um movimento inverso, percebemos também a importância da metacognição ao processo de tomada de consciência uma vez que as habilidades metacognitivas se fazem necessárias para se alcançar níveis mais elevados de consciência. Assim, compreendemos os dois processos como paralelos e complementares à aprendizagem humana, em especial àquela mais eficiente e significativa.

Conclusões

Ter consciência de um fato pode ser considerado o primeiro passo em direção a uma atitude metacognitiva. Tal fato pode ser originário de uma experiência de sucesso ou

insucesso. A tomada de consciência é o que proporciona ao ser humano a capacidade do autocontrole, da autoavaliação e da autotransformação, exercendo um papel ativo e intencional antes, durante e depois das ações cognitivas. Assim, a partir do que conscientemente sabemos e compreendemos a respeito de nós mesmos, de nossas capacidades e limitações, somos também capazes de planejar, regular e avaliar nossas ações. A consciência de como somos permite-nos o controle do que fazemos. Dessa forma, a consciência caracteriza-se como estratégia metacognitiva importante a qualquer atividade que realizamos.

A metacognição enquanto consciência, controle e transformação dos processos cognitivos visa, em atividades de leitura de textos em língua estrangeira, a eficiência na compreensão desses textos. A eficiência na compreensão ocorre pelo processo de controle da leitura, ou seja, por atividades de planejamento, regulação e avaliação.

No entanto, para que haja controle e monitoramento da compreensão de um texto na língua inglesa, é preciso que haja primeiro a consciência de todas as variáveis envolvidas nesse processo. Dessa maneira, a consciência dos recursos cognitivos da pessoa, da atividade a ser realizada bem como das estratégias a serem empregadas constitui-se condição inicial em direção ao controle da leitura e à compreensão leitora.

Percebemos, portanto, a importância da consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa e enfatizamos a necessidade de os professores buscarem o desenvolvimento dessa consciência inicial em seus alunos quando de atividades de leitura e compreensão textual. Estar consciente é condição de nossa existência. Estar consciente é também condição fundamental que nos leva ao desenvolvimento humano e intelectual.

Referências:

BOLÍVAR, C. R. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 17, n. 2, Oct. 2002.

ÇUBUKÇU, F. How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. **The Journal of International Social Research**, v. ½, 2008.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3 e 4, p. 255-278, 1987.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KOPCKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva linguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008. Disponível em: htt://www.revispsi.eurj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a24.pdf. Acesso em: 24/4/2011.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 94, p. 249-259, 2002.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1978.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizage universitario: un enfoque metacognitivo.** 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009a.

PORTILHO, E. M. L. O desafio de conhecer-se para conhecer. In: PAROLIN, I. (Org.). **Sou Professor. A Formação do Professor Formador**. Curitiba: Positivo, 2009b.

FORMAÇÃO DE LEITORES, ATRAVESSANDO AS FRONTEIRAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Estela GOLDENSTEIN PG (UNIP)

Universidade Paulista, Santos, São Paulo, Brasil, estelagoldy@hotmail.com

Resumo: Essa pesquisa nasce da inquietude provocada em uma pós-graduada licenciada em Letras. Teóricos afirmam que discursos formam sujeitos. Discursos são difundidos das mais variadas formas, através da fala, das mídias, e principalmente dos textos. Essa abordagem ultrapassa as fronteiras dos professores de português. É necessário admitir que desde o advento da escrita, a leitura é uma das principais formas de aprendizagem. Se o contexto atual for analisado, essa temática se torna complexa. Citam-se alguns complicadores: Os alunos não gostam, ou não possuem o hábito de ler. Adventos tecnológicos proporcionam uma infinidade de informações sobre os mais variados temas, para que fosse possível se informar sobre tantas variedades os textos ficaram cada vez mais sucintos, resumidos, além disso, o ritmo proposto na pós-modernidade é acelerado, não se pode perder tempo com a leitura de textos longos, sob a pena de deixar de estar inteirado de novidades, afinal o mundo não para. Faz-se necessário desenvolver trabalhos de pesquisa relacionados ao desafio dos professores universitários em desenvolver técnicas e motivar seu aluno de maneira que ele vença a preguiça de ler um texto grande e complexo. A metodologia utilizada para buscar respostas a esses questionamentos foi revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Leitura, Ensino superior, História da educação brasileira.

Introdução

O tema dessa pesquisa é o desafio dos professores universitários em desenvolver técnicas e motivar seu aluno de maneira que ele vença a preguiça de ler um texto grande e complexo, por isso se torna pertinente iniciar o trabalho refletindo sobre os vocábulos: Desafio, desafiar e desafiante, trata-se de um substantivo, um verbo e um sujeito respectivamente. O desafio, sendo um substantivo trata-se de algo concreto, palpável, o desafiante trata-se da pessoa que desafia nessa pesquisa esse sujeito é o docente universitário, enfim o verbo desafiar, esse termo coloca o ato em movimento, através dele o desafiante encontra-se com o seu desafio.

Existe uma situação problema nesse tema, que é a preguiça, a dificuldade, a falta de hábito de leitura dos alunos universitários, o objetivo dessa pesquisa é levantar a causa e sugerir hipóteses para uma possível solução, provocar reflexões, derrubar paradigmas, afrontar, ou seja, desafiar.

É necessário admitir que desde o advento da escrita pelos Sumérios na Idade Antiga, a leitura é uma das principais formas de aprendizagem, mas na contemporaneidade existem alguns fatores complicadores para essa forma de aprendizagem, tais como: Os alunos não gostam, ou não possuem o hábito de ler. Adventos tecnológicos proporcionam uma infinidade de informações sobre os mais variados temas, para que fosse possível se informar sobre tantas variedades os textos ficaram cada vez mais sucintos, resumidos, além disso, o ritmo proposto na pós-modernidade é acelerado, não se pode perder tempo com a leitura de textos longos, sob a pena de deixar de estar inteirado de novidades, afinal o mundo não para.

Baseado nessa problemática essa pesquisa trabalha com duas hipóteses que podem ser possíveis soluções, são elas: 1. O professor deve estar ciente do contexto histórico do processo educacional no Brasil, considerar que o acesso ao ensino superior está mais amplo e a qualidade de ensino que o aluno recebeu em sua base muitas vezes não foi de boa qualidade, muito distante do que seria o ideal para um acadêmico; 2. O professor deve estimular o aluno a ler de forma gradativa, partindo de textos curtos e simples, utilizando de recursos audiovisuais e recursos tecnológicos, objetivando motivar o aluno e diminuir as dificuldades para assimilar textos complexos em um primeiro momento e aumentar o grau de dificuldade apenas quando o acadêmico estiver minimamente preparado, com isso pode-se evitar traumas. Salienta-se que a sugestão é trabalhar com essas duas hipóteses concomitantemente.

A partir desse ponto apresenta-se uma revisão bibliográfica que contem variadas discussões sobre o contexto histórico da educação brasileira, textos que abordem a temática da leitura, seu histórico e papel como formador de sujeitos e identidades e finalmente técnicas de ensino e motivação.

Contexto histórico da educação no Brasil

Quinhentos e doze anos se passaram desde a chegada da primeira caravela de Pedro Álvares Cabral em terras brasileiras, o docente universitário tem conhecimento do que aconteceu na educação brasileira durante esse período? Deveria saber! Essa pesquisa vai contribuir nesse aspecto. No texto Educação no Brasil: a História das Rupturas de José Luiz de Paiva Bello, Mestre em Educação (2011) encontra-se a história da educação brasileira desde os Jesuítas até o período da Abertura Política. Abordar-se-á de forma sucinta cada um desses períodos baseando-se no texto do BELLO (2011).

O período Jesuítico durou cerca de duzentos e dez anos de 1549 a 1759, segundo BELLO (2011) fazia parte do plano de colonização à imposição da religião do colonizador aos povos colonizados, os padres perceberam que seria impossível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever, e introduziram no Brasil métodos pedagógicos europeus. O destaque desse período foi uma organização educacional ampla, pois além do ensino das primeiras letras eles mantinham cursos de Letras e Filosofia, e o curso de Teologia a Ciências Sagradas para formação de sacerdotes.

BELLO (2011) destaca sobre o período Pombalino que corresponde aos anos de 1760 a 1808 o caos que ocorreu quando Marquês de Pombal expulsou os padres Jesuítas do Brasil, essa atitude provocou uma ruptura na estrutura que estava relativamente organizada. Pombal acabou com a estrutura construída pelos Jesuítas, mas não foi capaz de criar algo melhor, nem ao mesmo similar, portanto na sua administração a educação brasileira ficou praticamente reduzida a nada.

BELLO (2011) destaca em seu artigo o resultado da vinda da família real portuguesa ao Brasil, entre os anos de 1808 a 1821. Nesse período foram criadas as academias militares, jardim botânico, escolas de direito e medicina, biblioteca real, e a imprensa régia. Segundo o autor nesse período fatos e ideias foram divulgados e discutidos entre os letrados, porém a educação permaneceu em segundo plano.

No período Imperial que compreende os anos de 1822 a 1888, BELLO (2011) destaca como fatos relevantes que D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e outorga a primeira

constituição, a qual garante direito à instrução primária e gratuita aos cidadãos. O autor aponta como problema nesse período a falta de professores e a descentralização da administração que causou maior dificuldade na organização.

Segundo BELLO (2011) no período da Primeira República que durou de 1889 a 1929 a educação brasileira sofreu influência da filosofia positivista vinda dos Estados Unidos, como liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário. O sistema educacional passou por várias reformas a nível federal e estadual que tiveram resultados desastrosos.

O período da segunda república de 1930 a 1936, segundo BELLO (2011), após a revolução de 30 o Brasil passa a fazer parte do mundo capitalista de produção, com essa expansão industrial surge à necessidade de mão de obra especializada, com isso é preciso investir em educação. O autor destaca que em 1930 foi criado o ministério da educação e saúde pública, em 1934 é criada a primeira universidade brasileira em São Paulo - capital, em 1935 é criada a Universidade do Distrito Federal e uma Faculdade de Educação, no Rio de Janeiro.

BELLO (2011) destaca no período do Estado Novo que abrange os anos de 1937 a 1945, que em 1937 é outorgada a quarta constituição brasileira, essa tira do Estado o dever da educação, porém a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário permanecem. De acordo com o contexto dessa época, a demanda por mão de obra qualificada permanece e o Estado investe no ensino profissionalizante. Em 1942 surge o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, fica estabelecido que o trabalho intelectual fosse para as classes mais favorecidas enquanto o trabalho manual fosse para as classes menos favorecidas enfatizando o ensino profissional.

BELLO (2011) denomina o próximo período como Nova República que comporta os anos de 1946 a 1963. Em 1946 o ensino primário e normal é regulamentado e surge o SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. A lei 4.024 de dezembro de 1961 foi promulgada após treze anos de intensas discussões, contrariando o projeto inicial nessa, prevaleceu às reivindicações da Igreja Católica e das instituições particulares de ensino.

O período do Regime Militar que durou de 1964 a 1985 BELLO (2011) destaca que em 1964, a ideologia do governo considerou as reformas educacionais que estavam em andamento de cunho comunista e subversivas, abortando qualquer iniciativa nesse sentido, o autor destaca a expansão das universidades no país, e com isso a criação do vestibular classificatório, e a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

O período da Abertura Política que compreende os anos de 1986 a 2003 BELLO (2011) relata que em 1988, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para uma nova LDB (lei de diretrizes e bases), esse sofreu dois ajustes e foi aprovado oito anos após seu encaminhamento. Foi promulgada a Lei 9.394 de 1996.

O autor BELLO (2011) conclui seu artigo "Educação do Brasil: Histórias das Rupturas" apontando ao fato de no Brasil assim como em todos os países do mundo se atribui maior importância ao *status quo* adquiridos pelos que frequentam os bancos escolares do que à qualidade dos conhecimentos adquiridos que podem ser aproveitados em suas vidas práticas.

BELLO (2011) propõem que o modelo educacional brasileiro seja inspirado em características próprias e atendam as necessidades da população assim como fizeram os tigres asiáticos e Cuba e destaca que todas as formas educacionais desenvolvidas estavam submetidas aos interesses políticos, sempre houve distinção de classes, a formação de professores nunca foi uma prioridade, o Brasil não conseguiu promover uma organização e uma administração sólida em seu sistema educacional.

Este artigo buscou na obra "A Nova LDB Ranços e Avanços" de Pedro Demo, alguns pontos positivos e negativos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996.

DEMO (1997) destaca a flexibilidade da lei e atribui essa característica ao Senador Darcy Ribeiro, que tinha ideia de uma lei que não atrapalhe. Essa característica é a que cabe no espaço educacional, porém o autor julga importante destacar os riscos que são historicamente comprovados, tais como: A Flexibilidade pode ser confundida com o abuso do direito de interpretar; por exemplo, a progressão regular ou continuada, segundo o autor, será facilmente interpretada como "progressão automática", introduzindo a farsa já comum de empurrar aluno para frente sem qualquer comprovação de aprendizagem adequada, pode

também ser mal aproveitada para cultivar corporativismos locais e classistas, guinando a flexibilidade para proveito próprio, em vez de salvaguardar, tanto mais os direitos dos alunos pode principalmente ser mal utilizada pelas autoridades locais, sob todos os ângulos, desde nivelar tudo por baixo, alegando falta de condições financeiras sobre tudo, encobrir a politicagem até concentrar-se com aprendizagem nenhuma.

Como avanços DEMO (1997) destaca o compromisso com a avaliação, visão alternativa da formação de professores e o direcionamento de investimentos financeiros para valorização do magistério.

Segundo DEMO (1997) a LDB destaca a avaliação como parte central da organização da educação nacional, para melhoria da qualidade da aprendizagem é necessário fazer um diagnóstico da situação, para isso, a correta coleta de dados é fundamental, do contrário seria como administrar sem conhecimento.

Como ranços, DEMO (1997) observa uma visão relativamente obsoleta da educação, pois não considera a nova LDB inovadora, afirma que apesar de introduzir alguns componentes interessantes e atualizados, predomina uma visão tradicional, reflexo da letargia nacional no campo educacional.

DEMO (1997) afirma que a parte mais caduca da LDB é sua visão de ensino superior, pois a velha ideologia da filosofia de obtenção do diploma pelo *status quo*, existe um destaque para aula e não para a pesquisa.

No Governo do Presidente FHC, Fernando Henrique Cardoso, ocorrido entre 1995 e 2003. Segundo o texto de Luiz Antônio Cunha, doutor em educação "O Ensino Superior no Octênio FHC" publicado em abril de 2003 na revista Educ Soc, a proposta de governo de FHC, tem como característica marcante o papel econômico da educação, fundamental para o desenvolvimento, uma vez que de seu dinamismo e sustentação provêm o progresso científico e tecnológico, nesse sentido a proposta atuaria no sistema educacional pelo topo, ou seja, pela universidade, entendendo-se que a competência cientifica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população.

CUNHA (2003) afirma que a conexão entre desenvolvimento científico e tecnológico de um lado e o desenvolvimento econômico de outro não foi estabelecida e que a tentativa de racionalizar recursos não obteve o êxito esperado e a redução das despesas, refletiram em salários e orçamentos, ainda em não reposição de quadros perdidos.

Segundo CUNHA (2003) a privatização do Ensino Superior foi acelerada nesse período, o numero de Instituições privadas aumentaram consideravelmente em especial nas categorias Universidades e Centros Universitários, esse aspecto é o resultado da complacência do governo diante da qualidade insuficiente de tais instituições e abertura de crédito financeiro aos estudantes, a contrapartida desse aspecto foi o sucateamento das entidades públicas de Ensino Superior.

Buscou-se no texto de Thiago Ingrassia Pereira e Luís Fernando Santos Correa da Silva, "As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização?", publicado na revista Debates em dezembro de 2010, contribuições para essa pesquisa no que tange o contexto histórico educacional brasileiro durante o governo Lula, Luiz Inácio Lula da Silva que durou de 2003 a 2010.

PEREIRA E SILVA (2010) Destacam que nesse período houve uma intervenção pública na tentativa de democratização do ensino superior, anteriormente exclusivo às elites, através do direcionamento de políticas que fomentam o acesso às Instituições como o ProUni – Universidade para Todos, UAB – Universidades Abertas do Brasil, Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, e ainda acesso ao crédito através do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

PEREIRA E SILVA (2010) conclui que a análise das políticas públicas para o ensino superior do governo Lula permite afirmar que o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos, e o desenvolvimento de políticas de expansão do sistema, considerando o acesso e a permanência dos estudantes contribuirá para que a igualdade de oportunidades se torne realidade.

PEREIRA E SILVA (2010) acrescentam que o governo Luiz Inácio Lula da Silva retomou o papel de Estado como agente indutor de políticas para expansão universitária no

país, porém esse processo não pode ser definido como um movimento de democratização do ensino superior no Brasil, pois para isso seria necessário ainda o desenvolvimento conjunto de outras políticas públicas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência, principalmente ao estudantes em situação de vulnerabilidade social.

No texto "Reformas na Educação Superior: De FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)" de Suely Ferreira, publicado na revista Linhas Críticas em 2012, essa pesquisa buscou referencias sobre as políticas públicas no âmbito do ensino superior no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Segundo FERREIRA (2012), Dilma, no inicio do seu mandato presidencial reafirmou a continuidade da expansão do ensino superior iniciado durante o governo anterior, mediante ao anúncio da construção de duas novas universidades federais, criação de quarenta e sete novos campi, e cento e oito novos Institutos Federais (IF). A autora afirma que o governo tem por objetivo expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente em municípios populosos com baixa renda *per capita*, permitindo o desenvolvimento regional, e estimulando a permanência desses profissionais no interior do país, potencializando a função e o engajamento das instituições de ensino superior como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais.

FERREIRA (2012) afirma que na proposta apresentada pelo do governo Dilma retoma-se a pauta da qualidade, pois ao anunciar um novo clico de expansão mediante a formação de campus temáticos e multicampus, houve a defesa de parâmetros internacionais de comparação qualidade, do financiamento baseado na eficiência, assim o Brasil fica diante de uma nova configuração, organização e gestão de tais instituições.

FERREIRA (2012) relata o surgimento de um novo programa de governo denominado "Ciência sem Fronteiras", que mediante a concessão de bolsas em universidades estrangeiras em áreas consideradas prioritárias e estratégicas, visando incentivar a mobilidade de estudantes, professore e pesquisadores, avançar em termos de ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial, atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil, entre outros benefícios.

FERREIRA (2012) afirma que pensar em um ensino superior ideal para o século XXI seria pensar em uma instituição que seja capaz de fazer frente aos dilemas contemporâneos, oferecendo alternativas teóricas-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população. As universidades deveriam ser propulsoras da diversidade ao lado do avanço tecnológico. Nesses termos o Brasil parece ter avançado, esperamos poder em alguns anos alcançar a excelência no ensino superior nos termos acima expostos.

Reflexões sobre o tratamento da leitura nas universidades

ORLANDI (1997) demonstra quanto é complexa a questão da leitura, trata das relações de significação, afirma que apesar de haver leituras previstas para um texto essa previsão não é absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras do mesmo, isso se dá de acordo com as condições em que o texto é produzido e a relação entre textos, o conjunto dessas relações indica como ele deve ser lido.

ORLANDI (1997) destaca o aspecto de que cada leitor tem seu histórico de leituras e essas pré-leituras dirigem a compreensão do texto de cada leitor especificamente, conclui-se que do contexto histórico-social deriva-se a pluralidade das leituras. Quando a autora usa o termo pluralidade ela não está se referindo a leitura de vários textos e sim, na possibilidade de ler um texto de várias maneiras, e considera este, um aspecto fundamental do processo se significação que a leitura estabelece, afinal, o texto não é fechado em si, não é autossuficiente e apesar de existirem leituras previstas para um texto é preciso ter cuidado para que essas não se petrifiquem, possibilitando novas leituras quando possível.

Segundo ORLANDI (1997) o professor pode contribuir em relação às leituras previstas para um texto modificando as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidades para ele construir a sua história de leituras, estabelecendo, relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história desses sentidos. O professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno

sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.

LOWMAN (2004) vai ao encontro de Orlandi, ao afirmar que quando há objetivos intelectuais de aplicação, análise, síntese e avaliação, é mais importante que os professores usem as aulas para esclarecer conceitos ou procedimentos especialmente difíceis, ilustrar o conteúdo com exemplos engajadores e enfatizar as relações entre os conceitos.

LOWMAN (2004) afirma ainda que alunos que possuem um sentimento positivo sobre o conteúdo do curso e que veem no professor um interesse em seu aprendizado podem ser mais motivados a pegar um livro e mergulhar na difícil atividade de estudo solitário, outro aspecto importante, é que os professores precisam ter o cuidado de espaçar as atividades durante o curso para não sobrecarregar os alunos e ainda precisam encorajá-los a fazê-las objetivando a aprendizagem e nunca com a perspectiva de evitar punições por não realizá-las, portanto se os professores atribuírem tarefas alinhadas com os objetivos do curso, integradas ao conteúdo discutido nas aula, o estudante ficará motivado para executar a tarefa.

LOWMAN (2004) sugere três principais aspectos, para motivar os alunos a completar suas tarefas voltadas mais a aprendizagem do que para as notas atribuídas são elas: evitar usar sistemas superestruturados de premiação e punição, falar sobre as tarefas de modo que estimule os estudantes a querer fazê-las e que desperte o interesse de fornecer *feedback* sobre as tarefas, que ajudarão os estudantes a obter a informação e as habilidades de que eles necessitarão mais tarde em trabalho avaliado.

LOWMAN (2004) sugere alguns questionamentos que os professores devem fazer antes de indicar leituras aos seus alunos, tais como se a leitura apresenta o conteúdo desejado, se ela estimula os estudantes a aplicar conceitos gerais estudados no curso, se ela instiga os alunos a pensar criticamente sobre uma questão, e ainda deve considerar se os alunos vão apreciar fazer tal leitura. Outro fator importante salientado pelo autor seria o acesso e o custo do material, antes de indicar as leituras os professores devem checar os preços dos livros, disponibilidade de exemplares na biblioteca, possibilidade de reprodução de capítulos, na

forma legal, todos esses cuidados são importantes para que o trabalho com leituras seja realizado com êxito.

Mauricio da Silva e Marlene Carvalho argumentam em seu texto "Como ensinar a ler quem já sabe ler" publicado na revista Ciência Hoje em abril de 1996, afirmam que a expectativa mais comum e também a mais frustrante para o professor universitário é a de que seus alunos sejam capazes de ler para aprender, não importa o que assunto seja matemática, semiótica, biologia, ou literatura. Quando na verdade ler para aprender, é tarefa complexa. Envolve várias operações cognitivas – buscar informações, colher dados, distinguir o que é conceito, argumento, pressuposto, fato, opinião ou juízo de valor, verificar se as relações entre argumentos e conclusões são pertinentes, discernir e comparar o tratamento do mesmo assunto em diferentes autores, comparar suas próprias ideias com as do autor e tirar conclusões, aplicar o conhecimento obtido à discussão ou à solução de um problema.

CARVALHO E SILVA (1996) sugerem uma "política de leitura" que contemple as expectativas dos professores, mas para isso é preciso que se acredite que uma pedagogia de leitura para alunos universitários é possível e necessária. Os autores citam alguns exemplos de procedimento pedagógicos, as quais consideraram úteis na melhoria da competência dos alunos na leitura de textos acadêmicos.

Primeiramente CARVALHO E SILVA (1996) descrevem falsos pressupostos comumente encontrados no ambiente acadêmico, tais como: Os alunos não gostam de ler e não entendem o que leem, o ensino de leitura é problema do primeiro grau, o aluno da faculdade tem (ou deveria ter) experiência escolar suficiente para abordar qualquer tipo de texto, o aluno que não sabe ler é burro, alguns alunos não tem dom para leitura. Considerando todos esses aspectos, segundo os autores, nada haveria de se fazer por esses alunos na universidade.

Segundo CARVALHO E SILVA (1996) professores que assumem esses falsos pressupostos como verdade, tendem a trabalhar indicando leituras obrigatórias acreditando que essa tarefa vai melhorar o nível de leitura dos alunos, solicitam fichas de resumo,

realizam falsos seminários e incansáveis sessões de leitura em grupo que obtém resultados péssimos.

CARVALHO E SILVA (1996) sugerem que é preciso considerar alguns aspectos importantes, tais como, os alunos que vem do ensino médio estão acostumados com uma pedagogia diferente, onde o professor é expositor, e trabalha os detalhes dos textos, como se tivesse traduzindo os textos das apostilas para que o aluno compreenda, na universidade esse aluno se depara com professores conferencistas, além disso, leituras de textos complexos são confiados aos estudantes, capítulos, partes de livros, e o fato dos alunos não serem capazes de situar os autores dentro de uma corrente de pensamento ou do contexto histórico, ignora também as condições de como esse textos foi produzido, a ideologia do autor, pois faltam conhecimento e experiência para isso. Pode-se concluir que o papel do professor é justamente colaborar na preparação no aluno para essas leituras, não simplesmente indicar leituras e cobrar resumos.

O artigo de CARVALHO E SILVA (1996) aponta outros equívocos comuns no ensino da leitura, tais como, quando um professor solicita que o aluno aponte quais as principais ideias do texto, quando um aluno não entende um texto o professor simplesmente sugere a releitura do texto quantas vezes forem necessárias para a compreensão do mesmo, ou ainda dá o diagnóstico que não compreensão se dá por falta de vocabulário e sugere a consulta em dicionários. Essas, segundo os autores, são formas equivocadas de tratar o ensino da leitura, pois negam ao aluno o estatuto do leitor.

CARVALHO E SILVA (1996) sugerem outras abordagens acerca dos fatos citados acima, tais como a forma de identificar as ideias principais no texto dependem da perspectiva, por exemplo, que o objetivo da leitura for a cerca de conceitos a parte principal é a que define tais conceitos. A releitura mecânica de um texto nada pode contribuir para a compreensão de um texto, o papel do professor nesse aspecto é ajudar o aluno a identificar a causa da sua dificuldade, que pode ser falta de conhecimento linguístico, a organização sintática do texto não se encontra de forma familiar, falta de conhecimento da estruturação de textos acadêmicos ou do tema que está sendo tratado, identificando a causa, o próximo passo seria

tratá-la, sugere-se ainda a leitura de textos introdutórios com linguagens mais simples, para em seguida realizar uma releitura do texto inicialmente não compreendido. Quanto ao recurso do dicionário precisa-se ter em mente que a compreensão de que apenas o conhecimento apenas da definição do vocábulo de forma isolada nem sempre resolve o problema da compreensão uma vez que esta acontece dentro do contexto.

CARVALHO E SILVA (1996) apresentam algumas sugestões práticas, tais como: um procedimento denominado "varredura", que consiste no ato de realizar procedimentos exploratórios, para ter uma ideia da extensão do texto, para saber se interessa, se atende os objetivos a que se pretende com a leitura, se o estilo agrada, se tem relação com outros textos conhecidos, etc. Recomendam que mesmo parecendo obvio demais que os professores ensinem seus alunos a praticar a "varredura" examinar a capa e a contra capa, "orelhas", ficha bibliográfica, índice, apresentação, introdução, essa prática é recomendada até mesmo como atividade em sala de aula e tem como objetivo facilitar a seleção do material e iniciar a leitura com uma melhor preparação para interagir com o autor, além de possibilitar ao aluno de criar perspectivas e hipóteses e presumir o grau de dificuldade na realização da leitura. Bons leitores não mergulham na leitura antes de examinar o material.

Outra sugestão de CARVALHO E SILVA (1996) é a Leitura linear versus a leitura ativa, consistem em um exercício em sala de aula que tem por objetivo demonstrar aos alunos a importância da leitura ativa em detrimento da leitura linear. Divide-se a turma em dois grupos, um fará a leitura linear e outro, a leitura ativa do mesmo texto, após isso é proposta uma discussão sobre as leituras feitas e ficará comprovada a superioridade da leitura ativa.

A conclusão de CARVALHO E SILVA (1996) é que os professores universitários são responsáveis pelo desenvolvimento da competência dos alunos na leitura, mesmo que muitos discordem desse posicionamento.

Considerações finais

Levando-se em consideração os dados levantados nessa pesquisa, pode-se considerar que apesar da educação no Brasil possuir uma história atribulada, recentemente os governos tem demonstrado interesse em desenvolver a questão da democratização e a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil. Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso começou um processo de desenvolvimento, com aplicação de políticas públicas, ajustadas e melhoradas no governo Luiz Inácio Lula da Silva e ampliadas no atual governo da Dilma Rousseff. Pode-se constatar também que o foco dos referidos governos ficou a cerca do desenvolvimento quantitativo desse tema, como a ampliação do numero de vagas e facilidade de acesso às instituições enquanto pouco se nota de avanço na questão de avaliação e gestão da qualidade do ensino superior.

Um passo atrás é preciso considerar o impacto da aplicação de forma inadequada da LBD de 1996 no que se refere ao ensino básico, uma vez que houve uma prática subversiva de "não-retenção" de alunos e uma quantidade incalculável de alunos foram "empurrados" ano após ano até concluir o ensino fundamental e médio, sem receber o ensino de qualidade que é de seu direito.

Atualmente nos bancos das universidades brasileiras encontram-se esses alunos que tiveram um ensino de base de má qualidade, porém conseguiram acessar as universidades através da expansão promovida pelo governo.

Com relação ao aspecto da leitura salienta-se ainda que esses alunos em sua maioria não tivessem incentivos da família para desenvolver o hábito da leitura, uma vez que entre os brasileiros a forma preferida de acesso a informações são as mídias de rádio e televisão.

Existe nessa questão, um circulo vicioso, as famílias julgam que a responsabilidade de ensinar e incentivar a prática de leitura dos seus filhos é da escola, os professores de ensino básico, por sua vez atribuem à família, os professores de ensino médio jogam a culpa da má formação de alunos leitores em seus colegas que ministram a educação básica e os docentes por sua vez, simplesmente ignoram todos esses fatores e ficam esperando em seus bancos alunos aptos, "dignos" das cadeiras que ocupam na universidade.

É extremamente necessário romper esse ciclo. Essa pesquisa tem por objetivo despertar os docentes para o momento, o contexto que o ensino superior brasileiro vive, é preciso derrubar paradigmas e trabalhar arduamente para que esses acadêmicos não sejam entregues ao mercado de trabalho sem suprir essa falta. É preciso formar cidadãos leitores, a primeira fase é admitir o problema, a segunda é buscar solução através de pesquisas, essa pesquisa convoca os nobres colegas docentes a se embrenhar em estudos a cerca do tratamento da leitura como problema principal nas universidades, docentes experientes que certamente desenvolveram técnicas baseada na práxis, devem publicar artigos e desenvolver trabalhos, compartilhar conhecimentos. Existem pouquíssimas pesquisas no Brasil acerca desse tema específico, o que mostra que a gravidade do problema pode ser ainda maior do que o levantado nesse artigo. Esse tema é extremamente abrangente e deve ser pesquisado com mais profundidade, no campo prático talvez.

Referencias bibliográficas

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 23/10/2012

CARVALHO, Marlene / SILVA, Maurício da. Como Ensinar a Ler a Quem já Sabe Ler. **Ciência Hoje**, vol 20, n. 119 abr 1996. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/aP3sq9ln/COMO_ENSINAR_A_LER_A_QUEM_J_SA.html> Acesso 03/12/2012.

CUNHA (2003), Antônio Luiz, O Ensino Superior no Octênio FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. **Educ Soc,** Campinas vol 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 03/03/3013.

DEMO, Pedro **A Nova LDB Ranços e Avanços.** 9ª Ed. Papirus Editora, 1997.

FERREIRA, Suely, Reformas na Educação Superior: de FERNANDO HENRIQUE CARDOSO a Dilma Rousseff (1995-2011), **Linhas Críticas,** Brasilia, DF n.36, p.455-472, mai-ago/2012. Disponível em <seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773> Acesso em 03/03/2013.

LOWMAN, Joseph, Integrando o aprendizado de dentro e de fora da sala de aula. **Dominando as Técnicas de Ensino**. Atlas, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcineli, Significação, Leitura e Redação. **Discurso e Leitura.** 3ª Ed. Cortez Editora, 1997.

PEREIRA, Thiago Ingrassia / SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da, As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Luiz Inácio Lula da Silva: Expansão ou Democratização?, **Revista Debates,** Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul-dez/2010. Disponível em:< http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316> Acesso em 03/03/2013.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo, Ática, 1997.

LEITURA COMO RECURSO DE AVALIAÇÃO

Rosilene da Silva de Moraes CAVALCANTI (Bom Pastor/Maringá)[155]

RESUMO: A leitura é um tema que tem estado em destaque em grande parte das discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem, independente da disciplina em foco. Instrumentos de avaliação como SAEB, Prova Brasil e ENEM a têm utilizado como base para a sua proposta avaliativa. Neste artigo apresenta-se a análise da prova de "Linguagens Códigos e suas Tecnologias" do ENEM 2011, realizada com o objetivo de identificar qual a concepção de leitura que a subsidia e que tipo de leitor é esperado para realizá-la. Para isso recorre-se aos estudos realizados, à luz da Linguística Aplicada, por estudiosos como Coracini (1995), Dell'Isola (1996), Goulemot (1996), Leffa (1996), Solé Gallart (1998), Meurer (2000), Colomer e Camps (2002), Possenti (2009) e Menegassi (2010), entre outros; bem como a análise da proposta de formulação das situações-problema que compõem o exame. Os resultados demonstram que o ENEM espera um leitor competente, que vá além dos signos, abrangendo linhas e entrelinhas, implícitos e explícitos; capaz de inferir no texto, considerar as condições de produção e analisar a linguagem visual.Essa leitura é possível quando trabalhada pela concepção pragmática de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Pragmática. ENEM.

INTRODUÇÃO

A ausência de uma prática de leitura fundamentada numa concepção capaz de favorecer a formação de um sujeito-leitor competente pode ser observada no dia a dia das salas de aula e em avaliações externas, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica

[155] Escola O Bom Pastor - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Maringá - Pr - BR. rmcavalcant@ig.com.br. Esta pesquisa apresenta resultados parciais de uma Dissertação de Mestrado "Reflexões sobre a proposta de leitura do ENEM" - http://www.ple.uem.br/defesas/def_rosilene_da_silva_de_moraes_cavalcanti.htm.

(SAEB[156]) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM[157]). Embora o trabalho com a leitura esteja presente desde as séries iniciais da Educação Básica, é possível encontrar alunos que não alcançaram a posição de sujeito leitor competente, capaz de construir sentidos e compreender o que lê como é proposto nas teorias de ensino de leitura, sejam elas cognitivistas, sócio-discursivas ou discursivas.

Neste artigo, por meio da análise das questões objetivas de leitura da área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias"[158] do ENEM 2011, busca-se identificar a proposta de leitura que subsidia este instrumento de avaliação.

O ENEM, instituído em maio de 1998, tem como alvo o egresso do Ensino Médio e o propósito de avaliar as competências e habilidades dos participantes sem a preocupação de medir pontualmente os conteúdos das diversas disciplinas escolares. Criado como instrumento de autoavaliação, serve de norte para o participante em relação a sua formação e capacidade de inserção no mercado de trabalho, a partir de 2009, foi reformulando possibilitando a certificação[159] do Ensino Médio e o uso do resultado para o ingresso no Ensino Superior.

Essa ampliação do público-alvo propicia questionamentos sobre as questões de leitura do ENEM, ou seja, investiga-se qual a concepção de leitura que subsidia a formulação das questões e qual leitor está habilitado para a realização da prova. Para tanto, procura-se responder as seguintes perguntas: Como se configuram as questões de leitura do ENEM? As questões são elaboradas de acordo com o conceito de leitura proposto pelos documentos oficiais do Ensino Médio?

[156] O SAEB é um exame com foco em Língua Portuguesa e Matemática que avalia estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, da rede pública e privada, rural ou urbana. É uma avaliação por amostragem, na qual parte dos alunos destas turmas são selecionados para participar da avaliação.
[157] O ENEM tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Oferece parâmetros para a autoavaliação e a participação é voluntária.

[158] Não são analisadas as questões de língua estrangeira.
[159] Para conseguir a certificação o interessado deverá ter, no mínimo 18 anos, atingir 400 pontos em cada uma das áreas do conhecimento e 500 pontos na redação.

A pesquisa está ancorada nos pressupostos gerais do interacionismo, que embasam tanto a LDBEN 9394/96 quanto os documentos oficiais que propõem sua operacionalização. Para identificar a concepção de leitura que subsidia a prova recorre-se a estudos realizados, à luz da Linguística Aplicada, por estudiosos como Coracini (1995), Dell'Isola (1996), Goulemot (1996), Leffa (1996), Solé Gallart (1998), Meurer (2000), Colomer e Camps (2002), Possenti (2009) e Menegassi (2010), entre outros.

A amplitude do exame que tem se destacado a cada nova edição, as turbulências enfrentadas como furto de provas, erros de impressão, vazamento de questões e problemas em sua correção justificam a importância de pesquisar e procurar conhecer melhor o ENEM e sua proposta.

O presente artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira são apresentados os documentos que sustentam a Educação Básica, principalmente o Ensino Médio e, por conseguinte o ENEM: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM).

A segunda seção apresenta o ENEM e sua proposta de avaliação, bem como as diretrizes para a elaboração das questões. A partir dos dados levantados nas duas primeiras seções são discutidas, na terceira seção, as concepções de leitura presentes nos estudos linguísticos a fim de identificar qual subsidia a prova. E finalmente na quarta seção apresenta-se a análise de duas questões da prova a fim de verificar se o proposto nos documentos se confirma na elaboração da prova.

1 A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ENEM

De acordo com o disposto na Portaria 807- MEC, de 18 de junho de 2010, o ENEM tem entre outras finalidades: avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica,

propiciar o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, e possibilitar aos não concluintes dessa etapa, maiores de dezoito anos, a certificação desse nível de ensino.

De acordo com as DCNEM compete a Educação Básica o desenvolvimento do educando assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e o progresso em seu trabalho e estudos posteriores. De acordo com o artigo 9° das DCNEM "na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado". (BRASIL, 1998a).

Longe de evocar uma visão conteudista, a preocupação emanada das DCEM dirige-se à relação teoria e prática e à ênfase ao cotidiano do educando; a mesma preocupação que pode ser encontrada nos PCNEM, documento que busca operacionalizar o modelo de educação previsto pela LDBEN 9394/96, voltado à integração dos alunos ao mundo contemporâneo, onde não caberia um ensino fundamentado no acúmulo de informações esparsas. O documento alia a aquisição de conhecimentos básicos à "preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação". (BRASIL, 2000a, p. 5). Desse modo é função do Ensino Médio propiciar ao aluno uma formação mais geral, desenvolvendo capacidades como pesquisar, buscar e analisar informações, que culminarão na capacidade de aprender, criar e formular, utilizando na prática o que é aprendido na escola.

Tanto os PCNEM quanto o ENEM adotam conceito de competência formulado por Perrenoud: "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles". (PERRENOUD, 1999, p.7). Ou seja, espera-se que o concluinte do Ensino Médio utilize o que aprendeu ao longo da Educação Básica nas situações de seu dia a dia.

Ainda nessa preocupação têm-se as Orientações Curriculares, instituídas em 2006 que buscam contemplar as especificidades regionais, valorizando a cultura local, operacionalizar a organicidade curricular, articulando e contextualizando áreas e conhecimentos, e contribuindo, dessa forma, para o necessário diálogo entre os professores e a escola sobre a prática docente.

2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O ENEM até 2009 era constituído de uma prova de múltipla escolha e uma redação, que avaliava as competências e as habilidades desenvolvidas pelos participantes, ao longo do Ensino Médio. Tinha como base uma matriz com cinco competências e vinte e uma habilidades a serem avaliadas na prova de múltipla escolha, e cinco competências, na prova de redação. (PINTO, LETICHEVSKY E GOMES, 2003, p.268). Cada uma das habilidades era avaliada por três vezes, num total de 63 questões.

Hoje, as provas, planejadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como competência promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

A avaliação, realizada em dois dias é composta de 180 situações-problema, supostamente contextualizadas e distribuídas nas quatro áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), respeitando a interdisciplinaridade, e uma redação.

As questões objetivas propõem situações-problema que avaliam uma única habilidade da Matriz de Referência e fazem parte do Banco nacional de itens (BNI) e são elaboradas de acordo com o Guia de elaboração e revisão de itens (INEP, 2010). São questões de múltipla escolha compostas de texto base, enunciado e alternativas. (INEP, 2010). O texto base deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema, evitando elementos que possam conferir ambiguidade à interpretação. O enunciado deve ser constituído de uma ou mais orações; não apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base e fornecer instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada. Além disso, o guia também esclarece a elaboração das alternativas, dentre as quais haverá uma única correta para a situação-problema proposta, e distratores, alternativas incorretas à resolução.

A matriz de Referência do Novo ENEM, base para a elaboração da avaliação, é composta por cinco eixos cognitivos comuns a todas as disciplinas: Dominar linguagens (DL), Compreender fenômenos (CF), Enfrentar situações-problema (SP), Construir argumentação (CA) e Elaborar propostas (EP). Possui trinta competências e 120 habilidades assim distribuídas:

Quadro1– Composição do exame

Áreas que compõem o exame	**Competências**	**Habilidades**
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	09	30
Matemática e suas tecnologias	07	30
Ciências da natureza e suas tecnologias	08	30
Ciências humanas e suas tecnologias	06	30

Neste artigo explora-se a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que tem conhecimentos específicos definidos: estudo do texto; estudo das práticas corporais; produção e recepção de textos artísticos; estudo do texto literário; estudos dos aspectos linguísticos em diferentes textos; estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos; estudos dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua - norma culta e variação linguística e, estudos dos gêneros digitais. (INEP, 2009). Essa área é composta pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Informática.

Para solucionar a situação-problema, o participante deverá recorrer não só aos conhecimentos adquiridos na escola, mas também à sua capacidade de elaboração de solução, de análise de informações, de atribuição de significado ao texto, passando pelo domínio dos vários tipos de linguagem. A inteligência, nas avaliações do Enem, é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade, por meio de uma situação-problema que deve ser elaborada dentro de um contexto**,** de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o "saber fazer". (DIAS, 2000).

O Relatório Pedagógico do ENEM 2007[160], propõe que o exame deve ser analisado como prática de leitura e escrita, uma vez que na primeira parte, o participante deve dissertar sobre um tema proposto, e, na segunda, ler os enunciados das questões e escolher uma, dentre cinco alternativas de respostas, considera-se importante o levantamento das concepções de leitura presentes nos estudos linguísticos a fim de identificar qual subsidia o ENEM.

3 CONCEPÇÃO DE LEITURA QUE SUBSIDIA O ENEM

Várias são as concepções de leitura presentes nos estudos linguísticos. Entretanto, por uma questão de espaço em vez de discuti-las, elaborou-se um quadro no qual são apresentadas a nomenclatura, o foco e a definição de ler em cada uma das teorias que estudam o ensino da leitura.

LEITURA	FOCO	DEFINIÇÃO DE LER
FILOLÓGICA	Autor	Ler consiste em descobrir as intenções do autor do texto, concebido como detentor de uma única voz.
ESTRUTURALISTA	Texto	Ler é extrair sentido do texto.
COGNITIVISTA	Leitor	Ler é atribuir um sentido ao texto.
DISCURSIVA	Discurso	Ler é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor-, ambos sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos.
INTERACIONISTA	Texto e leitor	Ler é o encontro do leitor com o autor, sujeitos sociais, envolvidos nesse processo dinâmico de construção de sentidos.

Quadro 2- Síntese das concepções de leitura

Considerando que as situações-problema devem apresentar apenas uma alternativa correta e que o texto base deve as informações necessárias para a resolução espera-se que o participante seja um leitor competente que vá além dos signos, abrangendo linhas e entrelinhas, implícitos e

[160] Este é o último relatório pedagógico disponibilizado no site do Inep. Depois deste ano não foi possível encontrar outros relatórios. http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/relatorios-pedagogicos acesso em 13 de março de 2012.

explícitos; capaz de inferir, no texto, os conhecimentos prévios e considerar as condições de produção; capaz de analisar a linguagem visual, considerar a relevância de imagens, cores e formatos como elementos significativos para o processo de leitura.

Portanto, adota-se nesta pesquisa a concepção de que ler é produzir "sentidos mediante o jogo interacional autor-texto-leitor, via articulação entre os conhecimentos anteriores do leitor e a dimensão sócio-histórica da produção da leitura" (RITTER, 1999, p. 23), perspectiva que talvez possa ser melhor entendida como pragmática, no sentido que Maingueneau (1996) dá a esse termo. O autor extrapola a concepção de Pragmática como doutrina, afirmando que o pragmático está distribuído pelo espaço linguístico, de forma que "não existem (...) fenômenos linguísticos que lhe possam escapar". Conforme o autor, Pragmática é "uma certa maneira de abordar a comunicação, verbal ou não-verbal, através de algumas idéias básicas: a primazia da interação, o discurso como atividade, a reflexividade da enunciação, a inscrição dos enunciados em gêneros do discurso... " (MAINGUENEAU, 2001, pp. 17 - 18).

O valor pragmático de um enunciado reside no fato pretender construir uma determinada relação com o destinatário. Para isso, ele mostra, de uma maneira ou de outra, o ato que pretende realizar por intermédio de sua enunciação e, para interpretar o enunciado, o leitor recorre não apenas ao sentido linguístico, mas também a procedimentos pragmáticos ligados ao contexto. (MAINGUENEAU, 2004).

Outro aspecto a considerar é que a leitura proposta pelo ENEM não se limita aos textos verbais, mas envolve os textos não verbais ou multimodais, cuja presença é cada vez mais marcante na vida cotidiana. Segundo Rojo "já não basta a leitura do texto verbal escrito - é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem".(ROJO, 2009, p. 105). É preciso ter consciência de que o conhecimento da língua oral e escrita é insuficiente para a leitura e interpretação dos gêneros discursivos que circulam no ambiente social, sejam eles constituídos pela linguagem verbal, não verbal ou multimodal. Por isso, com base no que é proposto nos documentos oficiais, espera-se encontrar no ENEM, um leitor capaz de analisar também a linguagem visual, considerar a relevância de imagens,

cores e formatos como elementos significativos para o processo de leitura. Na seção seguinte são analisadas duas situações-problema representativas da leitura proposta no ENEM.

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla[161] na qual foram analisadas quarenta situações-problema, que avaliam oito competências e vinte e seis habilidades, a fim de identificar quais poderiam ser respondidas a partir dos dados oferecidos no material de apoio e do conhecimento de mundo do participante e quais dependiam de conhecimentos específicos.

Os resultados demonstraram que 70% das questões são respondíveis a partir dos procedimentos de leitura. As 30% restantes dependem de conhecimentos específicos, dificultando ao não concluinte responder as questões. Neste artigo são apresentadas a análise de duas situações-problema representativas dos resultados obtidos. A primeira retrata a importância da competência leitora na realização do exame, uma vez que se espera um leitor capaz de resolver a situação-problema a partir da leitura do texto de apoio e dos conhecimentos prévios. Já a segunda retrata o oposto, ao exigir conhecimentos específicos que não podem ser alcançados por meio da leitura do material de apoio.

4.1 QUESTÃO RESPONDÍVEL A PARTIR DA COMPETÊNCIA DE LEITURA E DO TEXTO DE APOIO

A primeira[162] situação-problema ora apresentada avalia a habilidade[163] 12, "reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais".

[161] Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Letras (Mestrado e doutorado) Universidade Estadual de Maringá - 2013.
[162] Situação-problema 105 relacionada à Competência 4, área de artes
[163] As competências e habilidades são especificadas na Matriz de Referência do Novo ENEM disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br

(INEP, 2009). Apresenta como texto de apoio um excerto da proposta curricular do Estado de São Paulo, área de Educação Física, sobre o folclore

> A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.
>
> SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: 2009 (adaptado).

O enunciado propõe que o leitor escolha, entre as alternativas, uma que o complete corretamente:

> "A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, a dança revela"
>
> **A) manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.**
> B) aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos.
> C) acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.
> D) tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais.
> E) lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivencia lúdica de um povo.

A alternativa "A" menciona todas as características atribuídas à dança no texto de apoio, inclusive seu caráter afetivo. Para chegar a essa resposta basta uma leitura atenta do texto. Já a alternativa "B" falha ao afirmar que desconsidera fatos históricos, contradizendo o texto. O erro, na alternativa "C" está na afirmação sobre a influência mitológica e por afirmar que sobrepõe aspectos políticos, assunto não apresentado pelo texto.

A primeira parte da alternativa "D" é verdadeira, pois afirma que a dança revela "tradições culturais de cada região"; mas torna-se falsa ao afirmar na segunda parte que as " manifestações rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais". Já a alternativa "E" está errada porque minimiza a importância da dança, afirmando que ela serve apenas para

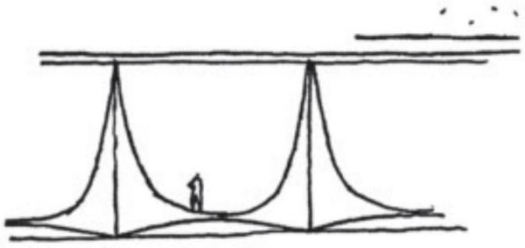
a vivência lúdica de um povo. Embora possa estar relacionada às brincadeiras, a dança folclórica é a representação cultural de um povo.

Esse é um exemplo de questão que pode ser respondida pelo participante, com base na leitura do texto de apoio, conhecimentos prévios e inferências ao texto. Um leitor competente que consiga interagir com o autor e com o texto via articulação entre os conhecimentos anteriores e a dimensão sócio-histórica da produção da leitura, certamente conseguirá identificar a alternativa correta.

4.2 QUESTÃO QUE DEPENDE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PARA SER RESPONDIDA

Considerando o proposto pelo guia e elaboração de questões (seção 2) a resolução da situação-problema não deveria depender de conteúdos; afinal a proposta do ENEM não consiste na memorização de conteúdos, mas em saber transpô-los para a prática na solução de problemas. Dessa forma, não deveria haver questões que exigissem conhecimentos tão específicos que não pudessem ser identificados no material de apoio. Mas, não é o que acontece com a situação-problema 107.

O material de apoio traz o artista Oscar Niemayer e uma de suas obras, o Palácio da Alvorada. Um texto composto de elementos verbais e não verbais, uma imagem do Palácio da Alvorada e uma legenda: “IMODESTO - as colunas do Alvorada podiam ser mais fáceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou”.



IMODESTO *"As colunas do Alvorada podiam ser mais fáceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou"*

O enunciado apresenta uma introdução na qual define colunas e contextualiza as mudanças arquitetônicas que estas sofreram desde a Antiguidade. Em seguida propõe que o leitor identifique qual das cinco alternativas apresentam as características das colunas do Palácio da Alvorada.

A dificuldade da questão está no emprego de termos de áreas específicas do conhecimento, o que demonstra a falta de homogeneidade na elaboração das situações-problema.

> Utilizadas desde a Antiguidade, as colunas, elementos verticais de sustentação, foram sofrendo modificações e incorporando novos materiais com ampliação de possibilidades. Ainda que as clássicas colunas gregas sejam retomadas, notáveis inovações são percebidas, por exemplo, nas obras de Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1907 No desenho de Niemeyer, das colunas do Palácio da Alvorada, observa-se
>
> A) a presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação.
> **B) o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes.**
> C) a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base.
> D) a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento.
> *E)* o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação.
> *F)*

A alternativa "A", por exemplo, afirma que, nas colunas do Alvorada, observa-se a "presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação". Mas o que é um capitel?

Em que parte do texto o leitor vai encontrar essa informação? Sem essa informação, não há como afirmar ou negar a sua presença.

A alternativa correta, "B", afirma que, nas colunas do Alvorada, observa-se "o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes". Na imagem, é possível perceber a presença das linhas curvas em oposição, marcantes no Palácio da Alvorada. Entretanto, o avaliando precisa saber como se constituem "linhas curvas em oposição".

A alternativa "C" propõe que se observe "a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base". Entretanto o texto de apoio não traz essa informação. A alternativa "D" afirma que se observa "a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento". Como verificar esses dados em uma imagem que não vai além de um esboço?

A alternativa "E" afirma que se observa "o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação". Considerando que a imagem não apresenta a obra toda, apenas algumas colunas, não há como determinar se há excesso de linhas curvas. E esse excesso é determinado em relação a quê? A concepção de exagero é subjetiva Dificultando ao participante definir se a alternativa é a correta ou não.

Como se pode observar, essa situação-problema apresenta aspectos que dificultam sua resolução, como: a) um vocabulário muito específico, inacessível aos que não têm conhecimento da área ou não estudaram história da arte na disciplina de Artes; b) alternativas sem relação com o que está proposto no texto verbal (legenda com finalidade apenas ilustrativa). O texto verbal é inútil para a situação-problema elaborada, servindo apenas para gerar dúvidas ao leitor.

Portanto, a análise da prova evidencia que a leitura é a base para resolução das situações-problema que são elaboradas de acordo com o proposto pelo documento que orienta a elaboração das questões. Quando a elaboração foge à regra, exigindo conhecimentos de áreas específicas, ser um leitor competente não é garantia de bons resultados na resolução das questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias de leitura em suas vertentes, cognitivas, sócio-discursivas e discursivas, buscou-se compreender como se configuram as questões de leitura do ENEM e se são elaboradas de acordo com o conceito de leitura proposto nos documentos oficias.

Ao final da pesquisa, é possível afirmar que o ENEM 2011 é constituído de questões objetivas que apresentam um enunciado a ser completado por uma das cinco alternativas propostas na situação-problema. Para respondê-las, espera-se um leitor capaz de fazer inferências, construir significados a partir de seus conhecimentos prévios, enfim um leitor competente.

Ao investigar as questões respondidas, obteve-se o seguinte resultado: 70% das questões podem ser respondidas a partir dos dados oferecidos no material de apoio e do conhecimento de mundo do participante e as 30% restantes dependem de conhecimentos específicos, obtidos ao cursar as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

A fim de confirmar essas informações realizou-se o levantamento e classificação das questões em: questão de leitura, analíticas e teóricas. Nesse levantamento os dados anteriores se confirmaram ao serem identificadas na prova 72,5% de questões de leitura, 5% de questões de análise e 22,5% de questões de teoria. A variação de 2,5% entre as duas análises justifica-se pelo fato de que algumas questões, embora classificadas como teóricas (exigem conhecimentos teóricos específicos), podem ser respondidas pelo participante, por tratar-se de conteúdos conhecidos. Dessa forma, conclui-se que o ENEM é uma avaliação de leitura que espera um leitor competente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 19 de novembro. 2012.

_____. **Portaria MEC n° - 438, DE 28 DE MAIO DE 1998**. *In:* < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf > acesso em: 12 de março de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB/CNE nº 15/98. Brasília, 1998 a. *In*: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf > . Acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Parte I – Bases Legais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000 a. *In*: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf > acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000b. *In*: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **PCN+** Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF:MEC/ SEMTEC, 2002. *In*: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. *In*: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Portaria n° 807, de 18 de junho de 2010**. *In*: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf > acesso em 12 de março de 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: Coracini, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes 1995, p. 13-20.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. A interação sujeito-linguagem em Leitura. *In*: MAGALHÃES, I (Org.) **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: UNB, 1996, p.69-75.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. *In*: INEP. **Eixos cognitivos do ENEM.** Brasília 2002. <http://pt.scribd.com/doc/23379855/eixos-cognitivos-do-ENEM > acesso em 23 de dezembro de 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

INEP. **Relatório pedagógico do ENEM 2000**. Brasília, DF: Inep, 2001. *In*: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=1885> acesso em 19 de novembro de 2012.

_____. **Relatório pedagógico do ENEM 2007**. Brasília, DF: Inep, 2008. *In*: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf> acesso em 03 de maio de 2013.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, DF: Inep, 2009. *In:* < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/downloads/2012/matriz_referencia_ENEM.pdf > acesso em 13 de março de 2012.

_____. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, DF: MEC/INEP Daeb, 2010.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura.** Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. (Org.) **Leitura e ensino** 2. ed. Maringá : Eduem, 2010. Formação de Professores - EAD; v. 19, p. 41-64.

MEURER, José Luiz. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do desterro, no. 38, p.155-171, Florianópolis, jan-jun. 2000.

PERRENOUD, Philippe**. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira, LETICHEVSKY, Ana Carolina, GOMES, Simone Caputo. O ENEM em síntese: Propostas teóricas e desdobramentos. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v 11, n 40, p. 261-282, jul/set. 2003.

POSSENTI, Sírio. **Pragmática na análise do discurso**. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas. (30): 71-83, 1996.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. 1999. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 1999.

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

SOLÉ GALLART, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: ArtmMed, 1998.

LEITURA: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS

DIAS, Flávia Brito (PG – PUCPR, Colégio Medianeira)[164]
QUADROS, Deisily de (PG – UFPR, Colégio Medianeira, FARESC)[165]

Resumo: Ao refletirmos sobre a formação do sujeito leitor na contemporaneidade, é possível perceber frente às características atuais, os desafios e dificuldades que o professor enfrenta diante da fragmentação das informações e da tecnologia tão presente na atualidade. Assim, a formação de um repertório de leitura exige o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e com estratégias que permitam o desenvolvimento de um comportamento leitor, pois disso depende a formação de leitores capazes de estabelecer diversas relações com a realidade, bem como formar leitores críticos e reflexivos. Desse modo, refletiremos sobre a necessidade de experienciar a leitura por meio de estratégias significativas, contextualizadas e diversificadas (previsão, inferência, estabelecer relações, perguntas, visualização, verificação), tendo como base teórica Renata Junqueira de Souza, permitindo ao sujeito ampliar sua visão de mundo para que se torne um ser crítico e criativo diante de informações recebidas, capaz de valorizar e adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Formação do Leitor

Um pouco do contexto...

Na sociedade global, a força da imagem é impactante e incentiva ao consumismo exacerbado que tomou conta do cotidiano, bem como uma leitura fragmentada das esferas sociais. As paisagens urbanas estão povoadas pelas imagens e textos intensificados pelos apelos publicitários, o que ofusca a leitura correta e crítica da realidade.

Nesse sentido, Santaella (2008, p. 24) considera que o "Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser". Para a autora, as linguagens passaram a ser líquidas e, no contexto atual, apresentam-se instáveis e permeiam por tantos espaços e numa velocidade considerável que "competem com a luz" (2008, p.25).

[164] Programa Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora de Língua Portuguesa do Colégio Medianeira.

[165] Programa Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Colégio Medianeira e do curso de Letras das Faculdades Santa Cruz.

Nos espaços virtuais, bem como nos diferentes meios de comunicação, as informações transitam entre as fronteiras numa velocidade incalculável e muitas vezes fogem de nossa capacidade em acompanhá-los. A rapidez com que as informações chegam e possibilitam a reflexão que a transmissão dos acontecimentos e de novos conhecimentos se dá de maneira quase que instantânea e forma uma rede de opiniões sobre os mais diversos temas, muitas vezes, levam a uma leitura supérflua e pouco voltada a criticidade para a construção de conhecimentos ou conceitos significativos.

Sendo assim, neste universo tecnológico e global, faz-se necessário possibilitar aos educando, o contato com os livros, com os diversos gêneros textuais, promover um processo que o permita estar em contato com a leitura e que possa levá-lo a estabelecer relações múltiplas, análises e reflexões a fim de construir e reconstruir conceitos significativos. Por esse viés, tais caminhos só serão possíveis por meio do aprendizado da leitura.

Dentro do contexto atual, a importância da leitura.

Ao refletir sobre a leitura no contexto atual, Espíndola (2012, p.13) aponta que a sociedade em que vivemos apresenta características grafocêntricas e, contradizendo a essa premissa, indica que o país ainda tem um número elevado de analfabetos.

A autora considera que mesmo com alguns avanços para diminuir os índices de analfabetismo e, portanto, apresentar uma melhora no acesso à leitura e à escrita, cabe reconhecer que o percentual de pessoas não alfabetizadas no país é significativamente elevado. Sendo a alfabetização o viés central para o acesso ao mundo da leitura, vale a reflexão que a leitura é um dos pontos nevrálgicos da educação brasileira e, por isso, eixo de discussão nos meios políticos, acadêmicos, culturais e sociais.

Nesse sentido, no contexto atual, mesmo sendo apontada como um dos desafios na realidade escolar, o que se percebe é que a leitura, dentro dos muros da escola, ainda se mantém num processo mecânico e como aponta Luckesi (1991, p. 133)

> a leitura ainda continua, com honrosas exceções, na linha do verbalismo, da repetição, da memorização e retenção de conteúdos, sem que os mesmos

> sejam submetidos a um processo crítico de avaliação, quer pelo confronto do que se leu com a realidade e informação vividas e possuídas pelos leitores, quer pela detectação do valor e da atualidade da própria mensagem transmitida.

Ao pensar sobre a importância da leitura na contemporaneidade, Bordieu (2011) considera que o nível de instrução é significativamente exigente, pois, para o autor, "quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu no ano, etc" (BORDIEU, 2011, p. 237).

Nessa perspectiva, faz-se necessário a compreensão de que a leitura é um meio de ampliar as possibilidades de comunicação e um ato de compreensão do que se vê, do que se sente e da leitura que se faz do mundo. Por esse viés Souza e Lima (2012, p. 9) esclarecem que

> [...] saber ler não pode resumir-se em representar apenas decodificação de signos, de símbolos. Ler é muito mais que isso; é um movimento de interação das pessoas com o mundo e delas entre si e isso se adquire quando se compreende a função social da língua, ou seja, quando se extrapola o simplismo da decodificação e caminha-se para a leitura e reelaboração dos textos que poder ser apresentados de diversas formas e que possibilitam uma percepção do mundo.

Dessa forma, a leitura exerce efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade (FREIRE, 1984, p. 23). Nesse sentido, Souza e Lima (2012, p. 9) explicam que "leitura, portanto, é uma necessidade e não se resume apenas àquela ação que nos faz lembrar do livro. Na verdade, tudo à nossa volta pode ser usado como objeto de leitura". Ler significa entrar em contato direto com a emoção, com o conhecimento e pode ser considerado um ato criador.

Ao pensar na leitura enquanto um ato de criação e transformação, Hébrard (2011, p. 36) vai além e explica que

> ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro. Apenas, ele, pensamos, poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram sua permanência.

A leitura cumpre uma importante função social e cultural e nesse sentido, Bordieu (2011) considera que a leitura segue as mesmas regras que qualquer outra prática cultural, com o seguinte ponto divergente:

> ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema de fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso a leitura, hoje, o peso do nível de instrução é mais forte (2011, p. 237).

Ainda pelo viés cultural, Hébrard (2011, p. 37) apresenta que

> a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E nesse sentido, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes de cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos.

A leitura se aplica mediante a interação entre a subjetividade de cada leitor e seu lugar social. Sendo assim, todo leitor deve ser percebido como um sujeito que circula com autonomia e cria, a partir de seus desejos, habilidades intelectuais, suas próprias interpretações para a leitura.

Em consonância com essa ideia, Kleiman (2001, p. 10) considera a leitura como "uma prática social que remete a outros textos". Nesse sentido, a autora explica que ao entrar em contato com a leitura, o leitor estabelece relações significativas que envolvem os valores, as crenças e atitudes de transformação no grupo social em que está inserido.

Diante da reflexão sobre a importância da leitura para a formação do sujeito leitor na contemporaneidade, a escola encontra-se como um dos cenários centrais desse processo. Bordieu (2011, p. 241), ao comentar o protagonismo do sistema escolar, aponta que

> quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. [...]

Chartier ressalta que: “Ler aprende-se" (CHARTIER, 2011, p.21). E sobre o aprendizado da leitura, Wiezzel e Manzoni (2012, p. 48) consideram que “o aprendizado da leitura envolve, portanto, as vivências do leitor em formação, visto que suas experiências são acionadas nesse processo para possibilitar as associações entre texto e mundo”.

Quando o leitor começa a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e de sua atuação; quando começa a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver as situações que se apresentam, então, se estará procedendo a leitura, as quais habilitam basicamente a ler tudo e qualquer texto. Nesse sentido, Martins (1994, p.17) explica que “dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências da leitura”.

A leitura exerce efeitos sobre o individuo como forma de conhecimentos ou reconhecimento da realidade. Ler significa entrar em contato direto com a emoção, com o conhecimento, bem como estabelecer relações com o conhecimento já adquirido. Ler pode ser considerado um ato criador. Jouve considera que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. (JOUVE,2002 p. 17). Dentro de uma visão complexa gera ordem e desordem, certezas e incertezas e podemos dizer que a leitura é, pois, criadora e transformadora. Ao ler, o indivíduo cria e recria a cada palavra, o que permite adquirir sentido, existência, valor.

Certamente, se aprende a ler a partir do próprio contexto pessoal. E faz-se necessário valorizá-lo para que possa ir além dele, ou seja, conectar-se a outros contextos.

Pode ser classificada como dialética a relação entre o leitor e o texto durante o processo de leitura, pois o leitor, para interpretar o texto e extrair novos significados, baseia-se em seus conhecimentos. O novo significado, por sua vez, possibilita-o criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em suas habilidades cognitivas. Para tanto, as habilidades leitoras precisam ser desenvolvidas, por meio das estratégias de leitura.

As estratégias de leitura

A concepção de leitura que deve orientar as práticas pedagógicas na escola é a de que ler demanda um processamento individual, mas também social, na medida em que abrange mais do que a capacidade de decifrar o código escrito. Afinal, são as capacidades relativas à compreensão, à apreensão e à produção de sentidos que tornarão a criança capaz de participar de forma ativa das práticas sociais do ambiente do qual faz parte.

No entanto, para que a criança construa uma atitude leitora, se faz necessário que a escola mostre que a leitura tem funções e é necessária em nossa sociedade, garantindo a autonomia e a efetiva participação social. Ademais, desenvolva habilidades leitoras em seus alunos por meio de estratégias de leitura, pois são imprescindíveis na formação do leitor.

Daí a importância do trabalho com a diversidade de tipos e gêneros textuais e de levar para dentro da sala de aula textos reais: é preciso desescolarizar a leitura, ou seja, é preciso ir além dos textos que encontramos em livros didáticos e apostilas. A escola, enquanto espaço social de aprendizagem e relações tem como objetivo desenvolver a competência leitora e discursiva na criança e, para tanto, se faz necessário desenvolver as habilidades metalinguísticas e a proficiência leitora necessárias para apreender um texto globalmente.

Nesse sentido, Rojo (2003) pensa a proficiência leitora em três âmbitos: comportamentos leitores, procedimentos de leitura e habilidades de leitura. O comportamento leitor compreende o desenvolvimento de atitudes como ir à biblioteca e saber comportar-se nesse ambiente, a zelar pelos livros, compartilhar com outras pessoas o que leu, contar histórias que já conhece. Procedimento de leitura é o conjunto de fazeres que envolvem as práticas de leitura, que precisam ser aprendidos: ler da esquerda para a direita, encontrar o título de um texto ou de um livro, identificar o nome do autor ou da editora, ler de acordo com a finalidade do momento. E as habilidades de leitura referem-se às capacidades de natureza cognitiva, linguística e discursiva: o sistema de escrita, a compreensão de um texto e as críticas que surgem após a leitura.

Ler um texto, portanto, implica não só decodifica-lo, mas compreendê-lo a partir dos conhecimentos prévios e das estratégias de leitura que somos capazes de desenvolver naquele

momento. A leitura envolve, portanto, o desenvolvimento de uma grande diversidade de habilidades e estratégias que devem ser contempladas na escola na intenção de formarmos leitores capazes de compreender os mais variados textos com os quais nos deparamos do dia-a-dia.

E a literatura, enquanto arte, apresenta peculiaridades que a torna diferente dos demais textos, exigindo, também, práticas diferentes na escola. Desse modo, para termos êxito na formação de leitores, precisamos desvincular a literatura do ensino de conteúdos, comportamentos adequados e normas de conduta, ensinando estratégias de leitura específicas para o texto literário, na tentativa de formar pensadores estratégicos antes, durante e depois da leitura, que sejam capazes de compreender o texto, conforme propõe Renata Junqueira de Souza (2009). Eis as estratégias:

-Fazer conexões

É a capacidade de a criança estabelecer relações do texto lido com outros textos e experiências pessoais. Isso acontece quando o leitor liga experiências pessoais aos personagens da história, ou encontram semelhanças/diferenças entre o tema ou o gênero de dois textos diferentes, por exemplo. "Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento", segundo SOUZA (2010, p.67). Estabelecendo relações, as crianças ativam seus conhecimentos prévios, tornando a leitura mais significativa e envolvente.

-Fazer perguntas

Perguntas são a chave para a compreensão de um texto. Na verdade, nós, leitores mais experientes, fazemos isso o tempo todo, mas de modo tão automático que nem percebemos. As crianças são naturalmente curiosas e devem ser encorajadas a questionar a atitude de um personagem, uma passagem do enredo... No entanto, é preciso ter em mente que perguntas simples não provocam diálogo. São as questões mais complexas que provocarão reflexões, possibilitando um aprofundamento da compreensão.

-Visualização

Quando lemos uma história com rica linguagem descritiva ou verbos ativos, construímos figuras mentais, ou seja, por meio da leitura vamos criando imagens como se fosse um filme. Assim, "visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber", diz SOUZA (2010, p.84). Descrever oralmente o que imaginou na passagem de uma história, representar por meio do desenho, discutir as emoções que a leitura provocou são estratégias que encorajam as crianças a usarem os sentidos durante a leitura.

-Sumarização

Aprender a determinar o que é fundamental no texto é também uma habilidade a ser desenvolvida. A busca da essência do texto dependerá da experiência do leitor e do seu propósito na leitura. Ler para estudar ou ler por fruição são atividades que, certamente, determinarão ideias principais diferentes a serem ressaltadas.

-Inferências

Fazemos inferências em nosso cotidiano, observando o mundo a nossa volta. As inferências são as hipóteses que criamos a partir do conhecimento prévio que temos, levando em conta as nossas leituras prévias e as experiências pessoais. À medida que a leitura é realizada, essas hipóteses vão sendo confirmadas ou não, e novas inferências são realizadas, o que permite a criança a realçar o seu entendimento e a ir além do significado literal, compreendendo o que está implícito. Inferir, portanto, é fundamental para a compreensão.

-Síntese

Sintetizar é mais do que resumir. É relacionar a informação nova com a prévia, atribuindo sentido às informações mais relevantes, ressignificando o texto com suas próprias palavras. Isso ajuda o leitor "a memorizar e atribuir significados aos fatos", segundo SOUZA (2010, p.103).

Essas estratégias de leitura devem ser contempladas a partir de uma diversidade de textos de literatura, assim, o aluno poderá ter diferentes experiências leitoras, o que possibilitará e desenvolvimento de um olhar mais amplo e apurado sobre o mundo do faz-de-conta e, por conseguinte, da realidade.

Além das narrativas como o mito, a fábula, a novela, o conto, a crônica, a lenda, o apólogo, há ainda o trabalho com a poesia, que seduz o pequeno leitor pela brincadeira com a palavra, pelo ritmo, musicalidade, rimas e tematização do cotidiano infantil. Por meio da sensibilidade e da fantasia, o sentimento e o sensorial do leitor passam a ser estimulados. O ritmo, a rima, a linguagem sem rebuscamentos, as figuras de linguagens também fazem parte do poema, que se torna uma verdadeira brincadeira com as palavras.

As dramatizações também devem fazer parte do repertório. Ler textos dramáticos infantis como os da Maria Clara Machado (*Pluft, o fantasminha*, *O cavalinho azul*) também é uma forma de que, por meio da leitura em voz alta, percebam as características estruturais próprias que esses textos apresentam. E, finalmente, assistir a boas peças de teatro amplia esse contato com a dramaturgia.

O contato com os diferentes gêneros da literatura transforma, desperta diferentes emoções, sensibiliza, possibilita a caminhada pelo desconhecido, estimula a criatividade. A leitura é um grande instrumento que os professores têm para despertar e senso crítico e reflexivo das crianças, pois um mesmo texto possibilita diferentes interpretações. Ter acesso à literatura significa, portanto, dispor de uma gama de informações culturais que alimentam o imaginário e despertam o prazer pela leitura, que liberta, emancipa, permite o acesso aos mundos imaginários aonde os pés não podem ir, somente o pensamento encantado pelo pó de pirlimpimpim.

Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍM, Mabel; trad. Ernani Rosa. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. Prefácio. (Org.). **Práticas da leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BOURDIER, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231 – 253.

ESPÍNDOLA, Ana L. Leitura e Cidadania: O avesso do avesso. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e Cidadania**: Ações Colaborativas e processos formativos. Campinas: Mercado das Letras, 2012.p. 13-37.

FREIRE, Paulo. A **Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

HÉRBRARD, Jean. As bibliotecas escolares In: ***CHARTIER, Roger*** (Org.) *Prática de Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.35-74.

IANNI,Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA; José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade:** Uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

RIFKIN, Jeremy. **Garimpando a Paisagem Cultura**. In: Coletânea geral para estudos das áreas do conhecimento, Medianeira: 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na era da Modernidade**. São Paulo: Paulus, 2008.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: Complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio;
São Paulo: Loyola, 2002.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva; MANZONI, Rosa Maria. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e Cidadania**: Ações Colaborativas e processos formativos. Campinas: Mercado das Letras, 2012.p. 39 – 65.

OS JOVENS E A LEITURA NO BRASIL: OS LIVROS ATRAEM OS JOVENS?

Marilin Francielle CHICOCKI (G-UFFS)[1]

Resumo: A recente história do livro em nosso país, aliada a outros fatores, implicou na demora de articulações políticas sobre a disponibilização de livros para as escolas. Este fator, aliado à falta de estrutura das bibliotecas escolares e ao despreparo de muitos mediadores da leitura, revelam que muitos jovens não são atraídos pelos livros e que não conhecem os benefícios que a leitura traz principalmente ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Este artigo pretende investigar o porquê do desinteresse de muitos alunos de Ensino Médio de frequentar bibliotecas escolares, manusear livros e ler obras literárias. Para essa revisão bibliográfica foram selecionados capítulos de obras relacionadas à formação de leitores no Brasil, aspectos históricos sobre os livros infanto-juvenis e a leitura e também sobre os mediadores da leitura nas escolas. A percepção dos problemas apontados foi baseada em artigos, pesquisas e nas obras acima mencionadas. Esse material aponta também para a importância do incentivo da leitura nas escolas e as falhas que muitas vezes acontecem na mediação entre livros e alunos.

Palavras-chave: Leitura. Mediadores. Livros. Jovens.

Introdução

A partir de observações feitas de dentro de uma biblioteca escolar de Ensino Médio, a maioria dos jovens se mostrava apreensiva ao entrar naquele local, o qual deveria ser o mais acolhedor e estimulante da escola. Muitos paravam na porta, olhavam temerosos, pediam licença para entrar e esperavam ser concedida. Alguns se limitavam a falar "eu quero um livro pra ler", e esperavam. Nenhuma intimidade com o local, com os livros. Esses alunos não se sentem à vontade para ir ao encontro dos livros e se deliciar com os títulos, texturas, capas? Será que não havia algum histórico de sugestões de leitura por parte de professores e mediadores? Diante dessa situação surgem questionamentos sobre a causa do desinteresse que os jovens demonstraram em manusear os livros e pegá-los para ler. Será que é uma questão cultural o motivo de muitos jovens não terem o hábito da leitura? Será que é uma falha da escola no trabalho de intermediação entre alunos e livros?

O presente trabalho foi fundamentado na revisão de literatura e na observação de pesquisas a respeito da relação dos jovens com a leitura. Foram analisadas algumas literaturas sobre o surgimento dos livros infanto-juvenis, sobre a formação de leitores no Brasil, aspectos históricos do surgimento da leitura, os mediadores e sua importância na ponte de acesso do jovem aos livros. Neste contexto, não podiam ficar de fora considerações sobre as bibliotecas escolares, sua organização e a importância do acervo e dos incentivadores da leitura neste local.

Metodologia

Após o reconhecimento do problema e a definição dos objetivos, selecionamos obras sobre a formação de leitores e da leitura, literatura infanto-juvenil e práticas em uma biblioteca. Estas obras foram conseguidas no acervo da Biblioteca do Professor e do Curso de Formação de Docentes de uma Biblioteca Escolar de Ensino Médio.

Com a seleção capítulos de cada livro, sites de artigos e de legislação, iniciamos as observações e a fundamentação teórica. As anotações foram feitas e posteriormente elaboradas e inseridas no presente trabalho.

Como forma de complementar a revisão literária, um questionário que aborda questões relacionadas à leitura e leitores, aplicado em um colégio de Ensino Médio, foi analisado. Este questionário serviu como referência da realidade de uma escola sobre o acesso dos jovens aos livros e a uma boa leitura. A realidade desta escola não deixa de ser a realidade de muitas outras.

Fundamentação teórica

Noção de infância e juventude

Antes de falar de jovens podemos buscar na psicologia uma definição do que é ser jovem. Retrocedendo na história, a noção de infância que temos hoje data do século XVII. Naquele tempo, percebeu-se que a criança era um sujeito social diferenciado, tendo necessidades emocionais e educacionais diferentes das que um adulto tem. Assim, em relação aos adultos, houve a "incorporação de que o adulto é o responsável pela aprendizagem das novas gerações" (COLOMER, 2003). Esta concepção evolui e relacionou-se com a criação de uma literatura específica para as crianças a partir do séc. XVIII, com textos que fossem compreendidos nessa fase da vida. O sistema educativo, por sua vez, se desenvolve devido à noção de infância e é ampliado conforme o período de idade.

Ainda dentro da psicologia, conforme Silva (2000), o estudo da estrutura da psique humana distingue três sistemas mentais de desenvolvimento: o *id*, o *ego* e o *superego*. Em linhas gerais, o *id* corresponde aos instintos primitivos do ser humano como o ódio e o amor, a agressividade, instinto da vida e da morte. Na criança mais nova predomina o *id*. Mais adiante, na criança maior vai se desenvolvendo lentamente o *ego*, que corresponde à racionalidade e consciência. Ao longo da infância e adolescência forma-se o *superego* que, na sua maior parte, corresponde à censura inconsciente, sendo apenas uma pequena parte correspondente à censura consciente. Ainda conforme Silva (2001, p. 31).

> A formação do ***superego*** decorre basicamente da incorporação, que fazemos à nossa bagagem psíquica, dos valores, das normas e dos padrões de comportamento que nos são legados, principalmente por nossos pais e primeiros mestres e, secundariamente, pelo meio social em que estamos inseridos.

A juventude corresponde a uma etapa da vida após a adolescência, uma transição para a vida adulta. O jovem já tem formado o seu *superego*, assim, já tem definida uma identidade pessoal e social, com seu comportamento, seus costumes, seus princípios de vida herdados da família e moldados pelo contexto da sociedade onde está inserido. Neste sentido devemos destacar que o jovem é um ser social e em constante desenvolvimento, podendo, portanto, aprender conhecimentos e valores novos e também transformar conhecimentos e valores já

incorporados. A juventude é uma fase de busca da maturidade intelectual e a maturidade é saber que se pode sempre aprender e reaprender conceitos e valores.

Os primeiros livros infantis e a literatura infanto-juvenil no Brasil

Um conceito de literatura infantil surge no final do séc. XVII e se desenvolve durante o séc. XVIII. Um novo modelo familiar, que passa a estreitar relações e a se preocupar com a privacidade de seus membros, surge com a ascensão da burguesia e da revolução industrial. Esse fato contribuiu para que as crianças fossem diferenciadas dos adultos e percebeu-se que aquelas tinham necessidades específicas que faziam parte de um universo infantil. Os primeiros livros para crianças tinham fins pedagógicos, de caráter educativo, "e, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia" (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

De acordo com Zotz e Cagneti (2010), a maioria dos livros para crianças e jovens escritos e publicados no Brasil até a década de 1970 eram para fins de ensinar, moralizar, etc. Eles não tinham muita preocupação literária. Neste período surge uma geração de escritores que, juntamente com livreiros e educadores, contribuem para a qualidade literária dos livros escritos, valorizando, assim, o prazer de escrever e o prazer de ler.

A partir desse momento, década de 1970, vários profissionais contribuíram para a qualidade da literatura infantil e a sua propagação - escritores e livreiros, como já citados, professores com cursos de literatura em sala de aula e editores que até então não se arriscavam no mercado do livro infanto-juvenil. Houve uma aproximação entre estes profissionais que passaram a interagir e contribuir para esse novo mercado e, através desse mercado, fazer chegar os livros até escolas, bibliotecas e lares.

A importância da leitura e a formação do leitor

"Viver no mundo sem tomar consciência do significado do mundo é como vagar por uma imensa biblioteca sem tocar os livros" (BROWN, 2009). Esta passagem é pertinente para

os dias de hoje, quando se fala em jovens que não desenvolveram o prazer pela leitura. Ouvem-se comentários dos professores nas escolas de que os jovens não sabem escrever sua própria língua, que não gostam de ler, que não sabem interpretar textos simples. A ausência da leitura na vida dos jovens tem sido um problema social, além de pessoal. O não conhecimento do mundo acarreta um não conhecimento pessoal. O jovem precisa saber do mundo para saber de si e interagir com ele. Assim se torna humano. Mas o jovem não aprende a ler sozinho, precisa do professor, da família, da escola. De acordo com Maia (2007), a função de tornar o indivíduo hábil na escrita e na leitura tem sido tarefa da escola, muito mais que outras instituições. Considera-se o ler e o escrever não só uma formação intelectual do jovem, mas também uma formação para ele existir na sociedade capitalista.

Foi abordado que é função da escola o êxito dos jovens na escrita e na leitura. Diante disso, então, são convenientes alguns questionamentos, de acordo com Zotz e Cagneti: "O professor é antes de tudo, alguém que gosta de ler?; De que forma ele pode gostar e indicar leituras mais condizentes com a necessidade de seus alunos, se ele, na maioria das vezes, as desconhece?" (2010, p. 58). Bem, a sensibilidade é característica imprescindível para o professor conhecer seu aluno e é necessário que ele seja um leitor assíduo e apaixonado pela leitura para que ele consiga transmitir o amor pela literatura e desperte nos jovens o gosto pela leitura.

Contudo, a tarefa de formar leitores não depende somente do amor que o professor demonstra pelos livros, depende também se o livro faz sentido para o jovem. Atualmente, além do cânone literário – o que há tempos atrás era o tinha para os jovens lerem – as bibliotecas escolares possuem mais livros.

Uma política articulada e direcionada para o incentivo à leitura de literaturas e que é passível de resultados concretos, é relativamente recente no Brasil. A Lei 10.753 de 2003 que institui uma política nacional do livro, dá diretrizes para o incentivo e disseminação da leitura e abre caminho para a criação de planos e sistemas estaduais e municipais que visem facilitar o acesso da população aos livros. Em 2006, foi lançado o Plano Nacional do Livro, Leitura e Literatura com 185 ações nessa área, com medidas para "converter o livro e a leitura em

política de estado". Resultado disso é que hoje as escolas de Ensino Médio, por exemplo, recebem a cada dois anos três acervos de 60 livros cada através do PNBE (Plano Nacional de Bibliotecas Escolares), contemplando, além de autores consagrados, vários autores contemporâneos.

Nesse contexto, sobre o fato da literatura popular e juvenil ser inserida nas escolas Filipouski e Marchi dizem que "não se trata, é claro, de reproduzir a cultura de massas na sala de aula, ou de restringir-se às questões da literatura popular ou juvenil, mas de colocá-las ao lado da literatura canônica e problematizá-las" (2009, p. 8). Isso motivará os alunos para a leitura crítica, criando argumentos diante do que se lê. Mas, para que isso aconteça, esses conceitos devem estar presentes nas práticas pedagógicas na escola.

Organização na biblioteca escolar e importância do mediador da leitura

Uma biblioteca escolar deve ser em primeiro lugar aconchegante, um lugar onde o aluno entre e se sinta bem. No caso de bibliotecas escolares, o seu usuário jovem vai se identificar com algo atual, colorido, de fácil acesso. Muitas escolas nem sequer têm um lugar apropriado para a biblioteca, que dirá fazê-la um lugar agradável. Certas práticas no ambiente escolar ainda dificultam o despertar de interesse dos jovens pelos livros. A velha prática de alguns profissionais da educação de colocar alunos de castigo na biblioteca ou ainda, dar como castigo a leitura, são ações que devem ser abolidas das práticas escolares.

Em muitas escolas a estrutura física coloca a biblioteca funcionando ao lado do laboratório de informática. Isto, de certa forma, gera uma disputa: livros *versus* internet. E a batalha nem sempre é fácil. A internet é mais atrativa e fácil de ler. Mas, há atitudes que podem ser tomadas para equilibrar o uso desses dois laboratórios, pois a biblioteca não deixa de ser um laboratório de ideias. Ideias que são despertadas através da leitura direcionada, proveitosa e prazerosa.

Diante do problema identificado inicialmente, de que a maioria dos jovens não tem interesse de entrar em bibliotecas e criar uma intimidade com os livros, nos apropriamos de

algumas considerações. O surgimento de uma literatura infanto-juvenil no Brasil apenas a partir da década de 70 é bastante recente. Isso implicou em atrasos nas articulações em nível de governos para o incentivo à leitura. A Política Nacional do Livro, que apenas em 2003 direciona e incentiva iniciativas para que o livro chegue às mãos dos alunos e da população em geral, direciona e exige articulações dos estados e municípios. Aí é que encontramos uma barreira entre os livros e seus potenciais leitores. Quando se trata principalmente de município, nem sempre temos iniciativas nessa área, devido a, muitas vezes, pessoas despreparadas assumirem cargos sem o devido conhecimento e formação correspondente. Em muitas bibliotecas municipais encontramos pessoas que não são leitoras e não têm o conhecimento necessário para criar ações de incentivo à leitura, principalmente porque essas pessoas, na maioria das vezes, conseguem trabalhar na função de bibliotecário graças à indicação política, sem muitas vezes ser competente para tal função.

Para Souza (2009 p.8), o espaço da biblioteca deve estar organizado de forma que, quando o aluno entre, consiga distinguir tudo o que está disposto. Logo na entrada deve ter a mesa do bibliotecário, logo próximo à disposição do acervo e as mesas de leitura e ainda outros locais que podem ser mais lúdicos como um canto decorado onde possa se sentar no chão ou em sofás. Além da disposição na estrutura, uma biblioteca ideal deve ter o mediador da leitura, o bibliotecário ou agente de leitura comprometido com a tarefa de contribuir para que os jovens aprendam a manusear os livros e a terem prazer pela leitura.

Não é tarefa fácil indicar livros. O mediador deve ter conhecimento de literatura, ser criativo e, principalmente, deve ser alguém que tenha noção da transformação que a leitura pode fazer na vida de um jovem, tornando-o alguém pensante e crítico na sociedade e na própria vida.

Questionário sobre leitura e leitores aplicado para alunos de ensino médio

Este questionário é resultado de uma ação de uma biblioteca escolar de ensino médio para fazer um levantamento de dados referente a gostos literários, hábito de leitura dos jovens,

frequência com que realizam estudos e leituras literárias e sobre livros que não constam no acervo escolar. O questionário foi aplicado a 490 alunos, nos meses de maio e junho de 2012 e apresentou o seguinte resultado em alguns tópicos selecionados para o presente trabalho:

1 - Com que frequência você utiliza a biblioteca para leitura literária ou pesquisas diversas?

todos os dias	*0,52%*
1 a 4 vezes	*1,04%*
1 vez por mês	*75,00%*
nunca entrei na biblioteca	*23%*

2 - Você gosta de ler livros de literatura?

sim, sinto falta quando não leio	*18,27%*
sim, mas leio pouco	*74,04%*
não	*5,29%*
não sei	*2,40%*

3 - Quantos livros você lê?

1 por mês	*48,37%*
2 ou mais por mês	*17,04%*
não leio até o fim	*30,58%*
nunca peguei um livro de leitura	*4,01%*

4 - Se tivesse na escola um grupo/roda de leitura você participaria?

Sim	*30,48%*
Não	*10,82%*

Talvez	*58,70%*

Análise dos dados

Analisando o questionário acima citado, percebemos no item 1 que a maioria dos alunos vai à biblioteca escolar apenas uma vez ao mês e 23% deles nunca foi pesquisar e fazer leituras na biblioteca. No item 2, a maioria dos jovens gosta de ler livros de literatura, mas tem pouco tempo para isso. Talvez esta situação seja consequência da necessidade que muitos têm de trabalhar além de estudar, não tendo o tempo necessário para a dedicação à leitura. O item 3 mostra que a maioria lê pelo menos um livro por mês, mas não temos certeza se esses alunos leem todo o livro e se sabem interpretar o que leram. E no item 4, vemos que mais de 30% dos alunos participariam de atividades de uma roda de leitura na escola e 58% talvez participaria.

Na biblioteca escolar muitas vezes encontramos pessoas sem preparo e sem iniciativa para articular ações que incentivem a leitura entre os alunos. Além disso, e igualmente grave, temos escolas que não têm um local próprio para a biblioteca, como no caso de muitas escolas rurais onde a biblioteca funciona juntamente com a sala de professores, por exemplo. Esses motivos são obstáculos na formação de leitores justificando, na maioria das vezes, o desinteresse de jovens em pegar um livro, em folhá-lo e fazer dele um instrumento eficaz de conhecimento e diversão.

Maia (2007, p. 30) abordou que é da escola a tarefa de habilitar os alunos a serem bons leitores e escritores. Nesse sentido, encontramos muitos professores que não têm o preparo adequado para ser um mediador da leitura literária. E isso é um problema que constatamos desde o ensino infantil. A mudança das realidades escolares onde não há o incentivo à leitura, não depende só de iniciativas de professores e agentes de leitura, mas de ação conjunta destes, diretores e equipe pedagógica.

Considerações finais

Considerando que a história do livro é recente no Brasil e que políticas que articulam a formação de leitores nas escolas não tem mais que dez anos, percebemos que historicamente temos pouco tempo para que se forme uma cultura estruturada de leitura entre os jovens. Com isso podemos dizer que a maioria dos jovens não tem o hábito de ler livros de literatura porque a ação de pegar o livro na mão e querer explorá-lo não faz parte dos seus costumes. E se os jovens não desenvolveram esse hábito, tampouco seus pais o fizeram.

Além disso, interpretamos que a falta de hábito dos jovens de ler livros de literatura é também devido ao fato destes não desenvolveram o prazer pela leitura. O prazer pela leitura gera o hábito. E se não desenvolveram essa habilidade talvez fosse porque faltou alguém que provocasse neles a vontade de ler. É nesse aspecto que fazem falta os mediadores comprometidos com ações de incentivo à leitura, tanto nas escolas e bibliotecas como nos setores do governo específicos para este fim. Dentro dos governos e dentro das escolas há uma carência de pessoas que abracem a causa pela formação de leitores e que realmente se dediquem a esta tarefa difícil, mas não impossível, de incentivar os jovens para que estes desejem o livro e se tornem leitores insaciáveis.

Referências bibliográficas

SOUZA, Renata Junqueira de, org. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

Biblioteca escolar: questionário sobre leitura e leitores. Aplicado entre maio e junho de 2012 aos alunos do Colégio Estadual Guilherme de Almeida – Ensino Médio - Santa Izabel do Oeste PR. Arquivado a biblioteca escolar.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual** / Teresa Colomer; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura. Ana Mariza Ribeiro Filipouski; Diana Maria Marchi. – Erechim, RS. Edelbra, 2009.

LAJOLO, Marisa, **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, 6ª Ed, São Paulo: Ática, 2005.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. **Juventude e adolescência: considerações**. Artigo publicado em dezembro de 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas. pucrs.br/ js/index.php/revistapsico/ article/viewFile/8943/7450>. Acesso em 27/03/2013.

Receita Federal – **Política Nacional do Livro.** Disponível em <http://www.receita. fazenda.gov.br/legislacao/leis/2003/lei10753.htm>. Acesso em 20/03/13.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ZOTZ, Werne**. Livro que te quero livre** / Werner Zotz, Sueli de Souza Cagneti; ilustrações de Mariana Massarani. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: Letras Brasileiras, 2010.

10-LETRAMENTO, NOVOS E MULILETRAMENTOS

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DA EJA: NECESSIDADE DE NOVAS PERSPECTIVAS

Renata Martins OLIVEIRA (G-UEL)[166]

Resumo: Este trabalho trata de uma perspectiva social referente ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a realização dessa pesquisa, foi elaborado um instrumento de pesquisa e aplicado, em 2012, a professores da modalidade EJA/Ensino Médio, de duas escolas da rede pública de Londrina/PR. Os questionários estruturados continham perguntas fechadas e abertas, que contemplavam aspectos que pudessem apontar para a necessidade ou não de elaboração de estratégias pedagógicas específicas ao contexto da EJA. Os resultados da pesquisa revelaram que os entrevistados das duas escolas em foco consideram imprescindível a adoção de livros ou materiais didáticos específicos ao EJA, de metodologia de ensino que atenda às dificuldades dos alunos e, principalmente, de professores preparados para essa modalidade de Ensino Médio.

Palavras-chave: EJA, Ensino de língua portuguesa, Ensino Médio

Introdução

A formação dos professores no Brasil tem sido motivo de grandes questionamentos e debates, no que diz respeito à preparação dos educadores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA). Por isso é necessário avaliar o contexto nos quais esta formação vem sendo

[166] Estudante de graduação indicada pela Profª Drª Cláudia L. N. Saito. Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina – Paraná, Brasil,

renataolive25@gmail.com

realizada e como se dá o trabalho de transmissão de conhecimento em sala de aula do profissional que trabalha nesta modalidade, visto que os alunos em sua grande maioria estão na faixa etária entre 22 (vinte e dois) a 80 (oitenta) anos de idade, nos quais já possui um conhecimento prévio de mundo, por isso trataremos das especificidades que esta modalidade exige e através de questionários devidamente estruturados que continham perguntas fechadas e abertas e contemplavam aspectos que pudessem apontar para a necessidade ou não de elaboração de estratégias pedagógicas específicas ao contexto da EJA. Os resultados finais da pesquisa nos revelaram que os entrevistados das escolas em foco consideram imprescindível a adoção de livros ou materiais didáticos específicos ao EJA, de metodologia de ensino que atenda às dificuldades dos alunos e, principalmente, de professores preparados para essa modalidade de Ensino Médio.

Educação de jovens e adultos

O ensino EJA tem sido constituído um pouco às margens da educação regular e, consequentemente, é reconhecido por uma minoria da sociedade. Além e com uma parcela mínima de informações que fala sobre o perfil do educador de jovens e adultos, sem mencionar as poucas políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos e o numero reduzido de centros deformação dos educadores da EJA.

A formação deste educador tem estado presente em seminários, reuniões de professores, fóruns permanentes de ensino na EJA que colocam em debates os eixos de pesquisa relacionadas à condições físicas de oferta da modalidade, políticas educacionais, propostas curriculares e temática sobre a formação do educador e aponta como é grande a necessidade de uma boa formação deste profissional para que o nível deste ensino melhore.

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir características que diferenciam esta modalidade de ensino além das exigências formativas para todo e qualquer professor.

Lembramos que inúmeras avaliações mostram que a formação do educador é de suma importância para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino—aprendizagem

até porque as inúmeras transformações que estão ocorrendo nas políticas e nas práticas educacionais, o professor com certeza é elementar em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da sociedade. Destarte, ele deve ser bem instruído e estar em constante aperfeiçoamento.

A formação inicial (graduação) e a formação continuada (PDE) devem ser entendidas não simplesmente como uma despesa financeira, todavia como um investimento institucional, social e econômico da sociedade não só agora no presente, mas no futuro, visto que este investimento provocará benefícios que são extensivos a todos os segmentos da sociedade e não como um custo ou uma despesa financeira.

Uma boa formação se torna a base para o ensino--aprendizagem e, portanto, é primordial saber como é educado o professor. O principal meio de aquisição e da formação de todos educadores é sempre a sociedade no qual vivemos que e a maior interessada na boa qualidade de ensino que ocorre na formação dos educadores. Adicionalmente, a EJA que nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, sempre fez parte da dinâmica da sociedade.

Segundo dados do MEC (Brasil, 2012), há no país cerca de 250 mil professores trabalhando na área da EJA. Desses, aproximadamente 40% não têm formação superior e muitos são voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, estes professores tem uma formação inicial precária e tentam suprir suas deficiências formativas com cursos de formação continuada.

Dos 1306 cursos de Pedagogia que existiam no Brasil em 2003, apenas 16 ofereciam a habilitação para o trabalho com EJA. Assim sendo, fica evidente que, de modo geral, a formação recebida em universidades e em outras instituições superiores não capacita os professores para que eles atendam as necessidades especiais, características da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desta realidade, é importante avaliar como ocorre o ensino dos alunos pertencentes a esta categoria, que em muitos casos não tiveram a oportunidade de estudar na

idade adequada, e que depois, já cidadãos formados, retornam aos bancos escolares para completar seus estudos e obter uma melhor bagagem educacional.

O adulto no contexto da educação de jovens e adultos não é análogo ao estudante universitário. O adulto dos cursos da EJA é muitas vezes um migrante que chegou às grandes metrópoles oriundas de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar.

Para ofertar ao aluno com essas características uma agradável experiência educacional, é necessário que seu educador possua um aperfeiçoamento educacional adequado. Entretanto, a formação do professor é um procedimento complexo de construção de um saber e de preparação para sua adequada transmissão aos estudantes (PINTO, 1990).

Para definir o perfil do educador da EJA, deve-se avaliar o perfil da própria EJA, que se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e ensino médio, não basta aproveitar os professores de fundamental e médio, dando a eles certa formação complementar para que, em vez de falarem "criança" ou "adolescente", usem as palavras "jovem" ou "adulto", um procedimento comum em algumas administrações de ensino municipais e estaduais.

É importante reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e, a partir daí, elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006). Assim como refletir sobre qual tipo de EJA que se deseja desenvolver.

A formação de educadores para a EJA precisa levar em consideração muitas questões cruciais para seu bom desempenho, o que o requer do professor especificidades para trabalhar com seu público alvo, que já traz para a sala de aula uma leitura articulada do mundo (FREIRE, 1996). Os alunos um conhecimento sobrevivência dentro da nossa sociedade que é gráfica e letrada e estas devem ser considerados durante a EJA. Buscam na escola se apropriar da leitura, da escrita e dos números para compreender e se inserir melhor no mundo globalizado.

O trabalho do professor que trabalha com a educação de jovens e adultos consiste, sobretudo, em estimular no discente a consciência crítica do mundo e também sobre si, habilitando-o com os conhecimentos científicos e sociais acumulados pela civilização humana e necessários para este objetivo

Breve Histórico da EJA

O Ensino para Jovens e Adultos no estado do Paraná, iniciou com o ensino supletivo seriado ofertado na década de 80, e os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) – descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do estado. Outras formas de descentralização do atendimento à demanda de EJA foram criadas como Postos Avançados dos CEEBJA (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/ entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários.

Ainda na década de 90, deu-se inicio a projetos de escolarização aos educando em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu convênios com organizações não-governamentais, visando à oferta de alfabetização de jovens e adultos no meio urbano, rural e indígena e a escolarização correspondente às séries iniciais do ensino fundamental.

Provocados pelas discussões que vinham acontecendo, aliado aos diversos segmentos sociais que se apresentaram sintonizado ao movimento em torno da educação de jovens e adultos enquanto política pública, no estado do Paraná, constituiu no mês de fevereiro de 2002, o Fórum Paranaense de EJA, intensificando a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmica e movimentos sociais através de reuniões plenárias em diversas regiões do estado e também através dos Encontros Paranaenses de EJA (EPEJA).

Esse movimento nacional e paranaense vem qualificando as proposições, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens e adultos, articulando iniciativas e esforços para ampliação do direito à educação pública e de qualidade.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

O surgimento do EJA no município de Londrina

Em 1989, a Universidade Estadual de Londrina, através da Coordenadoria de Recursos Humanos, identificou que boa parte do quadro funcional, ou seja, os funcionários da UEL, não possuíam escolarização ou a tinha de maneira inacabada. Para suprir essa carência foi criado o Programa de Ação Educativa para Adultos – PAE, desenvolvido inicialmente para atender os servidores da instituição.

Até o ano de 1994, o atendimento era restrito aos funcionários da instituição. Entretanto, devido ao grande êxito alcançado pelo programa, muitos familiares de funcionários também vieram procurar uma oportunidade de participar. Diante disso, o PAE sentiu a necessidade de elaborar um projeto para a sua transformação em Escola Oficial, integrando-se a Rede Estadual de Educação de Jovens e Adultos para que pudesse atender um número maior de pessoas.

Em setembro de 1997 a Resolução 328897, autorizou a implantação do CES/UEL, sendo posteriormente, pela Resolução 3209/98 e Parecer 305/98 do Conselho Estadual de Educação, reconhecido oficialmente como Escola, funcionando no Campus Universitário, integrado à Universidade Estadual de Londrina, atendendo aproximadamente 2500 alunos por ano na sede e em projetos nas empresas e associações de bairros.

A escola chegou a atender, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, os Exames de Suplência e Equivalência. Por determinação do próprio Conselho Estadual de Educação, em 31/08/98, através da Resolução 3120/98, houve a alteração da denominação dos Centros de Estudos Supletivos de todo o Paraná para Centro de Educação Aberta Continuada a Distância. O CEEBJA/UEL funcionou nas dependências da Universidade até março de 2009.

Devido a diversos fatores, dentre eles a necessidade de um espaço fixo e permanente para a localização da escola, número de salas compatível com o número de matrículas do CEEBJA e um espaço adequado para o atendimento ao educando jovem e adulto, houve necessidade imediata de transferir o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos / UEL do Campus Universitário.

Em virtude dessa situação, professores, funcionários e alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos/UEL articularam-se e reivindicaram um posicionamento da Universidade Estadual de Londrina, iniciando, assim, um diálogo com o Núcleo Regional de Educação de Londrina e a Secretaria de Estado da Educação, buscando uma solução definitiva.

Os trâmites dessa discussão ocorreram rapidamente e houve finalmente, um consenso entre Universidade Estadual de Londrina, Secretaria de Estado da Educação, Núcleo Regional de Educação de Londrina, docentes e discentes do Centro Estadual de Educação Básica pra Jovens e Adultos que seria inevitável a permanência do CEEBJA no espaço do Campus Universitário.

Concomitantemente, ações do Núcleo Regional de Educação de Londrina concorreram para que um novo espaço fosse viabilizado para abrigar o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos/UEL, transferindo-o em 16/03/09 para as dependências do Colégio Estadual Dario Vellozo (Resolução 1695/09) funciona apenas no período matutino, possibilitando, desta forma, que o CEEBJA/UEL mantivesse o mesmo horário de atendimento existente: vespertino e noturno.

Passado esse processo de transição da UEL para o Colégio Dario Vellozo, bem como para outros colégios em Londrina, os profissionais que atuavam na EJA perceberam que houve maior integração entre o colégio e a comunidade, uma vez que esse projeto era extremamente necessário no contexto dos bairros em que os colégios se localizam. Após autorização do funcionamento pelo Departamento de Educação e trabalho da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, realizou-se uma campanha envolvendo toda a comunidade escolar para a escolha do novo nome deste centro. Dentre vários nomes sugeridos, adotou-se a denominação CEEBJA HERBERT DE SOUZA.

Aparato teórico

Para desenvolvimento desta pesquisa, tomamos inicialmente a abordagem que Vygotsky (1993) confere em seus últimos trabalhos, especialmente no ensaio *Pensamento e palavra*, que compõe o livro *Pensamento e Linguagem* (1993), publicado postumamente. Era importante para nós compreendermos melhor os conceitos de *sentido* e *significado*, que se nos delineavam tão delicados quanto fundamentais para o estudo que nos dispúnhamos a realizar.

Introduzimo-nos também no campo da(s) Semântica(s) apoiados pelo trabalho de Guimarães (1995), que analisa os esforços de se resgatar a questão da significação nos estudos linguísticos, entendendo-os como gestos de incluir no seu objeto aspectos como: o **sujeito,** o **objeto,** e a **história.**

Essa abordagem, ao revelar texturas e densidades na abordagem da questão da significação, emprestou-nos estrutura e elementos para uma reflexão da questão da significação do ensino de língua portuguesa, em particular, quando ensinada e aprendida num contexto de EJA.

Metodologia

Com o objetivo de avaliar o perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos, um questionário avaliativo foi elaborado e aplicado professores da EJA que atuam na rede de ensino estadual na cidade de Londrina-PR, juntamente, com observações em sala de aula. As observações em sala de aula foram basicamente as mesmas em ambas as escolas, entretanto, as opiniões das profissionais divergem em alguns pontos de seu trabalho.

Antes de ir ao colégio fazer observação, foi enviado às professoras um pequeno questionário contendo cinco (05) perguntas fechadas e objetivas indagando-as sobre os seus trabalhos na EJA.

Nesse instrumento, procuramos saber das professoras sobre metodologia, o material usado em sala de aula, a carga horária, formação do professor, rotatividade de docentes nesta modalidade a interação com os alunos, assim como os problemas enfrentados por elas no ato de ministrar aulas.

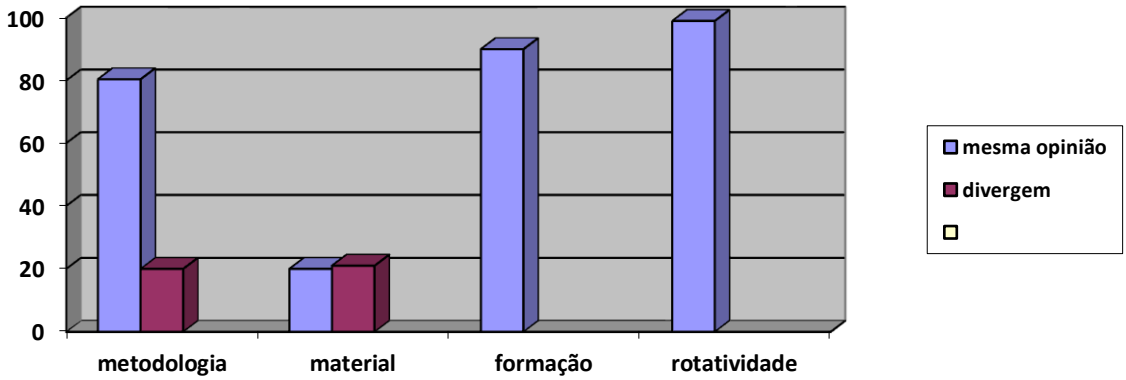


Figura 3 pesquisa realizada entre os anos de 2012 3 e 2013

Como podemos observar no gráfico acima, sobre as metodologias utilizadas 80% das professoras concordam que não utilizam a mesma metodologia no ensino médio contra 20% que usam a mesma - ou seja, as diferenças existem, porém a maioria dos alunos da EJA para as docentes eles ainda estão presos a uma metodologia tradicional – pois é a que conheceram – quando é outra metodologia (novas ferramentas usadas no ensino regular) - usando

tecnologia, por exemplo, as profissionais percebem que os alunos não participam muito, por isso a metodologia tem que ser diferenciada, sem mencionar a faixa etária de muitos que é um pouco avançada e precisa de mais atenção.

O tratamento diferenciado na relação professor-aluno também é outro ponto que as opiniões são as mesmas todas nos informaram que a relação com os Jovens e Adultos são mais flexíveis em relação ao ensino regular. Pelo fato de constituir outro público-alvo, os alunos da EJA precisam receber tratamento diferenciado.

Além de requerer um tratamento diferenciado, o ensino na EJA carece de um material específico. Nesse ponto, as entrevistadas diferem enquanto que 26 % acreditam, que o livro didático direcionado a EJA é importante, porém ele não contempla todo o conteúdo que pretendem trabalhar devido este fator as professoras precisam preparar muito material para os alunos na tentativa de suprir as falhas do livro didático, todavia 15% das entrevistadas acreditam que o material que utilizam na EJA (tanto no atendimento individual quanto no coletivo) é um material específico enviado pelo governo federal, sendo um material bem elaborado, direcionado para o aluno mais adulto, mais maduro.

Quando indagadas sobre a necessidade de uma formação especifica para a modalidade EJA, todas foram unânimes 90%, que é fundamental a melhoria da formação– inicial e continuada – dos educadores em geral e, mais especificamente daqueles que trabalham com a educação de jovens e adultos em nosso país.

O ensino na Educação de Jovens e Adultos pede uma preparação diferenciada que está sendo, em todos os parâmetros menosprezados pelas instituições formadoras de professores. Uma formação qualificada do profissional da EJA é um dos principais elementos que o auxiliará no processo de aperfeiçoamento da qualidade da educação daqueles que buscam na instituição escolar uma oportunidade de alargar a sua participação na sociedade e ser reconhecido por ela tornando-se um verdadeiro cidadão, sendo este processo de suma importância para o desenvolvimento do Brasil.

Outro fator que vem sendo motivo de discussão é a rotatividade de professores que está ocorrendo, dentro da modalidade, as docentes foram categóricas em afirmar que esse

problema prejudica o aluno, já que ele está acostumado com uma determinada metodologia, quando muda de docente e o discente se vê obrigado a iniciar um novo processo de adaptação o que prejudica a aprendizagem, quanto ao professor tem que mudar novamente seus métodos, sua carga horária e muitos na maioria das vezes ficam sem lecionar.

Conclusão

Com isso exposto chegamos à questão base de nosso artigo: o profissional de letras que atua na EJA precisa de alguma formação específica para ministrar aulas. Percebemos que para o profissional de letras na EJA, uma qualidade é muito importante; a sensibilidade para perceber as singularidades dos alunos. Essa impressão ficou em nós que observamos as atividades dos professores, entretanto defende que, para dar aulas em qualquer modalidade de ensino o professor tem que conhecer o conteúdo (e dominá-lo), estar aberto para aprender a ter a humildade de perceber quando sua metodologia não está dando resultados. Ser professor é estar disposto a enfrentar desafios. È importante tembém que o profissional passe por alguns cursos de capacitação a fim de que esteja preparado para lidar com as diferenças que há entre o ensino regular e o ensino para jovens e adultos.

A palavra-chave para o profissional de letras que trabalha com a EJA é sensibilidade. De acordo com as Diretrizes escolares da EJA e do Projeto Político Pedagógico – baseado nas diretrizes diz que a proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA deve considerar os três eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados. Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re) construção de seus saberes.

Durante a observação, percebemos que os professores em sala de aula conseguem, de maneira natural observar, respeitar e relacionar algumas das atividades de acordo com a cultura e tempo do aluno assim como é solicitado nas Diretrizes escolares, porque os jovens e adultos que procuram a EJA precisam da escolarização formal tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho.

A fim de resultados mais positivos, os horários de atendimento devem ser dinâmicos para que os alunos trabalhadores possam concluir seus estudos. Os professores aplicam as atividades de forma a serem concluídas em sala de aula bem como trabalhar de acordo com o ritmo do aluno para que o mesmo não seja prejudicado em sala de aula e no trabalho que muitas vezes toma todo o tempo do aluno que não consegue fazer os trabalhos em casa, tentamos defender qualidades específicas que um determinado profissional deveria adquirir para que pudesse ministrar aulas em sala de aula. Entretanto, após nossas observações e entrevistas com as professoras, podemos dizer que para ministrar aulas na EJA e para ser um profissional eficiente em sua função é necessário - além de uma formação especifica - ter algo que dentro da academia é complicado adquirir: sensibilidade para com os alunos e não trata-los como números, sem mencionar práticas que abordam esta modalidade e não somente a observação durante o estágio obrigatório.

Segundo a professora Maria Tereza de Assunção Freitas em seu ensaio *Bakhtin e a tecnologia* (2007) "educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades."

Isso também podemos notar na modalidade de ensino da EJA, os profissionais envolvidos têm toda uma preocupação em tratar os alunos como seres singulares. E ainda Freitas diz que seus estudos sobre o autor russo levou-a crer que o diálogo entre duas pessoas, no caso professor e aluno, ultrapassa o limite da palavra elevando-se ao compartilhamento de experiências.

Referências:

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Sousa. Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos. Editora Curitiba. 2006.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006

Breve histórico da EJA disponível em http://viviane.meister-gamer.tripod.com/id1.html acesso em 04/05/2013

Diretrizes curriculares do Paraná Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br acesso em 10/08/2013

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. Diálogos de Bakhtin. Paraná. Editora UFPR. 2007. (p.141 – 161.)

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2003. p. 73 – 112.

KOCH, Maria, Zenir, Avaliação das experiências de educação de jovens e adultos de jovens e adultos de Santa Catarina, séria documental, Relatos de pesquisa, n13, out/1993

PROEJA: Educação profissional integrada á EJA: Entre políticas e práticas/ organização: Mônica Ribeiro da Silva; Mário Lopes Amorim, Edaguimar Orquizas Viriato. 1ª Ed.. Curiiba:Ed. UTFPR, 2011.

PROEJA: Educação profissional integrada à Eja: Questões políticas, pedagógicas e epistemológicas/ organização: Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva, Roberto Antonio Deitos. 1ª Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GALLERT Janice
SMED/Foz do Iguaçu

RESUMO:

Esse estudo tem a pretensão de compreender as práticas de letramento desenvolvidas em vinte salas de aula do 4º ano do Ensino Fundamental no município de Foz do Iguaçu. Para isso far-sê-á a coleta de dados através da observação, leitura e análise dos registros textos e atividades produzidos nas turmas com o objetivo de perceber como as práticas de letramento são produzidas e as posssibilidades que

INTRODUÇÃO:

A análise deste estudo é fruto do intenso processo de reflexão provocado pela pesquisa realizada na rede municipal de ensino em 20 (vinte) salas de aula do 4º ano do Ensino Fundamental no município de Foz do Iguaçu.

Para fazer a coleta de dados, durante o primeiro semestre de 2013 acompanhei o desenvolvimento de práticas de tecnologia escrita com o objetivo de perceber em quais condições de Letramento essas práticas são desenvolvidas nas salas de aula pesquisadas.

Desde o primeiro momento, minha perspectiva estava voltada para observar o desenrolar das práticas de tecnologia escrita como processo vivo, com práticas inseridas na história, constituidoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura.

Durante as visitas nas salas de aula acompanhava-me inquietações e ilusões que se somavam e por vezes se confrontavam com as expectativas dos alunos que se conformavam com práticas de escrita mecanizadas e sem apresentar condições de letramento.

Kleiman (1995, p.19) considera que "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". No entanto, mais do que propiciar a conhecer as letras, regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita pode contribuir para a apropriação das práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse processo de observação e analise que comecei a me perguntar se alguém poderia ensinar esses alunos sem que eles próprios fossem ou se tornassem produtores de escrita?

As indagações centrais da pesquisa começaram a me acompanhar durante as aulas em que assistia: Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, como e possível a esse professor trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem e se apropriam da mesma para entrar na escrita inversamente se o professor ou a professora gosta de escrever o que na sua história de vida favoreceu esse gostar, essa prática.

Nesse viés a sala de aula se torna na pesquisa um espaço vivo para as práticas de escrita que demanda tempo para observação, discussão e análise das atividades que envolveram as práticas de escrita tecnológica que nelas se entrecruzam com outras práticas no tempo e no espaço da investigação.

PRÁTICAS DE ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA:

É sabido que da prensa ao computador, a escola estabeleceu, como um dos seus principais objetivos, o desenvolvimento de capacidades para escrever. O potencial da nova base tecnológica, porém, redefiniu o sentido da linguagem e o tratamento do texto, modificando, também, o sentido do escrever nas escolas.

Para responder às demandas desse movimento tecnológico, a escola passou a ser o espaço no qual se coloca em cena uma diversidade de símbolos e códigos que permitem aprender a interagir com as diferentes linguagens postas no mundo.

O de escrever não decorre de uma habilidade inata, uma habilidade com a qual o individuo nasce e morre. A escola tem papel fundamental na construção de competências de escrita, já que nela que se programa e se qualifica o processo de escrever, primeiro dentro de seu território e, depois, estendido para fora de seus muros, para participar efetivamente na construção de histórias individuas e coletivas de seus atores sociais.

Escrever é um processo complexo que impõe um árduo aprendizado, é uma habilidade cognitiva que dá existência as condições para a capacidade de aprender que determina o desenvolvimento cognitivo humano.

O ato de escrever necessita ser ensinado, conduzido, orientado e, principalmente promovido e assumindo como um compromisso da escola. As metodologias de escrita desencadeadas dentro do espaço-tempo educacional deixam suas marcas e, como experiências escolares, passam a ser vinculadas aos atos de escrever. São estas marcas deixadas pela história das experiências pessoais de escrita que acompanham e permitem que cada sujeito possa usufruir positivamente ou negativamente do escrever.

Segundo Teberosky (2004), a escrita sempre foi algo material. Escrevendo em um quadro, no papel ou no computador, o processo de escrita se materializa numa mídia que configura ato escrever. Ao longo dos séculos, a escrita humana sofreu modificações tanto nos suportes midiáticos (placas de argila, papiros, papel, imprensa, meio digital e outros que virão), como nos instrumentos utilizados (mão, imprensa, teclado) e na funcionalidade da escrita (para contabilizar bens, narrar histórias, expressar sentimentos, comunicar, informar, registrar, etc.)

As mudanças de suportes e instrumentos provocaram e provocam, invariavelmente, mudanças nas atividades requeridas neste processo de interação (suporte, instrumento e ação). Ou, dito de outra forma, "[...] uma mudança material produz efeitos intelectuais que, por sua vez, produzem novos materiais [...] mudança tecnológica e intelectual não são novas na história." (Teberosky, 2004, p. 154).

Entretanto, destaca-se que, mesmo reconhecendo que a partir da escrita foram se desenvolvendo novas tecnologias que perpassam a linguagem, sempre se manteve a linguagem como principal tecnologia, o artefato cultural mais precioso que permite, a partir dele, explorar os outros artefatos.

Há inúmeros posicionamentos sobre a relação tecnologia, e escrita. Existem aqueles que, tendo uma posição radical, argumentam que a tecnologia transforma a escrita. Por outro lado, há um movimento que contrapõe que a tecnologia não muda qualitativamente este processo e somente se aplica ao processo de escrita, uma relação que está longe de ser linear e direta. Como Ferreiro (2001 citada por Teberosky, 2004, p. 155) afirma "[...] novos recursos tecnológicos podem dar lugar a novos processos cognitivos que nem a escrita manuscrita, nem a leitura em papel tinham permitido".

Cabe destacar que entre as ferramentas tecnológicas mais importantes que dão suporte a aprendizagem da escrita, pelo computador encontram-se os editores de texto. Editores de texto são ferramentas centrais para o

processo de inclusão sociodigital, por impulsionarem práticas de alfabetização e de letramento. A alfabetização é o processo que garante a aquisição da capacidade de codificar e decodificar o código linguístico e de aplicar normas gramaticais. Letramento é o processo que, a partir da alfabetização, impulsiona efetivas práticas de interação social.

O letramento, seja ele digital ou não, está intimamente vinculado com o processo de escrita tecnológica, sendo a escrita pensada, em última instância, como um processo no qual uma pessoa ou grupo começa a participar de usos e costumes de outros grupos, com os mesmos direitos e deveres (Pereira, 2005). Nesta perspectiva, o letramento é a chave da escrita e, no caso de letramento digital, torna-se fundamental para alicerçar um processo de escrita com base nas práticas sociais de escrita.

Garantir ações que potencializam a alfabetização, mas, principalmente, instituir práticas de letramento, são movimentos que as tecnologias de informação e de comunicação podem impulsionar em tempos e espaços escolares. O encontro das práticas sociais da escrita com editores de texto permite a manipulação eletrônica da expressão textual.

Segundo Lévy (1993), o computador representa uma tecnologia intelectual tão revolucionária para nossa época como foi a escrita para as sociedades orais; e, consequentemente, pode contribuir para modificar nossa forma de "ler" a realidade, tendo incidência direta sobre as maneiras de estruturar o pensamento.

Ressalta-se que segundo o autor a informática, muito mais do que uma arte de automatizar cálculos, contribui "para estruturar os espaços cognitivos dos indivíduos e das organizações" (LÉVY, 1993, p. 53).

Portanto, cada suporte midiático cria especificidades, e geram expectativas no leitor, assim como as revistas, as bulas de remédio, os outdoors, os livros e até os muros urbanos.

Sabe-se que a escrita é mais do que a tecnologia é mais do que uma tecnologia de registro de som, pois cada texto é mais do que um conjunto de palavras. Textos têm sentidos e significados diversos a partir das "leituras possíveis". Portanto, o leitor não é passivo neste processo de criação e produção de significados.

Editores de texto aperfeiçoam a reconstrução de produções textuais, potencializando a reescrita no quarto ano do Ensino Fundamental, sempre possível, e o melhor, pois cada versão do texto emerge como uma escrita permanentemente provisória. Em suma, os editores de texto permitem ganhar uma consciência textual, que deixa de ser individual e se torna coletiva.

Ferramentas computacionais para editoração dos textos alteram as condições de escrita no quarto ano do Ensino fundamental por:

Sabe-se que as ferramentas computacionais auxiliam o professor do quarto ano para orientar os seus a alterar o texto e também para propor novas condições de escrita aos alunos através da remodelagem e reescrita do texto. Observe como essas ferramentas possibilitam novos aprendizados aos professores e também aos alunos:

- ✓ Remodelar a atividade cognitiva da escrita: A mediação digital entre o corpo do homem e a tecnologia condiciona uma escrita que passa a não depender mais da motricidade altamente refinada da mão para a construção laboriosa de cada letra, frase e parágrafo. Passa-se da escrita manual para a escrita teclada e clicada. Dispositivos técnicos – teclado e mouse – forjam uma homogeneidade que inclui, pois são universalizados os recursos de editoração, que valoriza e harmoniza a produção textual de todos. O mesmo movimento histórico da humanidade que permitiu afastar o labor, o dispêndio de energia da espécie humana pela linguagem e pela técnica, é percebido na passagem de uma escrita alfabética para uma pós-alfabética, como analisa Lévy (1998), a primazia da interação sensório-motor deixa lugar à do sensório-simbólico;
- ✓ Tornar a reescrita mais prazerosa, ao permitir que as modificações se concentrem no que cada autor julga realmente necessário. Não há reescrita do texto em sua totalidade. Potencializa-se, assim, a derrubada das barreiras na produção do texto, que passa a ser vista como uma escrita provisória, passível de melhora no processo de reescrita.

As novas ideias, as correções e modificações, não exigem mais reescrever toda página ou até um texto inteiro. Torna-se mais fácil alterar as margens, o espaçamento entre linhas, a divisão em parágrafos, a alteração do tipo de letra, todos os elementos que contribuem para a valorização do texto.

Reescrever é uma ação primordial para que os textos conquistem uma maior qualidade, mas também a construção de uma relação diferenciada daquela que a instituição educativa comumente faz com a escrita. Texto não nasce por geração espontânea, ele precisa ser relido, retrabalhado, reescrito, pois nada falta disto poderemos ter a necessária interlocução, laço que pode ser construído com o leitor, para que essa ação pedagógica se torne significativa, para que o sujeito que apresenta dificuldade na leitura e na escrita assuma-se

como autor. Por trás do processo de autoria está a construção do texto que pode ser escrito para ser lido, para produzir sentido para quem lê.

Escrever é reescrever, é ler o texto, reler o texto e responder com afinco às exigências que ele põe. Nesta reescrita tudo pode ser reconstruído: conteúdo, estrutura e expressão. O que pode guiar sempre o processo de reescrita é a meta de chegar ao melhor texto para cada aluno, respeitando sua capacidade linguística.

Nesse processo alunos do quarto ano do Ensino fundamental com dificuldades na escrita, ao assumirem o papel de construtores de informação para a comunidade escolar, vivenciam o processo de irradiar ou de sombrear fatos, apropriam-se do modo como se constroem notícias e conteúdos expressos pela mídia.

Aspectos Importantes da sala de aula:

Cabe considerar que no desenrolar da pesquisa percebeu-se ainda que das 20 (vinte) salas de aula pesquisadas em 8 (oito) delas são desenvolvidas Práticas de escrita tecnológica em diversas atividades que foram desenvolvidas. Já em 7 (sete) sala de aulas as práticas de escrita desenvolvidas são mecanizadas e não oportunizam ao alunos desenvolverem a consciência textual e em 5 (cinco) salas de aula os professores demonstraram uma certa insegurança em propiciar práticas de escrita tecnológica.

Ainda com base na analise e nas reflexões feitas por alunos e alunas aos seus professores provocaram em mim a necessidade de construir outra proposta pedagógica para o trabalho que desenvolvo como coordenadora pedagógica dos quartos anos na Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu delineando e implementando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação dos seus profissionais.

Porém igualmente necessário, destaco a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita (livros, jornais revistas), de forma que o professor se veja e seja produtor e consumidor do conhecimento escrito e não passe a maior parte do seu tempo manipulando livros didáticos.

Referências:

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência – **O futuro do pensamento na era da informática.** Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual**? Trad. De Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

PEREIRA, J. Educação e sociedade da informação. In.: Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. P. 13-24.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

TEBEROSKY, A. **Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação** (TIC). In: Contextos de Alfabetização Inicial. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 153-164.

OS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM BLOGS

Ana Paula Domingos BALADELI
(PG – UNIOESTE)[167]

Resumo: O propósito deste artigo é discutir os multiletramentos a partir do relato de aplicação de uma proposta didática com Blogs nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental em uma escola pública no interior do Paraná. Com base nos estudos do letramento realizados por (COPE e KALANTZIS, 2000; GEE e HAYES, 2011; FERREIRA e BALADELI, 2012), problematizo os letramentos digitais, a partir do estudo, da leitura e da produção do gênero digital Blog como alternativa para explorar a multimodalidade e a hipertextualidade na sala de aula de Língua Portuguesa. A opção pelo Blog se deu em função deste contemplar a multimodalidade em sua organização discursiva. Os resultados indicam que os alunos do ensino fundamental têm interesse em práticas pedagógicas que contemplem a relação linguagem e tecnologia, tanto como temática como objeto de aprendizagem. Diante disso, aponto que a *web*, mais do que um novo suporte discursivo tem se consolidado como uma mudança sociocultural com implicações ainda a serem desveladas pelo professor, a fim de que os novos letramentos praticados pela geração digital também sejam considerados como práticas sociais legítimas nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Multiletramentos; Língua Portuguesa; Blog.

Introdução

O tema das tecnologias na educação tem conquistado espaço de destaque em pesquisas em Educação e Linguística Aplicada (COPE e KALANTZIS, 2000; FERREIRA e BALADELI, 2012; LANKSHEAR e KNOBEL, 2007; ROJO, 2012; GEE e HAYES, 2011). Por consequência, Muitos são os resultados de pesquisa que apontam para uma emergente transformação na escola em decorrência dos letramentos desencadeados pelas tecnologias, sobretudo as digitais. Diante disso, não é por acaso que nas duas últimas décadas aumentou o volume de pesquisas versando a respeito do uso do computador e da Internet na educação.

[167] Programa de Pós-Graduação em Letras (linguagem e sociedade). Bolsista CAPES/Fundação Araucária. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, PR, Brasil. apdbaladeli@gmail.com

A leitura na *web* é permeada pela fragmentação, flexibilidade e até mesmo pela hibridização dos gêneros que ganham novas características que o tornam voláteis (MARCUSHI, 2005; XAVIER, 2011). Essas características fazem com que constantemente novos gêneros textuais (digitais) sejam criados associando as necessidades de interação dos sujeitos com as funcionalidades e aplicativos disponíveis na interface *web*.

Conforme apontam as pesquisas de Marcuschi (2005); Xavier (2011); Baladeli (2011, 2013), Rojo (2012), tradicionalmente a escola vem promovendo a formação de leitores para a organização textual linear, concreta e sequencial que, em muitos casos se constitui apenas com palavras e imagem, como é o caso dos livros didáticos impressos, salvo as coleções em que incluem CD-ROM ou CD com arquivos em áudio, como é o caso de língua estrangeira.

Este artigo aborda o uso do Blog como recurso didático na aula de Língua Portuguesa com base em algumas atividades propostas para duas turmas de 9º anos de uma escola pública do interior do Paraná. As atividades realizadas tomaram com base os novos letramentos digitais e seu entrecruzamento com a atuação do professor e, toma como referência as pesquisas sobre letramento realizadas por (KLEIMAN, 1995; STREET, 1995), sobre letramento digital nos apoiamos em (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007; GEE e HAYES, 2011); e, em Linguística Aplicada (XAVIER, 2011; FERREIRA e BALADELI, 2012).

Os multiletramentos em sala de aula

Embora a hibridização entre as linguagens (verbal e não verbal) não seja nenhuma novidade, o tema dos multiletramentos tem se tornado presente em eventos científicos e publicações em educação e formação do professor devido à premente necessidade em se problematizar a formação do leitor multiletrado (BALADELI, 2011).

> O multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução. Para ter acesso

> aos bens culturais e sociais e para participar nas práticas sociais, é requerido dos sujeitos letrados que façam o uso eficiente da leitura e da escrita (BALADELI, 2011, p.09).

A trajetória do tema dos multiletramentos destacou-se com o evento científico realizado em 1994, na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos, ocasião que reuniu pesquisadores de diferentes áreas com o objetivo de delinearem uma metodologia para os multiletramentos. Embora, o grupo que se reuniu adotasse referenciais distintos, foi justamente essa diversidade epistemológica que corroborou na propagação da temática e na discussão que ora ensejamos sobre os multiletramentos.

No evento, participaram pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, e, juntos, discutiram os processos de ensino e aprendizagem em contextos multilíngues; diversidade e currículo; língua e significação social; cidadania e educação; letramento crítico e letramento visual; cultura e linguagem; cognição e letramentos entre outros subtemas.

A perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento, ainda que em constante evolução desde então, ganhou visibilidade depois deste evento. O campo dos letramentos tornou-se um terreno fértil para pesquisas em educação, mas não só com foco na educação formal, isso porque, há algumas particularidades das pesquisas sobre letramentos múltiplos e multiletramentos. Conforme Cazden, Cope, Fairclough (1996); Street, (2012); Rojo, (2012) as pesquisas que tem como objeto a forma particular como os diferentes grupos sociais se apropriam da escrita e da leitura e a ressignificam em seu contexto sociocultural estão relacionadas aos letramentos múltiplos. Os pesquisadores que, por sua vez, analisam a multimodalidade discursiva, ou seja, a hibridização das linguagens (letramento visual, letramento imagético, letramento digital), esta que alinha-se à vertente dos estudos do multiletramento. Isso não significa que ambas as vertentes sejam dicotômicas, pelo contrário, é possível encontrar estudos que consideram tanto a multimodalidade quanto a dimensão cultural na produção de sentidos.

Neste artigo, focalizo a questão da multimodalidade, ou seja, dos multiletramentos, para discorrer sobre o uso do Blog como recurso didático na aula de Língua Portuguesa. Essa

opção ocorreu devido ao fato de que as atividades propostas para duas turmas de 9º anos tinham inicialmente como objetivos; (i) fazer o diagnóstico das práticas de letramentos digitais dos alunos; (ii) conhecer os interesses deles na web; (iii) diagnosticar os conhecimentos prévios sobre Blog e, não os sentidos atribuídos pelos alunos à tecnologia.

Conforme Baladeli (2011), a noção dos multiletramentos na educação congrega a necessidade de formação crítica do sujeito para o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir das modalidades de uso da linguagem. Dentre os multiletramentos encontram-se os letramentos digitais que, segundo Lankshear e Knobel (2007) definem como a capacidade de o sujeito compreender e usar a informação em múltiplos formatos a partir de uma ampla gama de fontes de informação. Contemplar os letramentos digitais não significa importar as práticas que ocorrem online e transportá-las para a sala de aula, para eles é preciso "[...] reconhecer onde e como a natureza e a diversidade dos letramentos digitais podem entrar na aprendizagem e como é possível criar pontes entre o interesse dos alunos e os propósitos educacionais" (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p. 09).

A dinamicidade das tecnologias digitais corrobora na criação e manutenção de espaços discursivos alternativos, sendo a *web*, cenário profícuo a isso. O caráter inovador dos gêneros que surgiram com o advento da web está na possibilidade de inserção de recursos visuais e sonoros, além disso, os gêneros digitais conforme Marcushi (2005) e Komesu (2005) são mais efêmeros e voláteis que outros, imprimindo dinamicidade nos discursos que suporta. Por essa razão, é comum um gênero ser criado com determinado propósito e ao longo dos usos e das necessidades dos usuários terem esse propósito revisto ou abandonado.

Nas páginas da *web*, um dos gêneros em crescente uso é o *weblog* ou Blog, um espaço discursivo de autoria com base na escrita (in)formal semelhante a um diário virtual. O Blog foi criado pelo norte americano Evan William em 1999, desenvolvedor do software Blogger que possibilitava a publicação de textos online e, que também não requeria muito conhecimento em informática, daí a popularidade alcançada pelo gênero (KOMESU, 2005). O gênero Blog pode atender aos mais variados propósitos indo da função de diário até espaço

oficial ou não de interlocução como ocorre com jornalistas, pesquisadores, educadores entre outros (MARCUSCHI, 2005; KOMESU, 2005).

Da mesma forma que acontece com o livro didático que, na condição de objeto de pesquisa pode ser tomado ora como gênero ora como suporte para diferentes gêneros, o Blog também pode ser abordado tanto como um gênero digital, quanto um suporte. Para a sequência de atividades elaboradas para os 9º anos optei em tratar o Blog como um gênero.

Blog na aula de Língua Portuguesa

A sequência de atividades foi elaborada como requisito para a conclusão de um módulo do curso de especialização a distância em tecnologias e ensino de Língua Portuguesa. Inicialmente, as atividades foram elaboradas para um público fictício e, conforme o módulo evoluía a necessidade de reflexão sobre os resultados fez com que procurasse uma escola para aplicar as atividades. Diante disso, entrei em contato com uma professora de Língua Portuguesa que atuava com o ensino fundamental e, após a mesma receber e aprovar as atividades realizou-se a primeira visita às duas turmas de 9º anos.

O plano das atividades consistia em ambos os 9º anos (durante 5 ou 6 aulas no laboratório de informática da escola) navegarem por alguns Blogs previamente explorados por mim e pela professora das turmas e responderem algumas perguntas sobre as características dos Blogs. Tanto as atividades quanto as respostas destas foram concentradas em um espaço específico para isto em meu site.

Antes, porém de as turmas irem ao laboratório de informática, averiguei em sala seus interesses na web e suas práticas de letramento digital inclusive suas experiências com pesquisa escolar na web. A professora da turma teceu alguns comentários sobre uma pesquisa recente de gramática que haviam realizado e, aproveitando a oportunidade, no quadro-negro organizei os tópicos: plágio; direitos autorais e a definição de fonte segura. Apresentei alguns exemplos obre essas questões e enfatizei a problemática das mesmas, antes da realização de

uma pesquisa escolar e, na sequência apliquei um questionário com 13 questões (sendo 08 fechadas e 03 abertas).

Devido ao fato de as turmas serem numerosas (35 e 37 alunos) e de o laboratório da escola dispor apenas de 14 computadores em funcionamento, foi preciso dividir a turma. Assim, enquanto encaminhava atividades com parte dos alunos no laboratório, a professora ficava com os demais na sala de estudo anexa ao laboratório ou na biblioteca discutindo a próxima edição do jornal impresso da escola, editado por essas turmas. Essa situação acabou sendo utilizada como oportunidade para que as turmas se organizassem em pequenos grupos para produzirem as matérias do jornal. Sugeri então à professora - que prontamente aceitou a ideia - de que fosse criada a versão on-line do jornal, esta poderia ser na plataforma *Blogger* ou *Wordpress*, interfaces de fácil customização e de custo zero.

Como já estava previsto, no início da aula no laboratório os alunos ficaram agitados e poucos concluíram as atividades que consistiam em navegar pelo Blog sugerido e responder a cinco perguntas sobre ele.

Algumas questões que antecederam a navegação no Blog foram:

Parte I

. O que você sabe sobre Blogs?

. Já acessou algum Blog? Sobre que assunto?

. Você tem ou teve algum Blog? Qual o seu objetivo em criar o Blog?

Na sequência acessaram o *link* para um Blog sobre jogos digitais e, tiveram de responder as seguintes questões:

. Para que leitor/interlocutor (sexo, idade, classe social) ele foi criado e que tema/assunto ele aborda?

. Que informações/recursos este blog pode conter para tratar do tema?

. Em relação ao autor/locutor deste Blog, trata-se de uma pessoa/grupo de pessoas ou uma empresa/instituição? Por que você pensa isso?

Conforme os alunos exploravam os *links* do próprio Blog algumas características eram destacadas; a posição da leitura on-line na vertical e não horizontal a que estamos habituados

em material impresso; *links* para vídeos e imagens; resenhas de jogos; comentários de internautas; número de visualizações; mini-biografia do autor; lista de seguidores; *links* para contato com autor nas redes sociais. Feita esta primeira exploração do gênero, na sequência os alunos deveriam responder a 5 perguntas a partir da observação de capas de jogos digitais para o *Play Station 2*.

. Você gosta de jogar games de computador?

. Que jogos você conhece e como eles são?

. Destes jogos abaixo, quais você conhece/joga? Quais destes jogos você gostaria de conhecer/jogar e por quê?

. Pela capa dos jogos abaixo, sobre o que eles tratam?

Mesmo com duas aulas em cada turma, foi necessário deixar as demais atividades para serem terminadas em casa, visto no sistema de revezamento cada grupo de alunos que entrava no laboratório tinha em média 15 minutos para a realização das atividades. A tarefa então consistiu na navegação em 5 Blogs sobre games e responderem no caderno 13 questões sobre estes, identificando informações como autoria, recursos, linguagem utilizada, público a que se destina o Blog, forma como o tema é abordado e suas impressões pessoais sobre a inclusão da temática na escola.

No retorno à sala de aula averiguei com as turmas suas impressões sobre as atividades e o interesse deles em realizar mais atividades de outras disciplinas no laboratório de informática. O que ficou evidente na fala dos alunos e, também nas questões abertas do questionário anteriormente entregue, foi a escassez de propostas pedagógicas que utilizam o laboratório de informática. Relataram também, que as raras visitas feitas a este espaço se dão apenas em função de pesquisas escolares, que não contam com sugestão de fonte de pesquisa ou mesmo roteiro norteador para a pesquisa. Em pesquisa anterior, Baladeli (2013), discute justamente a lacuna na formação do professor de Língua Inglesa para o uso de tecnologias, inclusive o laboratório de informática, que continua um acessório no planejamento do professor e da própria cultura escolar.

Ainda segundo as turmas dos 9º anos, alguns professores até propõem pesquisas na Internet, mas exigem que as mesmas sejam manuscritas, problemática do "copia e cola" já debatida por Brito e Purificação (2005). Em linhas gerais, o encontro com as turmas (ainda que conturbado) auxiliou na adequação das atividades futuras a fim de torná-las mais significativas para aquelas turmas. A proposta inicial incluía a navegação por Blogs sobre jogos de computador e a exploração dos recursos multimodais como; tutoriais, vídeos resenha, imagens entre outros. Todavia, conforme as atividades do primeiro encontro ocorriam observei que um grupo de alunos navegava por outros sites que não os Blogs sugeridos; algumas alunas acessaram páginas de relacionamentos; outros se recusaram a fazer as atividades propostas alegando ter internet em casa, mas a maioria em ambas as turmas se engajaram nas atividades de forma satisfatória.

Seguindo orientações da professora das turmas, as atividades seguintes foram focadas na criação do Blog como suporte para o informativo da escola. Sendo assim, minha segunda visita à escola incluiu a sistematização de perguntas para navegação em Blogs de escolas públicas para que os alunos compreendessem as funções do gênero e as formas variadas de customização do mesmo, que incluem diferentes recursos multimodais tais como vídeos, fotografias, arquivos em áudio e, sobretudo, *links* para outros espaços na web relacionados ao tema do Blog. Para isso, selecionei um Blog atualizado de uma escola pública da mesma cidade para servir de ponto de partida para o novo rumo tomado pelas atividades. A princípio, as atividades que organizei consistiam em 5 ou 6 aulas no laboratório com o propósito de os alunos conhecerem as características dos Blogs sobre jogos e, a partir deles, a critérios da professora, o tema dos Blogs pudesse ser desmembrado em subtemas em sala de aula.

O fato inesperado foi que, mesmo sendo a Geração Y (XAVIER, 2011) nascida no cenário envolto em tecnologias digitais, aquele grupo em específico não se interessou pelo tema de jogos digitais, dado que serviu de alerta para a revisão das atividades e objetivos iniciais. Depois de 4 aulas em uma turma e de 3 aulas em outra e, da revisão das atividades, a professora e eu decidimos que a realização das próximas atividades com toda a turma seria inviável, optando assim, pela criação de pequenos grupos que ficarão responsáveis pela

elaboração das matérias, inclusive as fotográficas a serem postadas no Blog do informativo/jornal. No momento da escrita deste artigo, uma versão preliminar do Blog já foi criada; os grupos e as matérias a serem elaboradas já foram selecionados pela professora, ficando acertado com os grupos que as informações, *links* e matérias deverão passar pela anuência da professora antes de serem publicados no Blog.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, relatei a proposta de adotar alguns Blogs de jogos como recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa e, por meio da exploração da multimodalidade. Todavia, a partir do levantamento dos letramentos digitais e dos interesses na *web* dos alunos das duas turmas, constatamos, a professora e eu, que a proposta didática deveria sofrer alterações para adequar-se à realidade das turmas. Isso feito, os encaminhamentos, bem como, as atividades futuras foram centrados na transposição do informativo/jornal da escola para um Blog. Aos poucos as turmas foram compreendendo os propósitos das visitas ao laboratório de informática, mas essa consciência não eliminou, pelo menos até o momento, o ranço que impera na escola de que espaços diferentes da sala de aula representam apenas entretenimento. Essa constatação reitera o argumento de Brito e Purificação (2005) e Baladeli (2013), de que inserir tecnologias nas práticas pedagógicas requer planejamento; ajuste do planejamento ao longo do processo; estar ciente de que entraves de ordem técnica fazem parte de práticas mediadas por tecnologias e, que os resultados esperados podem não ser alcançados no tempo e na forma previamente esperados. Isso significa que a próxima etapa das visitas consistirá na sistematização dos gêneros produzidos pelos alunos (notícias, reportagem, resenha, vídeos) e, que a mudança de foco, agora a produção do Blog, será o projeto dos grupos nas aulas de Língua Portuguesa.

Em linhas gerais, ainda que um pouco conturbado nas primeiras visitas ao laboratório, os resultados tem indicado que a flexibilidade deve fazer parte do planejamento das atividades e, que a tecnologia precisa ser incluída na prática pedagógica, não como um adereço, mas

como parte constituinte das atividades que melhor são realizadas por meio da multimodalidade. Neste caso, o informativo/jornal da escola em forma de Blog possibilitará aos alunos serem autores de seus textos; colaborarem selecionando as informações e matérias publicadas e, também auxiliarem a professora da turma na edição do Blog.

A continuidade das atividades inclui a colaboração com os grupos na atualização e divulgação do Blog a fim de que possam continuar comprometidos com esta tarefa e, que essas práticas de leitura e escrita que realizam corrobore no desempenho e interesse pelas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, embora estes não tenham sido os objetivos iniciais, se configuram agora, como mais adequados para o estado da proposta.

Referências:

BALADELI, A.P.D. Desafios na formação do professor de inglês para o uso pedagógico da Internet. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BALADELI, A.P.D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. E-scrita Revista de Letras da Uniabeu, RJ. v.2, n.4, 2011, p. 01-11. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/52 acesso em 12 set. 2013.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. "Pescópia" no ciberespaço: uma questão de atitude. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n. 15, maio/ ago. 2005, p. 75-86. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=667&dd99=view acesso em 10 set. 2013.

CADZEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. P. [et al]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review; Spring, 1996.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social future. New London Group. Routledge, 2000.

FERREIRA, A.F.; BALADELI, A.P.D. Letramentos digitais, questão identitária e atuação docente em tempos de web 2.0. In: COSTA-HÜBES,T.C.; DAL MOLIN, B.H.(orgs.). Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico. Cascavel, PR: Edunioeste, 2012. p. 225-240.

GEE, J.P.; HAYES, E. Language and learning in the digital age. Routledge: New York, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p.110-119.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introduction - Digital literacy: concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. In: Digital literacies: concepts, policies and practices. Peter Lang Publishing, New York, USA, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A C. (Org.). In: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p.13-67.

ROJO, R. Multiletramento na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). Discursos e práticas de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.69-92.

XAVIER, A.C. Letramento digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Revista Calidoscópio, v.9, n.1, p.03-14, 2011. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748 acesso em 12 set. 2013.

11 - LETRAS CLÁSSICAS

UMA VOZ PARA TERSITES: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO HERÓI NA ILÍADA DE HOMERO

Aldineia Cardoso Arantes da SILVA - PG (UNESP)[168]

Resumo: A *Ilíada*, não obstante ser a representação mítico-artística da luta dos gregos no desejo coletivo de ampliar seus domínios, ressalta os valores individuais, criando personagens com características tão peculiares que se tornaram protótipos legados à galeria de heróis que a tradição literária foi fixando aos poucos. Mas talvez poucos se lembrem de um "herói" chamado Tersites. A sua aparição é quase meteórica e se dá no capítulo II da *Ilíada*. Homero, porém, caracteriza marcadamente a personagem, enfatizando o seu aspecto repugnante. Percebemos que, fisicamente, ele não se parece em nada com os belos heróis épicos. No entanto, suas atitudes demonstram grande bravura e sensatez. Ao analisarmos a ação de Tersites, percebemos que eram muito coerentes com o momento vivenciado pelos gregos, na verdade, o problema não estava relacionado ao conteúdo do discurso, mas quem o pronunciava. Uma personagem que não se encaixava nos moldes do herói clássico: não era filho de deuses, nem representante da nobreza; era alguém do povo, parte da soldadesca anônima. Esta comunicação pretende discutir, a partir desse conturbado episódio da *Ilíada*, o processo de construção da figura do herói clássico, uma vez que as epopeias de Homero são consideradas protótipos na sua criação.

Palavras-chave: Herói. Ilíada. Tersites.

Introdução

A presença de indivíduos que se destacaram por suas características quase divinas e por seus feitos notáveis pode ser percebida em todas as culturas primitivas. Todos os povos, em qualquer tempo, buscam para si um "herói": parece haver uma necessidade intrínsica no homem de refletir suas aspirações mais profundas em um ser que possa superá-las. Nesse contexto, o herói será marcado por um estigma que o projeta de maneira ambígua: por um

[168] Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Câmpus Araraquara – São Paulo. Email: aldimagistra@hotmail.com

lado, representa a condição humana, na sua complexidade psicológica, social e ética; por outro, ultrapassa a mesma condição, na medida em que representa virtudes e valores que o homem comum não pode exibir, mas almeja ter.

Palavra de origem grega *heros* (nobre, semideus), o termo *herói* foi legado à cultura ocidental, com todos os valores semânticos que o envolvem, do mitológico mundo grego. Assim afirma Feijó (1984, p. 12): "foram os gregos que deram o nome a eles, como também foram os mitos gregos os que mais sobreviveram, que não se transformaram em religião nem desapareceram. O nascimento do herói, portanto, se deu com o mito." Herói era originalmente um termo da mitologia que definia o filho de um (a) deus (a) com um mortal. Ora, o mito é o alimento da literatura, o conceito clássico de herói, por isso, é o da literatura grega, na qual o termo designa um indivíduo notabilizado por seus feitos guerreiros. Ainda, segundo Brombert (2004, p.15):

> o culto dos heróis havia surgido e se tornara uma espécie de fenômeno religioso. Heróis eram homenageados e reverenciados. Eram associados a uma era mítica em que se dizia que homens e deuses entraram em íntimo contato. Heróis eram seres excepcionais inscritos na lenda, cantados na poesia épica, representados no teatro trágico.

Com o tempo, é na literatura que o mito encontra profícua expressão, "o interesse pelo mito é um interesse poético, são os poetas que dão forma artística às crenças, aos mitos, aos anseios e desejos coletivos", afirma Feijó. E ainda ressalta que esses poetas são os próprios criadores de mitos, "dando expressão ao inconsciente coletivo." É na criação literária, fruto da imaginação e conhecimento, que se encontra, agora, o herói em toda a sua plenitude e grandeza; figura única, exemplar, cujo fado vai situá-lo no posto avançado da experiência humana. Nesse contexto, o herói se transforma numa importante categoria estética. Sobre isso, Feijó (1984, p. 52) observa que "originado do mito, ele passa por um processo de transformação, pela interferência do poeta, que a partir dele busca a compreensão da essência humana, tendo e transmitindo o prazer dessa descoberta."

O herói então não possui mais uma relação apenas com o elemento mitológico, agora ele será cantado também pela poesia. Dentro desse contexto, a sua figura assumirá um importante papel no âmbito literário, surgindo grandes heróis em surpreendentes aventuras. É o nascimento do herói na literatura, configurando-se então a sua primeira forma: o herói épico. Essa é sua primeira aparição e suas características e peculiaridades serão herdadas e canonizadas pela literatura através dos tempos. Por isso, é tão imperativo que se compreenda como o herói foi retratado em primeira instância. Essas características primordiais assumem conotações influenciadas pelo contexto histórico e social grego arcaico. Assim, é mister adentrarmos no grandioso mundo de Homero, que foi o primeiro poeta, no contexto da literatura ocidental, a retratar o herói e suas aventuras.

Os poemas homéricos: a representação de um mundo heroico

Os dois poemas épicos da Grécia antiga, a *Ilíada* e a *Odisséia*, compostos no século VIII a.C., foram atribuídos pela tradição clássica a Homero. Essas obras consagraram-no como o educador da Grécia, no dizer de Platão. A *Ilíada* e a *Odisséia* relatam as lendas heroicas referindo-se às guerras que os gregos (denominados aqueus por Homero) fizeram contra Tróia (ou Ílion), cidade do noroeste da Ásia Menor. A sua causa foi o rapto de Helena, esposa de Menelau, rei de Esparta, por Páris, filho de Príamo, rei dos troianos. Sob o comando do irmão de Menelau, Agamenon, rei de Micenas, os gregos cercaram Tróia para obrigar Páris a entregar Helena.

A *Ilíada* relata um curto episódio do cerco. O próprio conflito, ainda que amplamente descrito, é o pano de fundo do drama das paixões humanas que se enfrentam. É a história de Aquiles, o mais valoroso dos chefes gregos, que, tendo sido ofendido por Agamenon, se recusa a continuar a luta até o dia em que, tornando-se iminente o perigo, cede às instâncias do seu amigo Pátroclo e deixa-o participar no combate. Pátroclo é morto por Heitor, o herói troiano. Levado pela dor e pela cólera, Aquiles esquece o seu ressentimento contra

Agamenon, precipita-se no combate e mata Heitor, cujo cadáver entregará posteriormente a Príamo, pai de Heitor, num gesto de generosidade.

A *Odisséia* conta as aventuras de Ulisses, rei de Ítaca, a quem, em virtude de numerosos perigos que encontra na estrada, foram precisos dez anos após a guerra de Tróia para voltar à sua ilha. Logo que iniciou o regresso, teve de enfrentar outros perigos. Por um processo engenhoso, o poeta deixa o herói contar todas as peripécias e dá-nos a conhecer todos os acontecimentos importantes que se deram desde o fim da *Ilíada*: o artifício do cavalo de Tróia, regresso do herói ao lar e a matança dos pretendentes à mão de sua mulher Penélope.

Feitas as devidas ressalvas, sabe-se que muito além da questão da autoria da *Ilíada* e da *Odisséia* está o valor literário das epopeias homéricas, que é indiscutível. Fato inegável é que deram origem à literatura ocidental (Vidal-Naquete, 2002, p.10) e seus heróis tornaram-se modelos que a tradição literária foi fixando aos poucos. A *Ilíada*, não obstante ser a representação mítico-artística da luta dos gregos no desejo coletivo de consolidar seus domínios, ressalta os valores individuais, criando assim personagens com características tão peculiares que se tornaram protótipos legados à galeria de heróis de todo o cânone ocidental. Tem-se, por conseguinte, a primeira manifestação do herói na literatura.

> A nobreza é a fonte do processo espiritual pelo qual nasce e se desenvolve a formação de uma nação. A história da formação grega – o aparecimento da personalidade nacional helênica, tão importante para o mundo inteiro – começa no mundo aristocrático da Grécia primitiva com o nascimento de um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça. (JAEGER, 1995, 25)

Entender que a sua figura é fruto da própria civilização grega, com seus costumes e ideologias, é adentrar no glorioso e, às vezes, enigmático mundo do herói clássico.

Homero: fonte histórica e expressão poética

Para compreendermos melhor, o processo de formação do herói na literatura grega é preciso entender que reflete o próprio processo de formação do homem grego e seu papel na

sociedade. Jaeger (1995, p. 25) já afirmava que: "seria necessário escrever uma histórica da arte grega como espelho dos ideiais que dominaram sua vida". Contudo, quando se busca uma fonte histórica na tentativa de desvendar o processo de formação do homem grego, a fonte principal ainda é Homero:

> O testemunho mais remoto da antiga cultura aristocrática helênica é HOMERO, se com este nome designamos as duas epopéias: a *Ilíada* e a *Odisséia.* Para nós, ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais. É preciso encará-los sob os dois pontos de vista. Por um lado, temos de extrair dele a imagem que formamos do mundo aristocrático; por outro, inquirir como o ideal de Homem ganha forma nos poemas homéricos e como a sua estreita esfera de validade originária se alarga e se converte em força de formação de muito maior amplitude. (JAEGER, 1995, p. 25, 26).

Assim, compreendendo um pouco o papel do homem grego na sociedade, sua ideologia, desejos, vontades, aspirações, podemos também entender melhor o que significaram para cada herói homérico suas ações específicas, sua multiplicidade de tipos e características comuns para que pudessem galgar o patamar de herói épico, sobretudo, e a aparição de uma personagem *sui generis*, Tersites.

Na *Ilíada*, reconhece-se a expressão artística da idade guerreira dos povos gregos, caracterizada pelas grandes emigrações. D'Onófrio (1990, p. 27) ressalta que "neste estágio de civilização, a educação estava centrada na *areté*, conceito que o nosso termo "virtude" traduz apenas parcialmente: era o ideal cavalheiresco de vida, unido a uma conduta cortesã e ao heroísmo guerreiro". É no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época. Essa virtude estava ligada, de modo intrínseco, à nobreza a ao valor bélico. Jaeger (1995, p. 25) esclarece que:

> Uma vez que a mais antiga tradição escrita nos mostra uma cultura aristocrática que se eleva acima do povo, importa que a investigação histórica a tenha como ponto de partida. Toda a formação posterior, por mais elevada que seja, e ainda que mude de conteúdo, conserva bem clara a marca da sua origem. A formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação.

Ao conceito de virtude também se relacionava o sentimento de "honra", pois a ética grega, acima de qualquer outra coisa, exigia o respeito ao ser humano, quer em vida, quer após a sua morte. Por isso, a significativa importância atribuída aos funerais dos heróis e à comemoração do aniversário de sua morte. Ressaltava-se a honra através do reconhecimento público do indivíduo.

A *Odisséia* reflete um estágio mais evoluído da civilização grega, a sociedade experimentava um período de paz, os povos, portanto, fixavam-se nas várias *póleis*. Observa-se, notoriamente, a descrição dos costumes das cortes que evidenciam o ideal aristocrático de vida. A *areté* (a virtude), nesse estágio, é medida pelo valor e pela inteligência. Otto Maria Carpeaux (1966, p. 58-59) exalta a importância desses poemas com as seguintes observações:

> O *pathos* heróico da *Ilíada* e a ética aristocrática da *Odisséia* são imagens ideais de vida, que exercem influência duradoura sobre a realidade grega [...]. O instrumento da intenção pedagógica é a criação de exemplos ideais, tirados do mito [...]. A presença dos deuses homéricos, que são, por definição, ideais humanos, revela não só a condição humana, mas também a capacidade dos homens de superá-la [...]. Os gregos de todos os tempos encontraram em Homero respostas quanto à conduta da vida; o conteúdo e até a arte perderam a importância principal, considerando-se a força superior da tradição ética.

Através dos contextos discursivos apresentados pelos poemas homéricos, encontram-se elementos que caracterizam a vida e conduta primeira do herói – que se perpetuará na representação literária. Será justamente esse *modus vivendi* do herói que será questionado, posteriormente, uma vez que, em princípio, foi representado na literatura sob a égide da sociedade grega arcaica.

No seu livro *O Herói,* Kothe (1987, p.12) esclarece que "os heróis clássicos são heróis da classe alta". Na *Ilíada*, todos os heróis celebrados pertencem à nobreza e por isso têm direitos e privilégios. São representantes dessa sociedade aristocrática, que corresponde aos princípios vigentes do primeiro milênio a.C. Segundo Vidal-Naquet (2002, p. 93):

> Uma profunda clivagem horizontal, estratificava o mundo dos poemas homéricos. Acima, os aristoi, literalmente "os melhores", uma nobreza hereditária que possuía a maior parte das riquezas e todo o poder,

> tanto na paz quanto na guerra. Abaixo estavam todos os outros, a multidão que nenhum termo técnico definia coletivamente. O fosso que separava os dois estatutos raramente era ultrapassado, a não ser como conseqüência de acidentes devidos à guerra e às rapinas.

Na verdade, esses heróis representam bem a sociedade grega arcaica, pois são os "melhores" (*aristoi*), superiores aos outros, mas, em princípio, simples mortais, mesmo se filhos de deuses ou deusas. Não se distinguem dos outros mortais, não são invulneráveis. Representam, contudo, a excelência humana, grandes, belos, fortes, são os nobres reis e poderosos guerreiros. Por mais que passem por grandes dificuldades e provações, e ainda que sua grandeza seja maculada por uma série de vilanias, tudo contribuirá antes para sua elevação do que para depreciação. Segundo Kothe (1987, p.16), "nenhum herói é épico por aquilo que faz; ele só se torna épico pelo modo de ser apresentado aquilo que faz". Qualquer ato do herói que pareça obscuro será relevado e colocado em segundo plano; afinal ele é um ser supremo, digno de muitas honras, filho de deuses; todas as suas ações são dignas e louváveis. Sobre essa premissa, Brombert (2004, p. 22) afirma que:

> Suas características, por trás da multiplicidade de tipos individuais, são constantes: eles vivem segundo um código pessoal feroz, são obstinados diante da adversidade; seu forte não é a moderação, mas sim a ousadia e mesmo a temeridade. Heróis são desafiadoramente comprometidos com honra e orgulho. [...] o herói é uma figura única, exemplar, cujo fado vai situá-lo no posto avançado da experiência humana, e praticamente fora do tempo.

Além da ênfase às ações, a plasticidade também era muito importante na composição do herói. A descrição das personagens é sempre muito detalhada, são todos apresentados como muito belos, fortes, de estatura imponente, quase irresistível, aparentemente perfeitos. Concebidos como seres quase divinos, sua genealogia está sempre ligada à de algum deus, legitimando dessa forma o seu poderio e os seus direitos. Vidal-Naquet (2002, p. 96) comenta que "no que concerne à classe dominante, no alto da escala, sem dúvida alguma, estão aqueles a que Homero chama de "reis nascidos de Zeus". Todos têm uma genealogia e, com muita frequência, ela remonta a um deus".

Pode-se perceber que a própria concepção do herói, desde sua gênese, está ligada a classes sociais mais privilegiadas, aos que, de acordo com o momento histórico-social, eram considerados os melhores. Por isso, quando se entra em contato com os heróis homéricos, tem-se o nítido reconhecimento de uma sociedade em que o poder se concentra nas mãos de um grupo específico que dominava. Segundo Brombert (2004. p 15), "a palavra "herói" parece ter tido em Homero o sentido geral de "nobre"; em princípio, essa figura defenderá todos os direitos e ideologias dessa classe nobre. Pode-se inferir, então, que a primeira representação do herói, indentifica-o com a nobreza. Devido a isso, não se encontram, nas epopeias homéricas, heróis que tenham origem humilde ou que representem o povo, a camada social menos favorecida. Isso se explica uma vez que a sociedade em que Homero viveu apresentava uma classe de indivíduos organizados e armados que dominava a maioria, desorganizada e desarmada, consolidando o poder, as terras e as riquezas em suas mãos.

Segundo Feijó (1984, p. 50), essa classe se autodenominou *aristoi* (melhores) e o regime político por eles criado foi a *aristocracia* (governo dos melhores). Os aristocratas eram o público fiel das narrativas épicas, identificavam-se com os heróis épicos como se estes fossem seus próprios antepassados. Assim, não há de ser estranhável esses heróis homéricos serem representantes da aristocracia, como modelos a serem seguidos em sua *areté* (virtude). É necessário ressaltar que mesmo refletindo o modo de viver de apenas uma classe – aristocracia – as epopeias homéricas contêm um aspecto universal que ultrapassa essa mesma realidade: "um desejo humano de superar seus limites, expresso na figura dos heróis." (Feijó, 1984, p. 52)

Contudo, há um episódio, na *Ilíada*, em que Homero, estranhamente, permite que um homem do povo se expresse. No entanto, note-se, a seguir, quais as possíveis intenções que envolviam tal aparição.

Uma voz para Tersites

A narrativa épica apresenta os grandes feitos heroicos de belas e imponentes figuras como: Aquiles, Heitor, Ulisses, entre outros, cujas façanhas se fixaram na memória literária até os nossos dias. A *Ilíada*, considerada o protótipo na criação de tipos variados de personagens, todos representando um aspecto ou uma aspiração da vida humana. Aquiles é o herói juvenil que se deixa dominar pela violência das paixões e, ao mesmo tempo, pela delicadeza de sentimentos. Já em Heitor, reconhecemos o protótipo do herói mais humano e sensato. Entre tantos podemos, ainda, lembrar de Agamenon, o prepotente e autoritário; Helena, a mulher fatal: seduzida e sedutora. Homero, com sua engenhosidade, também legou à tradição literária um personagem, chamado Tersites, com características *sui generis* que o distanciam radicalmente do modelo do herói clássico.

Para tornar mais claro e talvez mais coerente esse olhar de Homero sobre a figura de Tersites, é mister observar o contexto que os envolviam e influenciavam. Agamenon era quem presidia, assessorado por um conselho de anciãos composto de aristocratas guerreiros e proprietários de terras. Abaixo desse conselho vinha uma assembleia geral de guerreiros. Segundo Stone (1996, p38), a *Ilíada* não apresenta uma monarquia absoluta, e sim um governo composto de três poderes, um executivo, um senado e uma assembleia de "comuns". Ainda segundo esse estudioso da sociedade grega arcaica, a autoridade da assembleia homérica era vaga e mal-definida. Mesmo o conselho de anciãos tinha de falar com jeito ao lidar com Agamenon. Mas o "pastor do povo" não podia ignorar os desejos de seu rebanho e, simplesmente, dar ordens com a certeza de que elas seriam cumpridas. As palavras traduzidas como "rei" em Homero – do grego *basileus*, e às vezes *anax* – na época estavam longe de possuir as conotações que a palavra "rei" adquiriu no contexto do estado nacional moderno. Aparentemente, todos os grandes proprietários de terra recebiam o tratamento de basileus, "rei".

Na *Ilíada*, o desempenho de Agamenon é encarado, muitas vezes, de forma irônica e dubitável. Quando a narrativa começa vê-se o "pastor do povo" agindo questionavelmente: ignorando a vontade da assembleia de guerreiros e insultando um sacerdote de Apolo, deus da medicina e da peste. Nesse episódio, o sacerdote vem para salvar sua filha que foi aprisionada

pelos gregos, chegando a oferecer-se para rezar pelo sucesso dos aqueus contra Tróia se eles lhe devolvessem a filha.

Na primeira assembleia: os guerreiros se reuniram para ouvir a súplica do pai, e gritaram em consentimento à sua proposta. Só Agamenon manifestou-se contra, uma vez que tinha ficado com a jovem cativa para si. É tamanho seu encantamento pela prisioneira que diz para toda a assembleia que a prefere à sua esposa Clintemnestra. Ele não apenas rejeita o resgate oferecido como também humilha e ameaça o ancião. O deus Apolo, indignado com a desfeita para com seu sacerdote, faz com que a peste se espalhe pelo acampamento. É um momento fatídico para toda a hoste, muitos soldados acabaram morrendo.

A segunda assembleia é convocada por Aquiles sem o conhecimento de Agamenon, o que denota as limitações do poder deste. Após uma forte discussão, a assembleia força o grande general a devolver a cativa ao seu pai, e a realizar sacrifícios para aplacar a ira de Apolo. Está, aparentemente, tudo resolvido. A prisioneira é libertada; a peste termina; mas o rei é humilhado. Stone (1996, p. 38) afirma que "a hoste salvou-se a si mesma desobedecendo ao pastor." No entanto, para vingar-se, Agamenon apossa-se da escrava favorita de Aquiles, provocando uma nova catástrofe – a deserção do mais valoroso guerreiro grego. Irritado, o herói abandona a luta e recorre a sua mãe, a ninfa do mar Tétis, e lhe pede que convença Zeus a vingar Aquiles intervindo na guerra em favor de Tróia e contra Agamenon e os gregos. Zeus atende seu pedido, enviando um sonho enganador a Agamenon, que lhe prometia uma vitória rápida e o leva a uma série de ataques frontais a Tróia, constituindo em sucessivas derrotas para o exército grego.

Para tornar mais claro o que já foi exposto, faz necessário conhecer a história de Tersites, ele terá exígua, porém significativa participação no universo homérico. No capítulo II da *Ilíada*, encontram-se os gregos correndo em direção aos navios, na ânsia de abandonar a guerra e voltar para sua pátria. Como já foi supracitado, Zeus, a pedido da mãe de Aquiles, enviara um sonho falso a Agamenon que o levou a tentar um desastroso ataque frontal aos muros de Tróia, para punir o rei por ter humilhado Aquiles, apossando-se de sua escrava. Agamenon então decide elaborar um plano astucioso para testar o moral do seu exército.

Primeiro, orienta o seu conselho dizendo que dará ordens de levantar o sítio a Tróia e aprontar os navios para a viagem de volta. Sua esperança é que os soldados protestem contra a ordem de levantar o cerco antes de poderem tomar e saquear Ílion, a cidade fortificada. Porém, se os soldados corressem entusiasmados para os navios, os conselheiros deveriam avisá-los a não levar a sério a ordem do rei, e sim voltar para receber novas instruções numa outra assembleia.

A terceira assembleia torna-se uma grande confusão. O resultado da falsa ordem de suspender o cerco é justamente o que Agamenon temia. Mal ele termina de falar e tem início uma corrida desenfrenhada em direção aos navios. Não apenas os soldados rasos, como também os oficiais "notáveis" participam da correria. Todos demonstram estar fartos daquela guerra prolongada e infrutífera. Ulisses lidera os conselheiros na tarefa de por fim à fuga e trazer o exército de volta para a assembleia. No entanto, ao fazê-lo trata os oficiais de um modo e os soldados de outro. Homero narra que sempre que via um "um rei, um notável", aproximava-se e o detinha com palavras de lisonja. Mas quando encontrava "um homem do povo", tratava-o a socos e insultos. "Batia-lhe com o cetro", diz Homero, "e o repreendia a vociferar." Ulisses mandava-os sentar-se e ouvir os superiores, enfatizando que não eram guerreiros, e sim covardes, inúteis, "quer na batalha, quer no conselho". Nesse episódio, é notória a posição aristocrática e não-popular do ponto de vista de Homero. Quando Ulisses consegue, finalmente, fazer com que todos se sentem para a assembleia, Tersites é o único que se recusa a calar e obstinadamente apresenta uma reclamação e uma reivindicação ao rei do exército grego:

> Filho de Atreu, por que te queixas? O que te falta? Tuas tendas estão repletas de bronze e há nelas muitas mulheres escolhidas, que nós, os aqueus, te damos sempre que tomamos uma cidade. Ainda queres ouro que alguns dos troianos domadores de cavalos trarão de Ílion como resgate para seu filho, que eu ou outro dos aqueus aprisionamos e trouxemos cativo, ou estarás procurando alguma jovem mulher, que possas conhecer no amor e conservar separada para ti? Não é justo que aquele que reina traga para o infortúnio os filhos dos aqueus. (*Ilíada*, II, 16)

Mas isso não é tudo, ele então se dirige aos seus companheiros chamando-os de "covardes, desgraçados idiotas, mulheres de Acaia e não homens". Ele os incita a voltar para seus navios e retornar à pátria "e deixemo-lo digerir suas presas aqui em Tróia, a fim de que possa saber se constituímos ou não sua defesa". Em seu livro *O Herói*, Kothe (1987, p. 18) menciona que a fala de Tersites parece de um líder sindical dos soldados rasos. O que foi dito por ele tem muito sentido; parece bastante de acordo com o pensamento e o estado de espírito da maioria dos soldados. Não obstante, Homero o apresente como uma figura profundamente desprezível aos olhos de todo o exército. Logo após o seu inflamado discurso, ele é ridicularizado por Ulisses que lhe dá uma surra na frente de toda a assembleia de guerreiros e o faz calar.

É interessante atentarmos para a descrição de Tersites feita por Homero antes de lhe dar voz. Diz Homero que ele "tinha as pernas tortas e era coxo de um pé, os ombros encurvados e dobrados sobre o peito, a cabeça comprida e coberta por cabelos grisalhos e ralos". E ainda afirma que ele foi o homem mais feio que "fora para Tróia". Homero caracteriza marcadamente a personagem, enfatizando o seu aspecto repugnante, quase grotesco. Percebe-se que, fisicamente, ele não se parece em nada com os belos heróis épicos, a perfeição plástica para os gregos era primordial. No entanto, suas atitudes demonstram grande bravura e sensatez.

Os gregos também veneravam a eloquência e Homero faz questão de dizer que a fala de Tersites era tão desagradável quanto a sua aparência física. Segundo a narrativa, ele falava sem parar e tinha a cabeça cheia de "palavras desordenadas, com as quais insultava os reis". Por isso, ele não é apresentado como sendo um personagem digno da grande epopeia homérica, porque tudo que ele significou na sua breve aparição era contrário a toda ideologia aristocrática *illo tempore*. De acordo com Kothe (1987:16), o herói "só deixa de ser "herói" por ele não se enquadrar no esquema de valores subjacentes ao ponto de vista narrativo".

Depois desse episódio, não se ouve mais falar de Tersites e da primeira tentativa de um homem do povo em conquistar seu direito a liberdade de expressão. Isso é memorável no

poema homérico, a única ocasião em que um soldado raso se manifesta em uma assembleia, exprimindo a posição dos soldados. Para Stone (1996, p. 57), "é o surgimento do homem comum na história escrita, a primeira vez em que um homem do povo usa a liberdade de expressão contra um rei". Muito embora, sua manifestação tenha sido reprimida pela força: "Ulisses responde a sua fala não com uma argumentação, e sim com uma surra." Quando Ulisses, o herói aristocrático, repreende-o, não parece ter se incomodado tanto com os insultos feitos a Agamenon, mas pelo fato de ter sido um homem do povo quem falou.

> Tersites, tagarela insensato, embora sejas orador fluente, convém dominar-te e não queiras sozinho lutar contra reis. Creio que não existe homem pior que tu, entre todos que vieram a Ìlion com os filhos de Atreu. Não deves, portanto, falar com os nomes dos reis nos lábios, nem deves censurá-los, nem esforçares para teu regresso... Se outra vez encontrar-te fazendo-te de tolo, como neste momento, eu te expulsarei da assembléia, espancando-te vergonhosamente. (*Ilíada*, II, 17)

Na verdade, o que Tersites diz a respeito de Agamenon no segundo livro da *Ilíada* é uma mera paráfrase do que diz Aquiles no primeiro livro. Nesse episódio, em que os dois brigam por causa de suas escravas favoritas, Aquiles chama Agamenon de "o mais cúpido dos homens", "coberto de vergonha", um beberrão "embriagado de vinho", um covarde que tem "os olhos (ferozes) de um cão, mas o coração (temeroso) de um veado". E ainda reforça que o rei "nunca teve coragem de armar-se para lutar com os seus, nem de partir para uma emboscada com os chefes". Aquiles, assim como Tersites, queixa-se de que Agamenon fica com o que há de melhor nos saques, enquanto os outros é que lutam.

O principal herói da *Ilíada* acrescenta algo que Tersites não ousa dizer – que ele próprio nada tem contra os troianos: "Eles jamais roubaram meu gado nem meus cavalos" e ainda ameaça ir embora; é fato que passa a maior parte da *Ilíada* sem lutar, até o livro dezoito. Contudo, Homero não critica em momento algum essa postura apresentada pelo filho de Tétis. A incoerência de Homero em relação aos dois rebeldes (Aquiles e Tersites) revela um acentuado preconceito para com aqueles que não pertenciam à elite dos nobres guerreiros.

Para Stone (1996, p. 54), "ele idealiza o aristocrata e caricatura o homem do povo". Nesse contexto, Tersites acaba tornando-se um herói esquecido por não se encaixar no padrão das grandes figuras homéricas. Não pertencia à nobreza, sua linhagem não é sequer citada por Homero, não há nenhum epíteto lisonjeoso que o descreva na narrativa.

Sobre isso, convém reproduzir o comentário oportuno de Köthe (1987, p.16):

> Neste sentido, Homero não é um "clássico", um autor "acima de qualquer suspeita" e pairando por sobre as classes e suas ideologias, mas é um "intelectual orgânico", um serviçal da aristocracia grega. Não se trata de querer exigir de uma obra de 2800 anos atrás uma postura só adotada por obras de um século para cá: trata-se de entender que a estrutura profunda dessas obras e o seu gesto semântico básico implicam um direcionamento político. Trata-se simplesmente de entender que as obras clássicas também são construídas a partir de determinadas perspectivas sociais, bem como entender que mudanças no modo de produção e no regime político criam novas sensibilidades e iluminam com novas luzes as obras do passado, obrigando-nos a repensá-las.

Tersites lutou para mudar sua condição de vida e o fez conscientemente, dentro da realidade da guerra, nos limites da sua condição "inferior", desafiando uma assembleia de heróis, quando sabia que não era reconhecido seu direito de reivindicar ou se mostrar contrário às ordens dos grandes heróis. Mesmo assim, ele lutou para fazer valer a justiça, e não só em proveito próprio, mas de todo o grupo de soldados que, como ele, fazia parte da soldadesca anônima. Apesar do desfecho aparentemente desfavorável, a nobreza de suas convicções o elevam ao patamar de verdadeiros heróis. Ainda que Tersites seja um personagem cuja construção foi avessa aos padrões dos heróis clássicos, sua aparição pode ser entendida sob outro prisma: através de uma análise que questiona a própria construção da figura heroica, uma vez que traz consigo determinadas perspectivas sociais que são dignas de arguição. É fato que este trabalho não poderia deixar de mencionar e dar voz a esse estranho no mundo de Homero, sua presença é instigante e põe em cena o elitismo que paira sob os aspectos constitutivos do herói na literatura de todos os tempos.

Referências:

ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AUBRETON, Robert. *Introdução a Homero*. São Paulo: Boletim nº 214 da FFLCH da USP, 1956.

BAKTHIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética* . São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*, vol. 3 Petrópolis: Vozes, 1993.

BROMBERT, Victor. *Em louvor de anti-heróis*. São Paulo: Ateliê, 2004.

CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. Tradução Adail Ubirajara Sobral, São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

CARPEAUX, Oto Maria. *História da Literatura Ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1966.

D'ONÓFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Da Odisséia ao Ulisses. Evolução do Género Narrativo.* São Paulo: Duas Cidades, 1981.

FEIJÓ, Martin Cezar. *O que é herói*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GONZÁLEZ, Mario M. *A Saga do Anti-herói*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

HOMERO. *Ilíada*. Trad.: Haroldo de Campos, v. I. São Paulo: Arx, 2003, I, 10 ss.

JAEGER, Werner. PAIDÉIA: *a formação do homem grego*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1995.
KOTHE, Flávio R. *O herói*. Série princípios. 2 ed. São Paulo: 1987.

LESKY, Albin. *A história da literatura grega*. Tradução de Manuel Losa. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

MACHADO, Luís Toledo. *O herói, o mito e a epopéia*. São Paulo: Alba, 1962.

PARATORE, Ettore. *História da Literatura Latina*. Tradução de Manuel Loss, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1987.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica. II Volume, Cultura Romana*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.

_____. *Estudos de História da Cultura Clássica*, I Volume, Cultura Grega. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1970.

SCHULER, Donaldo. *Literatura Grega*. Editora Mercado Aberto, RS, 1985.

SISSA, Giulia. *Os deuses gregos*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

STONE, I. F. *O julgamento de Sócrates.* Tradução Paulo Heinrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VERNANT, Jean Pierre. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1992.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O mundo de Homero*. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

13 - LINGUAGEM, IDENTIDADE E CULTURA

DISCUTINDO AS IDENTIDADES EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DE ENSINO

Héliton Diego LAU (G-UNICENTRO)[169]

Resumo: Em nossa sociedade pós-moderna o sujeito é (des)construído pela(s) sua(s) identidade(s), em diversos contextos como colégio, trabalho e família. Esse processo, imposto por parâmetros sociais culturais específicos e vivenciados na escola, no trabalho e na família, por exemplo, agrega ou elimina valores e comportamentos que precisarão ser validados pelo próprio eu. Em nosso trabalho, pretendemos discutir uma forma didática de trabalhar esta temática por meio do filme *Orações para Bobby*, baseado no livro homônimo de Leroy F. Aarons. A trama do filme, que ocorre entre 1979 a 1984, apresenta a história de Bobby Griffith, homossexual que passa por terríveis acontecimentos devido à religiosidade de sua família, em especial da mãe, que busca a "cura" para o filho, utilizando a religião e até a psiquiatria para isso. Partindo disso, analisaremos os diálogos dos filmes a fim de perceber traços históricos da homossexualidade e a (des)construção dos polos familiares (pai e mãe x filho). Juntamente com o filme, discutiremos uma forma de abordagem à temática, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Estaduais de Gênero e Sexualidade (2010) e sustentados teoricamente por Bauman (2005), Ferrari (2005), Hall (2006), entre outros.

Palavras-chave: Identidade. Homossexualidade. Prática de ensino.

Considerações iniciais: o percurso de um conceito

Abordar um conceito como a homossexualidade exige, de início, que sejam retomadas as origens históricas do termo, registradas por algumas culturas. Desde o Antigo Egito e, passando pela antiguidade Clássica, este conceito e toda a carga emocional, física e sexual que lhe é atribuída hoje, sofreu transformações de acordo com a cultura que o abrigou. Os primeiros registros de comportamentos homossexuais datam do século V a. C., entre gregos e romanos, para os quais a homossexualidade existia como algo comum, natural e que deveria ser estimulada com vistas à formação integral da psique individual. Johan (2005) apresenta o histórico dos egípcios (século V a.C.) até o Iluminismo (século XVIII) mostrando os desejos e "obrigações" que os homens tinham em manter relações homossexuais não como apenas

[169] Estudante de graduação indicado pela Prof.ª Ms. Ruth Mara Buffa.

desejos carnais, mas até como forma de educação. A partir da Idade Média até o Renascimento, ele expõe como essa prática e esse conceito de sociedade se tornaram "asquerosos", aos olhos dos heterossexuais, sendo a prática censurada e proibida no início da Idade Média.

Ferrari (2005, p.29-30) comenta a respeito da história da homossexualidade: "[...] a recorrência à História é sempre contraditória. Por um lado, ela é utilizada para mostrar que a homossexualidade não é nova, que já existiu em outras épocas e, que, portanto, os sujeitos não são únicos". O autor ainda cita que, na Antiguidade Clássica, período em que a homossexualidade era celebrada e considerada "normal" dentro de suas atribuições, em outro momento, também, é eleita como modelo de luta para os homossexuais persiste até os dias atuais. Em sua tese, o referido autor também percorre a história da homossexualidade e a divide em quatro pontos: o discurso médico, a influência católica, a ditadura dos gêneros e a contribuição das Ciências Sociais.

A Medicina do século XIX quis provar para a sociedade que a homossexualidade era uma doença e que tinha cura, tanto é que o termo utilizado nesse período era "homossexualismo": os indivíduos eram frequentemente encaminhados para terapias psicológicas, tratados e considerados como "anormais".

> A tendência era acreditar que os homossexuais eram diferentes biologicamente ou psicologicamente dos indivíduos considerados heterossexuais. Assim, a Medicina do século XIX cria o homossexualismo como discurso, relacionado à doença, demonstrando a influência dessa ciência na definição de suas práticas (FRY, 1985 *apud* FERRARI, 2005, p.37)

Foi um período muito propício para a medicina se destacar e ousar afirmar que poderia curar tudo, inclusive a homossexualidade. Com isso, o discurso médico acerca da homossexualidade tinha como modelo o homossexual afeminado tido como "anormal", pois tinha um corpo de homem e trejeitos de mulher. Assim, era visto como um "anormal" biológico, um pervertido que poderia ser diagnosticado pela medicina. Nesse período, a escola

e a família apoiavam a medicina denunciando a homossexualidade com a finalidade de "curar" para que o sujeito pudesse conviver com os demais, conforme Ferrari (2005, p.38).

Quanto à religião dominante na época, a Igreja Católica sempre pregou que o sexo tinha apenas uma única finalidade: a reprodução da espécie; qualquer atividade sexual, exceto essa, era considerada pecado contra a natureza e a vontade de Deus (cf. RICHARDS, 1993 *apud* FERRARI, 2005, p.40). Com isso, acreditava-se que a homossexualidade "existia" pela ausência de mulheres na vida dos homens e a visão do casamento heterossexual. "Os homossexuais deveriam ser afastados da sociedade pela prisão ou pela cura, porque eram considerados capazes de destruir a organização básica da sociedade – a família – a união homem/mulher e a reprodução" (FERRARI, 2005, p.40).

A sociedade do século XIX era conduzida pela Medicina e pela Igreja e sofreu uma demarcação entre o espaço do homem e da mulher inseridos no âmbito da política (encarregado pelos homens) e a família (encarregado pelas mulheres).

> A família passou a ser definida como célula matriarcal da burguesia e da Nação, justificando a preocupação com a mulher, com a educação das crianças e dos jovens, com a saúde e, de forma geral, com a preservação da civilização e da cultura. Portanto a ciência e a medicina estariam intervindo na sociedade, tendo a cultura como pano de fundo. O saber científico estaria confirmando o que a ideologia burguesa e a cultura europeia e civilizada já haviam estabelecido, diversificando os corpos segundo seus interesses. A diferença dos sexos foi a origem da diferença dos gêneros e passou a especificar as qualidades morais, intelectuais e sociais dos gêneros masculino e feminino. (*Id. Ibid*, p.41)

Com essa separação de gêneros, o homossexual "nasce" como um sujeito invertido, trazendo a classificação de perversão e considerado antinatural.

"Foram os cientistas sociais que inauguraram a concepção do homossexual como construção social, diferenciando comportamento, papéis, categorização e identidades homossexuais." (FERRARI, 2005, p.43) Com isso, as Ciências Sociais e Humanas se preocuparam em descobrir as diferentes maneiras de relação entre os homens e a sociedade.

Com essa abordagem médica do século XX, a homossexualidade foi rotulada como ameaça para a necessidade da educação sexual. “A preocupação com a homossexualidade mudou do nível do indivíduo para o da sociedade.” (*Id. Ibid*, p.44-45) Dessa maneira, o foco para a defesa contra a homossexualidade era defender o casamento, a família e a heterossexualidade.

Diante do exposto acima, constatou-se que, no século XX, muitos homossexuais foram conduzidos para terapias psicológicas. Em 1973, porém, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) excluiu a homossexualidade da lista de transtornos mentais, deixando de ser considerada uma doença, desvio de comportamento ou perversão. Na década de 90, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), que serve para identificar códigos ou distúrbios mentais para orientar a classe médica e psiquiátrica, retirou também a homossexualidade como distúrbio mental. Em 1993 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retira o termo “homossexualismo”, que transmite a ideia de doença e adota o termo “homossexualidade”, conforme esboçam Godoi e Arantes (2012, p.65-66).

A escola e o sujeito: discursos e identidades

O documento oficial maior em relação a educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em destaque especial neste trabalho, de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997) recomenda que se aborde criticamente a visão didática de como os professores estaduais das escolas públicas devem trabalhar a orientação sexual em salas de aula.

As Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE – de Gênero e Sexualidade (2010), ainda em versão preliminar, expõem a justificativa do documento a ser trabalhado, como se deve abordar a questão de gênero em sala de aula, a homofobia, entre outros.

A recomendação que os PCN oferecem é que os professores devem trabalhar a questão de gênero e sexualidade abertamente com os alunos. Trabalhar com o tema através de discussões com “informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos [...]” (BRASIL, 1997, p.302). A escola deve discutir e refletir

com os alunos tabus, preconceitos, crenças e atitudes presentes na sociedade, não excluindo de fato opiniões já formadas por eles, como explica os PCN (*Ibid*).

As DCE informam que a escola trabalhou a questão da sexualidade somente pelo ponto de vista heterossexual, gerando assim, o preconceito contra o grupo de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis – LGBT. Esse documento se coloca como uma "contra-diretrizes", isto é, "[...] representam um texto que se propõe a ser um lugar de questionamento das verdades estabelecidas e que fazem funcionar as relações desiguais entre os gêneros e os sexos" (PARANÁ, 2010, p.19). O documento aborda diversos temas a serem discutidos em sala de aula, como a questão de gênero, a homofobia, a educação sexual, a diversidade sexual, entre outros.

A Análise do Discurso (doravante AD) é uma corrente recente, como todas as subáreas da Linguística. Tudo o que fazemos, falamos, escrevemos parte de determinada ideologia; nada criamos. O sujeito apenas reproduz tudo o que já foi dito e feito, acrescentando, substituindo ou omitindo fatos de sua visão de mundo. Somos induzidos a pensar determinadas formas, conceitos, ou seja, "o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...] a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa" (MUSSALIM, 2005, p.110).

Segundo Orlandi (2005), discurso é movimento. Não se fica preso em regras gramaticais, sentenças fechadas. O discurso é vivo, ele precisa estar inserido em determinado contexto social para funcionar.

> Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. [...] A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2005, p.15).

Tudo o que falamos, escrevemos, expressamos é discurso. A fala é tida como social. "Não falamos para as paredes", pois queremos uma recepção do que transmitimos. O "*Outro*

desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social" (BRANDÃO, 2004, p.8, grifo da autora). Nos anos 1950, ano de gênese da AD, surge o trabalho de Harris intitulado *Discourse analysis*, em 1952, que estuda os enunciados (discursos) e também os trabalhos de Jakobson e Benveniste acerca da enunciação, de acordo com Brandão (2004).

Quando estudamos os discursos, seja ele verbal ou não verbal, o sujeito que o implica impõe, em determinado momento, sua ideologia e, consequentemente, sua subjetividade que cria, também, sua identidade. "Para a análise do discurso [...] o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro". (BRANDÃO, 2004, p.76) Com o "outro" conseguimos (re)criar nossa identidade.

A identidade é caracterizada pela formação social. Ninguém é exclusivo, estamos recriando alguma coisa sempre, seja o nosso modo de se vestir ou nosso modo de falar. Orlandi (2005) denomina esse fenômeno de assujeitamento, pois tudo nos persuade, seja por meio da televisão, alguma propaganda de moda e até mesmo a religião. Bauman (2005, p.17) afirma que em nosso período pós-moderno, o sujeito não possui uma identidade fixa como uma rocha, ao contrário, possui uma identidade líquida que muda constantemente. Isso se dá pelo fato de o sujeito estar inserido em "comunidades". Ou seja, estamos expostos a diversas "comunidades", nas quais estamos inseridos e as compartilhamos de diversas formas. Por intermédio dessas "comunidades", o sujeito é refletido pelo "eu", como Hall (2006, p.13) esboça: somos diferentes a todo momento, nossas identidades não estão fundidas em apenas um "eu", mas sim em vários. Somos diversas pessoas em uma só, pois ora somos informais, ora formais, ora trabalhador, ora filho, etc.

A relação família x homossexualidade: cura x libertação

O filme *Prayers for Bobby*, dirigido por Chris Taafe e adaptado do livro homônimo de Leroy F. Aarons, conta a história verídica de Bobby Griffith (nos diálogos extraídos do filme

será utilizada apenas a inicial do primeiro nome, B), um rapaz que é homossexual e aos 20 anos suicida-se pela pressão religiosa da família. Sua mãe, Mary Griffith (M), segue à risca as palavras escritas na Bíblia e tenta achar todas as respostas somente no livro sagrado. Sua família rotula os homossexuais de "nojentos" e declara que devem ser todos mortos, além da menção pejorativa que fazem a eles: *queer* (bicha, viado).

O protagonista demonstra ser "normal" aos olhos de seus familiares e amigos, porém, por dentro ele está sofrendo com isso. Ele olha para os garotos de uma forma diferente, como se sentisse atração; por causa disso e de toda carga religiosa pregada por sua mãe, o preconceito que sua avó demonstra falando que todos os "viados" devem ser enfileirados e mortos, ele tenta se matar tomando alguns comprimidos. Ed (E), irmão mais velho de Bobby, fica nervoso e tenta ajudá-lo.

> (E): Você tomou isso?
> (B): Não. [...] Eu queria, mas não consegui.
> (E): O que está acontecendo com você?
> (B): Para não ter conseguido? Porque é pecado.
> (E): Bobby, do que está falando?
> (B): Eu não queria ir para o inferno, mas... estou nele. Só que isso é pior.
> (E): Bobby, você está me assustando. O que está acontecendo?
> (B): Vocês todos me odeiam. Eu sei. Eu sei que se souberem a verdade, vão me odiar.
> (E): Não. Seja o que for vamos contar à mamãe...
> (B): Não! Mamãe não compreenderia, ok? Ela não pode saber.
> (TAAFE et alii, 2009)

Nos diálogos entre os irmãos, percebemos que quanto mais Ed questiona Bobby, mais ele vai se fechando e reproduzindo o que a mãe disse: que tudo é pecado; suicídio é pecado e vai para o inferno. Por consequência dessa ideologia pregada pela mãe ao filho, ele já sabia o que aconteceria ao assumir sua homossexualidade: iria ser ignorado e odiado pela família.

Mais adiante, Bobby faz a revelação ao seu irmão mais velho.

> (B): Não sou como você, Ed. [...] Eu continuo tentando. Digo para mim mesmo que um dia vou acordar e será diferente. Mas não é. Eu não sonho com garotas, como você. Sonho com rapazes.
> (E): Você é gay?!
> (B): Está vendo?! Você até fala isso como se me odiasse. [...] Não sei o que fazer!
> (E): Vamos contar aos nossos pais.
> (B): Não! Não.
> (E): Eles podem ajudar, Bobby. Sempre quiseram que falássemos tudo com eles. Eles podem ajudar.
> (B): Não posso, ok? E você também não vai dizer nada. Prometa. Prometa-me que não vai dizer nada.
> [...]
> (E): Está bem. Prometo. (TAAFE et alii, 2009)

Bobby ainda não encontrou sua verdadeira identidade, aliás, ele quer fazer parte da "comunidade" na qual o irmão e sua família estão – a comunidade heterossexual – pois ele ainda não encontrou uma comunidade homossexual para (re)construir sua identidade.

Após a revelação, Ed ainda não aceita a homossexualidade do irmão e quer ajudá-lo, mas ele quebra a promessa que fez e conta para a mãe.

> (E): Mãe, se houvesse algo errado com um dos seus filhos, sempre disse para falarmos com você, certo?
> (M): O que aprontou?
> (E): Não sou eu, é o Bobby.
> (M): O que é?
> (E): Eu não queria contar, mas ele estava tão estranho. Estou mesmo preocupado com ele. Ele acha que pode ser homossexual.
> (M): Ele não é.
> (E): Ele não queria que contasse, mas tentou tomar um frasco de aspirinas. Está bem? Ele confiou em mim, não deve ser dura...
> (M): Está bem, está bem. Ótimo. Fico satisfeita por ter me contado. *Não tenho dúvidas que Deus pode resolver isto. Ele vai nos ajudar. Ele vai curar o Bobby*. (TAAFE et alii, 2009, grifo nosso)

Neste diálogo entre a mãe e o irmão mais velho, podemos notar que Ed quer ajudar Bobby, porém acaba quebrando a promessa que tinha feito a ele. Na reação da mãe, podemos perceber, em destaque, no final da fala dela, o maniqueísmo, pois para ela a

homossexualidade é uma abominação, um pecado e ela não quer que seu filho sofra na sociedade e muito menos na religião. Outro fator interessante de se observar também é o termo "cura", pois entre 1979 a 1984, época em que a trama do filme se passa, as pessoas acreditavam que a homossexualidade era uma doença, cujo termo utilizado era "homossexualismo", como mencionado anteriormente.

Como a homossexualidade na época do filme era considerada uma doença, Mary copia trechos da Bíblia e os cola por toda casa para "conscientizar" Bobby de que a homossexualidade é errada aos olhos de Deus. Ela lê um livro durante o trabalho disfarçando com outro. O livro se intitula: *Tudo que você sempre quis saber sobre sexo* (no original, *Everything you always wanted to know about sex*). Nele está escrito que se um homossexual não renunciar à homossexualidade, é preciso encontrar um psiquiatra que saiba como curá-la, pois só assim ele terá todas as chances de tornar-se um heterossexual feliz e bem ajustado. Com isso que ela lê, procura uma psicóloga (P) e convence Bobby a ir a uma consulta.

> (P): Então acha que é homossexual? Bobby, com quantas garotas já esteve?
> (B): Não sei... duas.
> (P): Teve relações sexuais com elas?
> (*Bobby nega com a cabeça*)
> (P): Então, como é que tem certeza?
> (B): Eu só tenho estes sentimentos, sabe? Não quero dizer que você sabe, quero dizer, tenho estes sentimentos.
> (P): Você quer ser homossexual?
> (B): Eu só quero estar próximo da minha família de novo. Sinto como se tivesse escorregado e agora não consigo... voltar.
> (P): Não serei capaz de te ajudar se não responder às minhas perguntas.
> (B): Não, não quero ser assim. (TAAFE et alii, 2009)

No ponto de vista da Medicina, e de nossa interpretação com relação ao tema abordado, Bobby precisaria ter tido alguma relação sexual com, pelo menos, uma das garotas para querer ser homossexual, por não ter gostado. Isso também nos remete ao fato de que

muitos homossexuais passaram por esse tipo de tratamento, sendo chamados de doentes, pervertidos, por apenas gostarem de uma pessoa do mesmo sexo.

A psicóloga sugere que o pai comece a participar das sessões, pois naquela época, acreditava-se que a ausência do pai tornaria um filho homossexual. Em seu discurso com a psiquiatra durante a sessão ele confessa que não obriga Bobby a fazer as coisas que o filho mais velho, Ed, fez na idade dele. Esse discurso demonstra o afastamento proposital do pai, pois notamos no filme que a orientação sexual do filho não ia ser mudada pela presença/influência do pai.

Após algum tempo, ainda em "tratamento" na visão dos pais, em especial da mãe, Bobby vai buscar sua mãe que se reuniu com algumas amigas. Nisso ele aparenta alguns traços femininos, como colocar a mão na cintura e sua mãe acha que faz parecer uma menina.

> (B): O que há com você?
> (M): O quê?
> (B): Acha que não percebi? Não quer que suas amigas me vejam.
> (M): Algumas pessoas não entenderiam.
> (B): E agora é tão óbvio ou você contou a elas?
> [...]
> (M): Por que faz isto? Estou tentando te ajudar.
> (B): Não, não está. Está tentando ajudar a si mesma. Não tem a ver comigo, tem a ver com o que as pessoas pensam de você. Imagina que eles pensam que o seu filho é uma grande bicha. (TAAFE et alii, 2009)

Por meio do comportamento que Bobby tem em público, sua mãe tem vergonha, e a vergonha não é do filho, mas sim dela ter um filho homossexual, do que podiam falar para ela por causa dele.

Bobby não sente a confiança do irmão, pensando que ele contou a todos que ele é gay. Ele não está sentindo-se inserido na mesma "comunidade"; como Bauman (2005) expõe, ele está se sentindo diferente.

> Identidades diferentes podem ser construídas como "estranhas" ou "desviantes". [...] a forma como vivemos nossas identidades sexuais é

> mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação. (WOODWARD, 2007, p.32)

Estávamos acostumados a ter apenas um único modelo de vida sexual determinado pela sociedade, a relação heterossexual, o que tornava a relação homossexual "nojenta", vista pelos olhos da sociedade médica e religiosa, e considerada antinatural.

O protagonista não acredita na cura que sua mãe está procurando para ele. Ele não se considera doente, pois acredita que nasceu assim. Em cena, encontramos uma prima de Bobby, Jeanette, que acredita que as pessoas devem amar-se, independentemente da orientação sexual. Percebemos que Bobby encontra alguém para dar suporte a ele num momento de luta com a mãe. Nisso, ele se muda para Portland, onde sua prima mora. Eles saem para uma casa noturna e Bobby encontra David, um amigo de Jeanette que também é gay, eles se apaixonam e Bobby resolve contar isso para sua família.

> (B): Estou pensando em me mudar para lá por algum tempo. [...] Eu conheci alguém lá [...] um cara.
> [...]
> (M): Eu não quero saber.
> (B): Eu quero que você saiba. O nome dele é David. [...] Quando estou com ele, sinto-me tão bem! Ele me trata bem, é engraçado, inteligente.
> (M): Para. Falo sério. Não quero ouvir e você sabe.
> (B): Fiquei o ano passado ouvindo você e agora vai me ouvir pelo menos uma vez. Me sinto bem quando estou com David. Mas se ele me toca em público ou, Deus me livre, me beija, eu o afasto. Sinto vergonha.
> (M): Porque sabe que é errado.
> (B): Porque você me disse que era errado.
> (M): Não sou eu, é a Bíblia.
> (B): Não é a Bíblia. É você! Por que não admite que não suporta aquilo que sou? [...] Me aceite como eu sou ou me esqueça!
> (M): *Eu não vou ter um filho gay*.
> (B): Então, mãe, você não tem um filho.
> (M): Adeus. (TAAFE et alii, 2009, grifo nosso)

Podemos perceber que Bobby encontrou sua identidade, mas sua mãe não a aceitou, pois ela acha a homossexualidade errada, um pecado e, novamente, justifica os mesmos fatos com a Bíblia e nunca com respostas dela mesma. Sua única atitude foi negar a existência de um filho que é gay pelos princípios religiosos que lhe foram impostos.

Bobby acaba se matando, jogando-se de um viaduto enquanto as palavras de sua mãe ecoam em sua mente: "Eu não vou ter um filho gay." Ele conseguiu encontrar sua identidade, mas não aguentou a pressão psicológica imposta por sua mãe, por não aceitá-lo mais como filho devido à sua orientação sexual. Quando a família sabe do ocorrido, fica em estado de choque e lamenta não ter feito nada para ajudar Bobby, porque agora era tarde demais. A mãe, em seu desespero, tenta encontrar novamente a resposta nos princípios religiosos, o que a deixa confusa ainda: Bobby pecou aos olhos dela por ser homossexual, mas o suicídio também é pecado - mas para ela, seu filho era puro de coração e não faria mal a ninguém. Frustrada com isso, se aproxima de colegas que têm filhos homossexuais e lésbicas que a convida a participar de um grupo chamado P-FLAG (pais, famílias e amigos de lésbicas e gays). O grupo, que defende a causa e os direitos gays e é coordenado por um reverendo da igreja local, propõe o Dia da Liberdade Gay na cidade onde Bobby vivia, o que gera vários comentários: alguns contraditórios, outros favoráveis.

> (M): A homossexualidade é um pecado. [...] Os homossexuais estão condenados a passar a eternidade no Inferno. [...] Se quiserem mudar, poderiam ser curados de seus hábitos malignos. Se desviassem da tentação, poderiam ser normais de novo. Se ao menos eles tentassem, e tentassem com mais afinco, talvez isso funcionasse! Estas foram as coisas que eu disse ao meu filho, Bobby, quando descobri que era gay. Quando ele disse que era homossexual, meu mundo desmoronou. Eu fiz tudo que pude para curá-lo de sua doença. [...] meu filho pulou de um viaduto e se matou. Eu me arrependo profundamente da minha falta de conhecimento sobre gays e lésbicas. Vejo que tudo que me ensinaram e disseram era odioso e desumano. (TAAFE et alii, 2009)

Com isso, percebemos que os conceitos que Mary teve a respeito dos homossexuais estavam equivocados e só foram esclarecidos por meio do erro, tendo o apoio e a visão de

pais que lidam/lidaram com a mesma situação; seu histórico de vida, trazendo ao público o fato que aconteceu com seu filho, apontou que poderia ter sido diferente, ocasionando, assim, a (des)construção da identidade dela.

Considerações finais

Atualmente, a homossexualidade está sendo discutida pela nossa sociedade pós-moderna, pois podemos observar novelas, seriados, desenhos animados, *outdoors*, dentre outros meios de comunicação e mídia refletindo acerca do assunto, procurando mostrar que a homossexualidade é também uma condição natural do ser humano.

No filme percebemos a (des)construção dos personagens analisados, pois Bobby aceitou-se por sem quem era, mas não se sentiu completamente realizado, apesar de conseguir libertar-se da pressão religiosa/psicológica da mãe, e se matou. Tal ato do filho fez com que a mãe também (des)construísse sua identidade, revelando a mudança conceitual diante da tragédia: antes ela não seguia o que estava fora do livro sagrado, e depois com o apoio da comunidade onde estava inserida conseguiu retomar a clareza de raciocínio diante das emoções despertadas. No movimento do Orgulho Gay ela percebeu que os seres humanos são iguais e livres, independentes de sua orientação sexual, fato que pelo viés da Linguística Aplicada demonstra a mudança ideológica causada pela nova postura conceitual.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÉSAR, Rita de Assis. O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual? In: PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba-PR, 2010, p.16-19.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

GODOI, Marcos Roberto; ARANTES, Clovis. Governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre situações do cotidiano das escolas. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; et al. (orgs). **Gênero, Corpo e @tivismos**. Cuiabá-MT: Editora da UFMT, 2012, p.57-68.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHAN, Allan. A homossexualidade na História: da Antiguidade ao século XIX. **Revista Lado A**, Curitiba, nº. 3, out/nov, 2005. Disponível em: <http://www.revistaladoa.com.br/website/artigo.asp?cod=1592&idi=1&moe=84&id=1061>. Acesso em: 02 ago. 2011.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2, p.101-142.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba-PR, 2010.

TAAFE, Chris; et alii. **Prayers for Bobby**. [Filme-DVD]. Produção de Chris Taafe, Damian Ganczewski, Daniel Sladek, David Permut e Stanley M. Brooks. Direção de Russel Mulcahy. EUA, 2009. 1 DVD, 89 min, color., son.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.7-72.

INTRODUÇÃO À TEORIA DA MESTIÇAGEM VISTA POR ÉDOUARD GLISSANT

Sebastião Marques CARDOSO (UERN)[170]

Resumo: A mestiçagem (ou hibridização) surge, no contexto (pós-)colonial, como expressão atual e legitimadora de um reposicionamento social e cultural da tradição e da identidade dos povos na medida em que ela, sem negar-se, admite em si a ambivalência do Diverso. Nesse sentido, a reflexão sobre o pensamento de Édouard Glissant [1928-2011], no que tange à "crioulização", poderá: a)- oferecer uma visão pós-colonial do Brasil na contemporaneidade, b)- desmistificar o discurso eurocêntrico imposto aos povos pós-coloniais, c)- apresentar-se como constructo válido de esclarecimento (tradução) e voz da Diferença cultural, d)- e subsidiar novas abordagens da questão cultural e social pelo viés estético-literário no âmbito das comunidades de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Teoria Literária. Estudos Pós-Coloniais. Literaturas de Língua Portuguesa. Mestiçagem Cultural.

Introdução

> /.../ a crioulização é a mestiçagem acrescida de uma mais-valia que é a imprevisibilidade.
> É. Glissant – *Introdução a uma poética da diversidade* (2005, p. 22).

A ideia de "crioulização" ultrapassa, quando compartilhamos o pensamento de Édouard Glissant, a simples formação de sociedades mestiças. Para ele, a crioulização diz respeito ao contato de diversas culturas ou no mínimo de certos elementos culturais distintos, em algum lugar do mundo, tendo, como consequência, um dado cultural novo, totalmente imprevisível diante de critérios deterministas, que tentam estabelecer uma síntese de seus elementos. Trata-se, em termos mais abstratos, de um processo pelo qual podemos sentir a presença de culturas em convívio postas numa relação ativa e acelerada. Desse modo, a

[170]Professor Adjunto de Teoria Literária do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras do *campus* de Pau dos Ferros (RN), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, Brasil), e pós-doutorando pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior. Email: sebastiaomarques@uol.com.br

crioulização poderá se constituir num modo de leitura acerca das formações culturais na contemporaneidade. Para reforçar nosso argumento, citamos diretamente Glissant (2005, p. 18):

> /.../ *o mundo se criouliza*. Isto é: hoje, as culturas do mundo colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente consciente transformam-se, permutando entre si, através de choques irremissíveis, de guerras impiedosas, mas também através de avanços de consciência e de esperança que nos permitem dizer – sem ser utópico e mesmo sendo-o – que as humanidades de hoje estão abandonando dificilmente algo em que se obstinavam há muito tempo – a crença de que a identidade de um ser só é válida e reconhecível se for exclusiva, diferente da identidade de todos os outros seres possíveis.

Essa "crioulização", aceita ou não aceita pelo sujeito, marca indelevelmente uma postura diante do mundo não-absolutista, não-imperialista e não-fundamentalista. Sua característica compósita o inscreve numa teia de relações, cujas raízes se diluem diante das formações culturais atávicas de culturas externas ou mesmo autóctones de características essencialistas. Por outro lado, como essa cultura está em "relação", no sentido proposto por Glissant (2011), seu conteúdo jamais pode ser concebido de maneira fundamental. Sem o mérito da explicação essencial, sua significação reside, na verdade, na reciprocidade e na diferença sem hierarquização entre os agentes. Nesse sentido, o escritor, marcado pela experiência no tempo da colonização ou da pós-colonialidade, quando revestido desses principais indícios de crioulidade, manifestará, através de suas obras, um teoria literária inter-étnica, cujos padrões, na sua globalidade, fazem réplica ao fluxo de teorias fundamentalistas acerca do mundo, da literatura e da cultura. Esse fenômeno, embora em outros termos, pode encontrar muitos precursores e interlocutores.

Dicionarização da mestiçagem

> A experiência cultural, ou na verdade toda a forma cultural, é radicalmente, quintessencialmente híbrida, e se no Ocidente o costume tem sido, desde Immanuel Kant, isolar o campo estético e cultural do domínio mundano, agora é tempo de voltar a uni-los".
>
> Edward W. Said – *Cultura e imperialismo* (2011, p. 111).

A tarefa de sintetizar os principais pontos do pensamento de Glissant, tendo em vista compreender melhor a questão da mestiçagem, bem como suas manifestações na cultura, pode levar-nos a generalizações ou a enquadramentos reducionistas demais. Com essa ressalva, tentaremos aqui apenas sugerir, através da terminologia glissantiana, um roteiro de fundamentação teórica que poderá indicar novos mapas reflexivos.

Sobretudo com o impulso da colonização e, hoje, da globalização, instaurou-se no mundo uma efervescente encruzilhada de culturas. Na relação entre elas, através de choques, imposições, trocas e assimilações discretas, Glissant estabelece duas formas que as caracterizam sem, no entanto, enclausurá-las numa definição estanque. As formas "atávicas" e as formas "compósitas" distinguem-se, interagem-se e transformam-se, no tempo e no espaço, podendo suas posições se intercambiarem dentro de um mesmo grupamento social:

> Vemos que as culturas compósitas tendem a tornar-se atávicas, ou seja, tendem a reivindicar uma espécie de perduração – uma honorabilidade conferida pelo tempo, que seria necessária a toda cultura para estar segura de si e ter a audácia de afirmar-se. (GLISSANT, 2005, p. 27).

Assim, percebemos que estão (grifo nosso) em formas compósitas quando uma expressão cultural não detém um sistema consolidado, hegemônico e fechado. Suas manifestações, sempre horizontais, rizomáticas, indicam a presença de resíduos e rastros, e apontam também para um devir imprevisível. Ao passo que as formas atávicas tendem a estabelecer uma unidade, uma raiz, uma exclusividade identitária previsível, negando ou ocultando qualquer possibilidade de mistura.

Glissant, ao tratar de culturas atávicas e compósitas, recupera, assim, a noção de rizoma proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari:

> Quando abordei essa questão [da identidade], eu me baseei na distinção, feita por Deleuze e Guattari, entre a noção de raiz única e a noção de rizoma. Deleuze e Guattari, em um dos capítulos de *Mil Platôs* (que foi publicado primeiramente em formato de bolso, intitulado *Rizomas*), assinalam essa diferença. Estes autores propõem, do ponto de vista do funcionamento do pensamento, o pensamento raiz e o pensamento rizoma. A raiz única é aquela que mata à sua volta, enquanto rizoma é a raiz que vai ao encontro de outras raízes. Apliquei essa imagem ao princípio de identidade, e o fiz também em função de uma "categorização das culturas" que me é própria, uma divisão das *culturas atávicas* e *culturas compósitas*. (2005, p. 71).

Em *Mil Platôs*, o rizoma é descrito da seguinte forma:

> Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

E, mais adiante:

> Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Compreendemos que, a partir de Deleuze e Guattari, Glissant expande a noção de rizoma, acrescentando novas terminologias ao redor que, de alguma maneira, estão

conectadas à ideia de platô/dimensão (de acordo com Deleuze e Guattari) e/ou plantação (de acordo com Glissant), onde o rizoma e/ou identidade compósita aparece.

O caráter compósito da crioulização se ramifica por meio de outros mecanismos entranhados na memória e na experiência social, seja coletiva ou mesmo individual. Dentre eles, podemos destacar o "vestígio" – *la trace*–, o "tremor"– *le tremblement*– e a "digênese"– *la digenèse*. No processo memorial, o vestígio é um elemento de fundamental relevância no constructo de Glissant. Nas sociedades (pós)coloniais, a constituição de novas identidades se deu através do rechaço de antigas identidades. No entanto, essa nova conjectura não eliminou por completo os resíduos ou traços do passado. Esses traços podem, assim, ser observados nas culturas crioulas ao recuperar e revelar discreta, original e imprevisivelmente uma condição identitária até então escondida, secularmente proscrita. Essa situação pode ser melhor observada com o tráfico de africanos, como bem sublinhou Glissant (2005, p. 20):

> /.../ o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais [cantos da terra de origem]. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos do rastro/ resíduo, que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos, como por exemplo a música jazz, que é re-constituída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/ resíduos de ritmos africanos fundamentais.

Em oposição ao pensamento de sistema, aos dogmatismos e às ideologias, o "pensamento de arquipélago", em analogia à abertura oceânica na qual se situam as Antilhas, se identifica com um novo evento da crioulização, denominado por Glissant, em *La cohée du Lamentin* (2005), de *pensée du tremblement*, isto é, "pensamento do tremor":

> *La pensée archipélique est une pensée du tremblement, qui ne s'élance pas d'une seule et impétueuse volée dans une seule et impérieuse direction, elle éclate sur tous les horizons, dans tous les sens, ce qui est l'argument topique du tremblement. Elle distrait et dérive les impositions des pensées de système.* (GLISSANT, 2005, p.

> 128-129). [O pensamento arquipélago é um pensamento do tremor, que não se lança apenas num solitário e impetuoso voo, numa só e imperiosa direção, ele se abre em todas as direções do horizonte, em todos os sentidos, aí reside o argumento tópico do temor. Ele distrai e deriva as imposições do pensamento de sistema].

Nesse sentido, as tensões do ambiente (pós)colonial favorecem a crioulização na medida em que estimula o rizomático "pensamento do tremor", e a questão da identidade, antes inferiorizada pela "mistura", agora é sinônimo de um devir imprevisível: "*Le Monde tremble, se créolise, c'est-à-dire se multiplie, mêlent ses forêts et ses mers, ses déserts et ses banquises, tous manacés, changeant et échageant ses coutumes et ses cultures et ce qu'hier encore il appelait ses identités, pour une grande part massacrées*". (GLISSANT, 2005, p. 128-129) [O Planeta treme, se criouliza, isto é, se multiplica, mistura suas florestas, seus oceanos, seus desertos e suas banquisas, todos ameaçados, mudando e trocando seus costumes e suas culturas e isso, que ainda ontem, chamavam de suas identidades para uma grande parte massacradas]. Por essa razão, o pensamento arquipélago treme diante desse abalo, reconfigurando essas crises geológicas humanas na emergência de pensamentos iluminadores: *"La pensée du tremblement éclate partout, avec les musiques et les formes suggérées par les peuples. /.../ Elle nous unit dans l'absolue diversité, en un tourbillon de rencontre"*. (GLISSANT, 2005, p. 128-129). [O pensamento do temor explode em todo lugar, com as músicas e as formas sugeridas pelos povos. /.../ Ele nos une na absoluta diversidade, num turbilhão de encontros]. E, partilhando do princípio da Relação, opera sem sucumbir-se ou impor-se a um Outro: "*Elle ouvre l'identité sur une rapport à l'Autre et sur le change qui provient alors de l'échage, sans que cette identité en soit pertubée ni dénaturée*". (GLISSANT, 2005, p. 128-129). ["Ele abre a identidade numa relação com o Outro e numa troca que provém portanto da mudança, sem que essa identidade seja perturbada nem desnaturalizada".]

Isso posto, Glissant chega, então, a propor um novo entendimento sobre Utopia, bem como sobre o que entendemos como História. Diante do pensamento do tremor, a Utopia jamais poderá ser fixada ou idealizada, pois sempre estará aberta ao mundo, ao contingente,

ao imprevisível. Assim, reformulada, o entendimento acerca da utopia nos leva a apoiar cada vez mais uma figuração crioula no mundo:

> *L'Utopie, par tradition et en Occident surtout, déssine une forme parfaite et l'enjoint à une réalité que l'esprit se donne pour fin de réformer. Nous pourrions dire que son intention et son travail sont avant tout normatifs. /.../ Un objet à transformer (la Cité, la Société, les Humanités), une finalité de perfection, et une activité normative : la pensée de l'Utopie visait toujours à l'harmonie d'une Mesure. C'est par là que les pensées de système ont pu faire utopie ou peut-être en bâtir le lieu. /.../ Dans la quête de cette Mesure, le projet utopique a fait l'économie de ce qu'il croit être l'inutile, l'accessoire, le contingent.* (GLISSANT, 2005, p. 141-142). [A Utopia, por tradição e no Ocidente sobretudo, desenha uma forma perfeita e uma conjectura de uma realidade que o espírito se dá com o fim de reformar. Nós poderíamos dizer que sua intenção e seu trabalho são antes de tudo normativos. /.../ Um objeto para transformar (a Cidade, a Sociedade, as Humanidades), uma finalidade de perfeição, e uma atividade normativa : o pensamento da Utopia visaria sempre a harmonia de uma Medida. É por isso que os pensamentos de sistema podem fazer utopia ou talvez nela construir o lugar. /.../ Na busca desta Medida, o projeto utópico fez a economia daquilo que se acredita ser o inútil, o acessório, o contingente.]

A utopia, crioulizada, não visa mais uma perfeição ideal, uma busca de uma Medida harmônica. Por utopia, compreendemos agora uma formulação do imaginário inscrito no diverso, numa heterogeneidade de situações, mas em sintonia com a acumulação de conjecturas imprevisíveis, ainda não discerníveis. "*Leur fonction est d'accumuler, nous semble-t-il, plutôt que d'élire"*. (GLISSANT, 2005, p. 142). ["Sua função é mais de acumular, parece-nos, do que de eleger"]. Nisso, as utopias, e não mais a utopia, serão sempre abertas e relativas, não essencialistas, mas móveis, plurais, orgânicas e transformadoras.

Digênese é uma outra noção de Glissant, presente em *Traité du Tout-Monde* (1997), que se opõe à ideia de raiz única, de matriz indivisível:

> *C'est certes un privilège de fréquenter directement le Sacré, de parler à son Dieu, de se voir confier ses desseins. Il en provient que toute communauté ou culture qui ainsi engendra une Genèse entendit bien en tirer leçon pour tous. Par une succession absolument légitime (qu'on ne peut remettre en question) de filiations, elle se raccorde à ce jour premier de la Création, et elle affirme par conséquent son Droit sur la terre qu'elle occupe, qui devient son territoire. La filiation et la légitimité sont les deux mamelles de cette sorte de Droit divin de propriété, pour ce qui est en tout cas des cultures européennes* (GLISSANT,1997, p. 35). [É certamente um privilégio frequentar diretamente o Sagrado, falar a seu Deus, se ver confiado nos seus desenhos. Essa situação é decorrente em toda comunidade ou cultura que assim engendra uma Gênese na qual assim compreendida retira uma lição válida a todos. Por uma sucessão absolutamente legítima (na qual a gente não pode deixar de questionar) de filiação, ela se recorda desse primeiro dia da Criação, e ela afirma por consequência seu Direito sobre a terra que ela ocupa, que se torna seu território. A filiação e a legitimidade são as duas mamas desta espécie de Direito divino de propriedade, pois é o que se nota em todo caso nas culturas europeias.]

Como reação e resistência à cultura atávica que impõe através da ideia de gênese, a digênese ajuda a pensar a cultura sob o prisma da multiplicidade de origens, que questiona as evidências de uma genealogia hereditária linear ou a mitificação de uma suposta pureza de origem. Essa noção é assim melhor exposta por Glissant:

> *La mise en contact de ces cultures ataviques dans les espaces de la colonisation a donné naissance par endroits à des cultures et sociétés composites, qui n'ont pas généré de Genèse (adoptant les Mythes de Création venus d'ailleurs), et cela pour la raison que leur origine ne se perd pas dans la nuit, qu'elle est évidemment d'ordre historique et non mythique. La Genèse des sociétés créoles des Amériques se fond à une autre obscurité, celle du ventre du bateau négrier. C'est ce que j'appelle une digenèse.* (GLISSANT, 1997, p. 36). [A tomada de contato com essas culturas atávicas nos espaços da colonização deram nascimento nesses locais de culturas e sociedades compósitas, que não foram geradas pela Gênese (quando adotados os Mitos de Criação vindos de outros lugares), e por essa razão a sua origem não se perde na noite, já que ela está evidentemente na ordem histórica e não

> mítica. A Gênese das sociedades crioulas das Américas se fizeram numa outra obscuridade, naquela do ventre do navio negreiro. Isso é o que eu chamo de uma digênese.]

Vemos que, a partir do pensamento de Glissant, há, em nossa contemporaneidade, um crescente desgaste de culturas atávicas (sobretudo as de fisionomias ocidentais) e a ascendência das compósitas, seja no Brasil, seja nos países africanos ou em todas as partes do mundo onde o poder global procura incansavelmente asfixiar as culturas locais. Esse ambiente compósito ocorre também dentro do próprio espaço irradiador do universo atávico, através de revoltas, diásporas, tensões sociais e o perigo, contraditoriamente, do ressurgimento, inclusive, de outras culturas atávicas, de caráter étnico mais extremo, adormecidas até então. Essa nova correlação de forças, onde as formas compósitas começam a adquirir voz e a estabelecer múltiplas relações entre si numa cartografia cada vez maior, na medida em que se reconhecem no mundo, torna o plano cultural local e global tensos, caóticos e delicados, aberto, assim, para experiências imprevisíveis e enriquecedoras. Nesse sentido, o acompanhamento desse conflito em zonas pós-coloniais, por exemplo, ambivalentes aos imperialismos culturais, poder-nos-á ser extremamente útil para verificar como essas sociedades, muitas vezes representadas pela voz de um escritor cindido por essas tensões, respondem à retórica sofrida e como imaginam o futuro.

O escritor, imerso no "caos-mundo" almeja influir na "totalidade-mundo": "Praticar uma poética da totalidade-mundo, é unir de maneira remissível o lugar, de onde uma poética ou uma literatura é emitida, à totalidade-mundo, e inversamente". (GLISSANT, 2005, p. 42). Essa remissão dotará o local de um espírito capaz de participar da imagem do mundo acerca de si mesmo, destituindo, assim, a imagem típica (comum) acerca do lugar. Esse escritor, através da experiência do "caos-mundo", apresenta as melhores condições para indicar contornos e rotas alternativas à ficção e à realidade social. O "caos-mundo" ou "aldeia-terra" *está* como uma realidade não sistêmica a ser explorada na pós-colonialidade, definindo-se por sua "Relação" com a "totalidade-mundo" (sistema).

"Relação" é um termo pivô no pensamento de Glissant. Trata-se de uma visada "conjetural e não pressupõe qualquer fixidez ideológica". (GLISSANT, 2011, p. 39) Assim, o autor a melhor exprime: "Poética latente, aberta, de intenção multilíngue, ligada a todo o possível". (GLISSANT, 2011, p. 39). Apesar de não se auto-definir como contraposição ideológica, sua característica principal é a de se constituir como alternativa ao pensamento teórico tácito, que visa o essencial, a base e o absoluto. O seu "estar" no mundo, sempre aproximado, se dá por meio da narrativa: "A Relação, que agita as humanidades, necessita da palavra para se editar, para continuar. Mas, como o seu relato não provém, na realidade, de um absoluto, ela revela-se como a totalidade dos relativos postos em relação e ditos". (2011, p. 35). A ocorrência da Relação se caracteriza quando "duas ou várias identidades ou entidades donas de si" (GLISSANT, 2005, p.52) aceitam "transformar-se ao permutar-se com o outro" (idem).

No caos-mundo, encontramos, como parceiros, a oralidade, as línguas e a tradução, todos postos em "Relação". A oralidade decorre de contatos entre línguas, que fazem surgir uma outra (oral), ágrafa, imagética e, por isso, inusitada, criativa e imprevisível. Para a existência do multilinguísmo é necessária a presença das línguas. O convívio com diversas línguas, em sociedades mestiças, acirra os contatos e traduções, opondo-se, assim, à eleição de uma língua face às outras. A coexistência das línguas significa, para Glissant, a garantia de que a

> linguagem é a manifestação de nossa relação com a língua, de nossa atitude em relação ao mundo, atitude de confiança ou de reserva, de profusão ou de silêncio, de abertura para o mundo ou de fechamento, de adaptação das técnicas da oralidade ou de compreensão em torno das exigências seculares da escrita, ou ainda de uma atitude de simbiose em relação a tudo isso". (GLISSANT, 2005, p. 52).

Isso posto, podemos agora admitir que o constructo de Glissant sobre a cultura mestiça é ele próprio uma manifestação daquilo que o autor procura evidenciar. Em outros termos, a teoria do crítico martinicano acerca do imaginário "crioulo" é também uma forma de

pensamento mestiço, pois opera a partir de um espaço adverso dentro de uma plataforma insular, descompactada, não monolítica: "Chamo esse pensamento de pensamento 'arquipélago', ou seja, um pensamento não sistemático, indutivo, que explora o imprevisto da totalidade-mundo, e que sintoniza, harmoniza a escrita à oralidade, e a oralidade à escrita". (GLISSANT, 2005, p. 54). Nesse sentido, lembramos escritores importantes como João Guimarães Rosa e o recente Mia Couto, que surgem como verdadeiros interlocutores entre a escrita e a oralidade.

À guisa de conclusão

Para compreendermos melhor a posição de Glissant, acerca da epistemologia que sugere, foi deveras importante recuperarmos, inicialmente, um pouco do contexto cultural pós-colonial dos países de língua portuguesa, com ênfase no Brasil. Aproveitamos, também, para recuperar o conceito de Rizoma, tão bem aproveitado e desenvolvido, através de novas conjecturas, pelo autor. Glissant insiste em evidenciar um paralelo entre o sistema de raiz e sua relação com um sistema flutuante ou errático:

> A ciência do caos afirma que existem sistemas dinâmicos determinados que se tornam erráticos. Em princípio, um sistema determinista tem sua fixidez, uma "mecanidade" e uma regularidade de funcionamento; o que a ciência do caos descobriu é que existe uma infinidade de sistemas dinâmicos que se tornam erráticos; ou seja – é esta a minha interpretação – a um dado momento seu sistema de valores flutua, sem que, à primeira vista, saibamos por quê. (GLISSANT, 2005, p. 100-101).

Transpondo essa ideia ao âmbito da cultura e da identidade, podemos então pensar que sistemas de raiz única podem, em outros territórios, flutuar, e vice-versa. Por exemplo, num território onde impera o caos-mundo podemos elevar nossos valores particulares à qualidade universal, o que demonstrará, com esse gesto, nossa adoção ao conceito de "profundidade", característico da lógica sistêmica, de raiz.

Ora, para ultrapassar essa dicotomia, saindo de uma esfera estritamente determinista, Glissant propôs uma intervenção positiva, a partir do que ele chamou, como vimos um pouco mais atrás, de "poética da relação" entre os sistemas:

> Nenhuma operação global, política, econômica ou de intervenção militar é capaz de começar a distinguir, minimamente, a menor solução para as contradições desse sistema errático que é o caos-mundo, se o imaginário da Relação [termo em maiúsculo posto pelo próprio autor] não repercutir sobre as mentalidades e as sensibilidades das humanidades de hoje, para levá-las a verter o valor poético, isto é, para considerar-se, humanidades e não mais Humanidade, de uma maneira nova: como rizoma e não mais como raiz única. (GLISSANT, 2005, p. 107).

Logo, a "poética da relação" trabalha no interstício das culturas e identidades, justamente a partir do caos-mundo, instaurado no entrelaçamento de culturas atávicas e compósitas. Em contraposição à maneira de pensar ocidental, temos, assim, uma alternativa para a produção de sentidos no contexto pós-colonial através da elaboração de um quiasmo, onde da "medida da medida" se passa para a "desmedida da desmedida": "A *primeira* [a desmedida da...] é a abertura total, e a segunda [desmedida como segundo termo] é Todo-o-mundo". (GLISSANT, 2005, p. 112). E, continua: "A literatura tomou esse caminho". (GLISSANT, 2005, p. 112). Ou seja, uma teoria do diverso pensada na "desmedida" que enseja a representação do mundo no qual se reconheça essa "desmedida". Trata-se, então, de uma inversão de influência e poder, tendo o diverso como ponta de lança na transformação do universo hegemônico e unipolar ou, de maneira mais otimista e utópica, na sua própria ultrapassagem. Com tudo isso, vemos que uma releitura da teoria da mestiçagem, no Brasil, poderá– mais que indicar uma ruptura com os modelos já propostos– devolver uma arquitetura da cultura brasileira atualizada, fortemente integrada no mundo, e por um viés que parte de entrelaçamentos culturais mais fortes, tensos, difusos e imprevisíveis.

Referências:

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. Trad.: Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, vol. I.

GLISSANT, É. **La cohée du Lamentin.** Poétique V. Paris: Gallimard, 2005.

_____. **Introdução a uma poética da diversidade.** Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Poética da Relação.** Trad.: Manuela Mendonça. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. **Traité du Tout-Monde.** Poétique IV. Paris: Gallimard, 1997.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS

Taís Regina GÜTHS (PG – UEPG)[171]

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar alguns resultados de um projeto de pesquisa que buscou discutir políticas linguísticas (CALVET, 2007) em um contexto específico, a saber, a cidade de Itaiópolis - SC, que apresenta um contexto multicultural e multilíngue, uma vez que contou com a imigração de poloneses, ucranianos e alemães. Dessa forma, o objetivo deste é verificar quais são os projetos empregados pela Prefeitura Municipal com relação à manutenção e ao resgate da cultura local, analisando as ações realizadas por meio de instituições municipais. A metodologia utilizada diz respeito à pesquisa qualitativa, sendo que foram elaboradas entrevistas a fim de aprofundar as discussões. Em relação ao aporte teórico, esta pesquisa embasou-se em autores como Silva (2000) e Hall (2000), em relação à identidade; Calvet (2007), Altenhofen (2004) e Oliveira (2002) no que diz respeito a políticas linguísticas, além de autores que subsidiam discussões sobre a relação entre essas temáticas e o ensino de línguas. Com relação aos resultados, percebe-se que, apesar de haver discursos que apontam para a valorização da língua e da cultura relacionada à imigração, as políticas *in vitro* ainda não resultam em ações que efetivamente contribuam para o multilinguismo.

Palavras-chave: Ensino. Identidade. Língua(gem). Políticas Linguísticas.

Palavras inicias

[171] Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Ponta Grossa, tais_guths@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo discutir alguns resultados obtidos a partir de um projeto de pesquisa realizado em 2012, o qual visou a refletir sobre políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis – SC, cidade esta que apresenta traços multilíngues e multiculturais inegáveis devido ao fato de ter recebido imigrantes poloneses, ucranianos e alemães.

Dessa forma, apresentaremos, neste trabalho, resultados relacionados a ações realizadas pela esfera municipal do município. Para isso, esta pesquisa contou com uma metodologia baseada na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por meio da qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as participantes. Neste artigo, enfatizaremos duas entrevistas, uma realizada com a secretária de educação municipal e outra realizada com a chefe do departamento de cultura do município, que tiveram como foco o discutir sobre o quem vem sendo feito para a manutenção das línguas de imigração e da cultura relacionada a estas.

Para discutir os resultados, traremos, primeiramente, uma contextualização da pesquisa, apresentando algumas imagens que nos ajudam a problematizar a questão da manutenção das línguas e da cultura de imigração. A seguir, traremos a análise das entrevistas a partir de nosso referencial teórico sobre língua(gem), identidade e políticas linguísticas. Para finalizar, são apresentados alguns apontamentos finais.

Contextualizando a pesquisa: um olhar para o presente

Acreditamos ser necessário, antes de apresentarmos a análise dos dados, contextualizar esta pesquisa, no sentido de percebemos de que forma o multilinguismo e o multiculturalismo estão presentes na cidade. Primeiramente, gostaríamos de enfatizar o fato de que referências ao multilinguismo estão presentes até mesmo na entrada da cidade, como se pode ver na seguinte placa:

Sobre ela, é necessário atentar para a ordem em que aparecem as línguas. Primeiramente, tem-se "Bem-vindos" em português, só então, respectivamente, em polonês, em ucraniano e em alemão. Sabendo que as línguas de imigração mais faladas na cidade seguem também essa ordem, podemos perceber como a língua portuguesa domina os usos da língua na cidade, ou seja, vemos que uma referência ao multilinguismo acaba por nos mostrar um reflexo dessa política de monolinguismo e das relações de poder manifestadas hierarquicamente.

Há ainda outras referências ao multiculturalismo na cidade, entendendo cultura como o conjunto de símbolos que são reconhecidos pelo grupo e por meio dos quais se produz conhecimento (PCN, 1998), sendo fortemente associados com o modo pelo qual o grupo se identifica e vê o mundo (WOODWARD, 2000). Assim, tratando de multiculturalimo, entendemos que são vários códigos de diferentes grupos que convivem em um mesmo espaço e tempo, podendo, obviamente, haver conflitos entre esses, pois são modos de marcar a identidade. Alguns exemplos facilmente identificáveis são[172]:

172 d s em: htt guí guá, 863

3 - Prefeitura Municipal.

4 - Centro de Recepção de Turistas.

Na imagem 1, podemos ver o Calçadão da cidade, o qual possui um muro que visa a contar a história da cidade, deixando registrados os monumentos históricos e a luta dos imigrantes. Na imagem 2, vemos um monumento que busca homenagear os imigrantes poloneses e ucranianos, tendo a pêssanka no centro e logo atrás a representação da Nossa Senhora de Czestochowa, bem como a águia branca que é símbolo da Polônia. Na parte de trás da águia branca está o brasão de Itaiópolis, mostrando a identificação da cidade com esta cultura. Na imagem 3, temos a Prefeitura Municipal, a qual tem um estilo Montanhês, característico do sul da Polônia. Já na imagem 4, vemos o Centro de Recepção de Turistas chamado de Sala Promoart, no qual há exposição de produtos artesanais e coloniais. Ele foi construído há pouco tempo a partir da doação de uma casa típica que foi reconstruída na praça da cidade, mantendo todas as características originais.

Assim, realmente podemos ver que o multiculturalismo está gravado nas paisagens da cidade, no cotidiano desta. De acordo com o site oficial do município[173], Itaiópolis é um

[173] Disponível em: http://www.itaiopolis.sc.gov.br/turismo/

"Rico mosaico de etnias" no qual "Descendentes de poloneses, ucranianos, alemães, italianos, caboclos e indígenas conservam suas tradições e um estilo de vida tranquilo."

Apesar de não ser o foco deste trabalho, é importante ressaltar que, com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que, juntamente com a valorização da cultura de imigração, tem-se deixado a margem a cultura indígena também presente no município.

Para perceber isso, basta olhar para outra imagem que se encontra na Câmara de Vereadores e representa, de acordo com o site supracitado, "uma síntese da colonização, cultura e arquitetura do município".

Este painel é intitulado "Filhos da Terra", porém claramente vemos que o foco dele não são os indígenas, os quais estão à margem, no canto da tela, mas sim os imigrantes, pois são eles, os poloneses, os ucranianos e os alemães, que seguram a bandeira do município, como se eles fossem os responsáveis pelo desenvolvimento do município, por meio da agricultura também representada.

A partir dessa problematização é que a análise aqui proposta pode ser mais bem entendida, tendo em mente todo esse cenário de multiculturalismo que nos revela a exclusão de certos grupos.

Análise das entrevistas

Para discutir quais são as ações desenvolvidas pela Prefeitura Municipal em relação à manutenção da cultura e língua de imigração, apresentamos a análise de duas entrevistas, uma delas com a Secretária da Educação e outra com a chefe do Departamento de Cultura da cidade.

A primeira entrevista, como já dito, foi realizada com a própria secretária da educação, chamada aqui de participante 1. Foram realizadas três perguntas:

1 – Como pode ser definida a clientela atendida pelo município?;

2 – Sabendo que a comunidade é formada majoritariamente por descendentes de poloneses, ucranianos e alemães, há algum trabalho com relação à preservação da cultura destes? Se sim, quais?;

3 – Sabe-se que não há no município a oferta de aula de línguas de imigração. Quais são os motivos para que isso ocorra?

Com relação ao primeiro questionamento, vemos que a participante 1 define a clientela do município como "totalmente heterogênea", destacando dentro dessa heterogeneidade algo que para ela é relevante, a "raça", entendida, por ela, como o fato de serem descendentes de diferentes povos. Em suas palavras:

> Nossos alunos na sua maioria são descendentes de poloneses e ucranianos, principais raças responsáveis pela colonização do município; hoje já acontece uma grande miscigenação, principalmente pela presença de novas famílias que vieram em busca de emprego nas indústrias locais.

Já com relação à segunda pergunta, ela afirma que:

> Quem poderia melhor responder a esta pergunta seria a Secretária de Cultura, Esporte e Turismo do Município, mas como realizamos inúmeros trabalhos em parceria, posso citar que existem Grupos Folclóricos Poloneses (Em Alto Paraguaçu) com curso de Língua Polonesa e Ucraniano (Em Iracema), que também, possui um coral e curso da Língua Ucraniana, desconheço algo em relação à cultura

> alemã no município, mas justifica-se pelo menor número de descendentes desta raça.

Dessa forma, vemos que, quando questionada sobre as ações desenvolvidas, ela não responde com relação ao ensino por parte da Secretaria da Educação, mas sim com relação ao que Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo do Município desenvolve. Há um ponto relevante a se destacar, pois ela afirma desconhecer alguma ação em relação à cultura alemã, o que, para ela, justifica-se pelo menor número de descendentes desta "raça" – assim definida por ela. Porém, voltando ao trecho destacado anteriormente do site da cidade de que esta é um rico mosaico de etnias, na qual poloneses, ucranianos, alemães, italianos, caboclos e indígenas conservam suas tradições, vemos que não são todos estes os escolhidos para que haja ações por parte dos órgãos municipais a fim de contribuir para "conservação" de suas culturas. Na verdade, percebemos que as culturas escolhidas como alvo de ações de resgate e manutenção são, na sua grande maioria, a cultura polonesa e a ucraniana.

Sobre a questão 3, talvez a que mais nos interesse para a discussão, vemos que antes do questionamento havia uma afirmação, a de que não há a oferta de aulas de línguas de imigração, isso porque anteriormente já tínhamos a informação de que nenhuma escola, tanto estadual quanto municipal, ofertava esse tipo de aula. Porém, a resposta acaba por nos surpreender, pois, segundo a participante, há sim essa prática devido ao grande número de descendentes de imigrantes poloneses e ucranianos, porém é *extraoficial*, ou seja, não é uma prática oferecida pelas escolas, mas sim pelas irmãs católicas nas duas comunidades em que isso ocorre, a fim de dar subsídio para a participação no coral ucraniano e nas missas que são realizadas em polonês. Assim, é possível perceber de que forma a manutenção da língua se liga com a forte religiosidade desta comunidade.

Segundo a participante, "Este é um município essencialmente religioso, onde a religião católica é ainda a predominante, devido à imigração, o que facilita e mantém viva a tradição das línguas de imigração."

Há um ponto muito importante dessa resposta que já foi discutido acima, mas que precisa ser problematizado. A participante afirma que a prática de ensino extraoficial pode ser

justificada pelo *grande número de descendentes.* Porém, não seria justamente esse o argumento que justificaria a prática de ensino oficial também?

A participante 1 ainda termina essa discussão afirmando que

> Oficialmente nas escolas das redes municipal e estadual a língua estrangeira ofertada é a globalizada, ou seja a Língua Inglesa, e neste município, as duas culturas que mais se sobressaem pelo grande número de descendentes poloneses e ucranianos mantêm viva a utilização da língua de origem.

A partir disso, vemos que a participante 1, a qual é professora de Língua Inglesa, tem a visão de que o domínio da língua *globalizada* é importante. Salientamos que não vamos de encontro com essa visão, pois, de acordo com Rajagopalan (2010),

> não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos. Desde o término da Segunda Guerra Mundial, o mundo assiste à expansão desenfreada do idioma, que cresceu e transbordou aos quatro cantos mundo [...]. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 21).

No entanto, no final do último trecho da entrevista, ela deixa claro que os imigrantes *mantêm viva a utilização da língua de origem*, mesmo sem a interferência do Estado. Nesse ponto é que nos questionamos se políticas como essa, as quais não proíbem, mas também não auxiliam no resgate e na manutenção dessas línguas, não seriam políticas que visam ao monolinguismo. Mas, considerando esta questão, há um desdobramento a ser discutido a partir deste último trecho trazido, seria ele: o Estado atinge sua meta? Em outras palavras, o que é definido *in vitro* realmente se efetiva *in vivo*?

É importante que consideremos para a discussão dois conceitos bastante importantes na área de políticas linguísticas, são eles políticas *in vivo* e políticas *in vitro*, conforme já anunciado no parágrafo anterior. Para que melhor os compreendamos, consideraremos Calvet (2007), o qual explica que as políticas *in vitro* ocorrem quando políticos, uma vez que é necessário um poder para legitimar tais políticas, buscam interferir nas práticas de uso da língua, entendidas como políticas *in vivo*, pois é o modo como os falantes buscam resolver as

questões relacionadas à língua. Assim, percebemos que essas políticas, muitas vezes, podem ser conflituosas se não respeitados os "sentimentos linguísticos" dos falantes. (CALVET, 2007).

De acordo com esta participante, a população mantém viva a sua cultura por meio das políticas *in vivo*, porém sabemos que, com o auxílio do Estado, o qual pode legitimar essas políticas, abrindo espaço em suas instituições para o resgate e manutenção das práticas sociais já utilizadas pelo grupo, há maiores possibilidades de haver a manutenção destas por meio do trabalho com as novas gerações, como, por exemplo, com o ensino de línguas de imigração nas escolas.

Desse modo, é necessário que consideremos a temática identidade, pois as políticas *in vitro* que não dão espaço para a diferença podem ser entendidas como políticas que partem de uma concepção essencialista, segundo a qual a identidade já é "dada" pela história ou pela biologia (WOODWARD, 2000), ou seja, o sujeito é visto como fixo. Salientamos que é por isso que tais políticas visam ao monolinguismo, pois a língua é um dos elementos centrais nesse processo de homogeneização da identidade nacional (SILVA, 2000), uma vez que a língua é um dos aspectos da cultura que liga ao sujeito a outro sistema de representação cultural.

Para refletir sobre essa questão, é necessário que entendamos a questão do mito do monolinguismo, a partir do qual se percebe a busca por uma identidade nacional essencialista, a qual não aceita a pluralidade como constituinte desta. Nesse sentido, Cavalcanti (1999) afirma que

> No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue, mas [...] essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do "perigo" de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo. (CAVALCANTI, 1999, p. 397).

Contudo, como já discutido, ao partirmos da necessidade de se respeitar as diferentes culturas que formam nossa sociedade e suas políticas *in vivo* de uso da língua, devemos

pensar em um conceito de identidade nacional não essencialista e que, portanto, considere a diferença, tornando-o um conceito mais democrático. (OLIVEIRA, 2002). Salientamos que, segundo Hall (2000), um conceito não essencialista parte do entendimento de que as identidades não são nunca unificadas, mas sim cada vez mais fragmentadas e fraturadas, sendo descritas como multiplamente construídas por meio de discursos, práticas e posições.

De modo que ampliemos essa problematização, também optamos, conforme dito, por entrevistar a Chefe do Departamento de Cultura, chamada aqui de participante 2, a fim de verificar quais são as ações tomadas por essa instituição com relação à manutenção da cultura.

A primeira pergunta questionava qual era o objetivo da Casa da Cultura, a resposta obtida foi "Promover, divulgar, fomentar e valorizar as manifestações culturais e artísticas locais e regionais através de oficinas, projetos, cursos, apresentações, eventos em âmbito regional e nacional".

Com relação aos cursos oferecidos, de acordo com a resposta da participante, vemos que são estes oferecidos gratuitamente, entre os quais, destacam-se "Grupo de cordas (Violão) no Centro e Moema, Coral no Centro, Paraguaçu e Iracema[174], Banda Marcial Musical no Centro e Rio da Estiva, Dança no Centro e Oficina de Pêssanka (artesanato Cultural)".

A questão 3 chega ao nosso maior ponto de discussão, pois questiona: Com relação à promoção da cultura local, quais são as ações realizadas? Qual a importância dessas ações para a comunidade?

A resposta para essa questão nos mostra o que da cultura local é valorizado, em outras palavras, o que merece ser mantido e/ou resgatado na visão de quem coordena a Casa da Cultura no momento. Segundo a participante, as ações, as quais têm aceitação por parte da comunidade, são*:*

[174] Centro, Moema, Paraguaçu e Iracema são bairros da cidade. Salientamos que nesses três últimos nomes percebe-se a influência da cultura indígena.

> Oficinas de Pêssanka[175] (artesanato cultural) Apoio ao Grupo Folclórico Polonês, apoio no jantar polonês e café cultural. Participação da Promoarte (2008 a 2011) Programa do MINC / IPHAN para a promoção do Artesanato Cultural: pêssankas, wicynanki[176] e bordado ucraniano[177]. Estas ações resgatam o fazer e o saber tradicional de cunho cultural.

Percebe-se que na resposta não há nenhuma ação que trate da questão das línguas de imigração, confirmando o que já foi afirmado pela primeira participante. Também não há menção à cultura indígena, reafirmando a exclusão de alguns grupos.

Salientamos que uma das perguntas questionava sobre se há algum dado sobre as línguas faladas na cidade. A resposta para esse questionamento foi: "Não há dados oficiais. Sabe-se que algumas comunidades ainda falam a língua polonesa e ucraniana entre os mais velhos, entre as comunidades alguns dialetos foram preservados".

Sobre essa resposta é importante notar que há sim, em algumas comunidades, a manutenção da língua, porém entre os mais velhos. Ou seja, são línguas que podem estar morrendo, pois, em muitas situações, não estão sendo passadas às novas gerações. Assim, retornamos ao último questionamento sobre as respostas da participante 1, pois esta afirma que os imigrantes *mantêm viva a utilização da língua de origem*. Dessa forma, vemos que essa última afirmação não corresponde à realidade da comunidade, pois, sem nenhuma ação que vise à manutenção desse aspecto cultura, não se pode esperar que apenas por meio de políticas *in vivo* a comunidade consiga manter viva a utilização dessas línguas, ainda mais pela presença do mito do monolinguismo amplamente aceito. Em outras palavras, conclui-se que a ausência de políticas linguísticas que busquem a manutenção das línguas pode ser entendida como uma reafirmação do mito do monolinguismo, ou mesmo como uma política

[175]Pêssanka é uma tradição ucraniana que consiste em decorar ovos com signos e cores, simbolizando temas cristãos.

[176]Wicynanki é uma tradição polonesa que consiste em recostes de papel que ornamente o interior das casas.

[177] O bordado ucraniano possui caráter religioso, sendo aplicado em ornamentos religiosos, com as figuras de plantas, flores e geométricas.

de monolinguismo.

Altenhofen (2004) nos traz um esclarecimento, pois, de acordo com o autor,

> [...] boa parte do êxito da aplicação de medidas de política linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades, e que compreendem valores, ideologias, mitos, "ressentimentos", concepções e preconceitos linguísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato (ALTENHOFEN, 2004, p.85).

Nesse sentido, a última resposta traz um indicativo de mudança, pois, questionada sobre se há alguma ação por parte da Casa da Cultura com relação às línguas de imigração, a participante responde que:

> Sim. Neste momento está sendo elaborado o Plano municipal de Cultura com objetivo de elaborar as diretrizes que nortearão o Plano Municipal nos próximos 10 anos. Uma das ações previstas é a implantação no currículo escolar do município das línguas polonesas e ucraniana e educação patrimonial e para o turismo como tema transversal prioritário.

Nesse ponto é que chegamos a uma questão interessante quando pensamos em todas as referências multilíngues e multiculturais presentes na cidade: o turismo. Como pode ser visto na resposta, o tema transversal prioritário a ser implantado é o turismo, uma vez que a cidade tenta se lançar nas rotas turísticas do estado, principalmente no turismo religioso. Assim, pensar que a cultura dos imigrantes está fortemente atrelada à preservação da religiosidade, cujas instituições buscam preservar a língua, leva-nos a refletir que a busca pela preservação da cultura bem como da língua estão motivadas por questões financeiras, não propriamente pelo respeito pela identidade do outro.

Além disso, podemos notar que a participante 2 afirma que o tema transversal prioritário será o turismo mesmo tendo afirmado anteriormente que serão implantadas as

línguas polonesas e ucranianas no ensino. Em outras palavras, o tema transversal pluralidade cultural trazido pelos PCN e mesmo a implantação das línguas não são consideradas como os mais importantes, mas sim, como visto, como um meio para se chegar a uma motivação financeira: o turismo na cidade. Porém, de acordo com Eckert-Hoff (2010),

> É preciso pensar essa relação do sujeito na língua, da língua, pela língua, inserido em contexto de imigração, para que as línguas - seja a materna, a segunda, a nacional, seja a estrangeira -, possam ser pensadas como desdobramentos da relação sujeitos-línguas, e também como investimentos do sujeito (conscientes e inconscientes) feitos nas malhas de sua identidade, subjetividade, ao longo da sua história de formação linguística. (ECKERT-HOFF, 2010, p. 190)

Assim, percebemos a necessidade de o estado também considerar os diferentes contextos em que as escolas mantidas por este estão localizadas, para que as políticas *in vitro* não estejam no contrapé de políticas *in vivo* (CALVET, 2007).

Algumas palavras finais

Neste trabalho, objetivamos discutir políticas linguísticas que são empregadas na cidade de Itaiópolis, mais especificamente com o objetivo de verificar se há políticas linguísticas que buscam fortalecer o multilinguismo ou o monolinguismo.

Dessa forma, a partir das entrevistas e da análise proposta, foi possível perceber que, apesar de as imagens e de alguns discursos apontarem justamente para a manutenção da cultura e da língua, as ações para que isso ocorra ainda não são ações que efetivamente contribuam para o fortalecimento do multilinguismo.

Percebeu-se que a responsabilidade sobre a manutenção das línguas de imigração é passada para a comunidade, a qual deve, por meio de políticas *in vivo*, buscar manter sua cultura, sem o auxílio de uma política por parte de instituições como a própria Prefeitura Municipal, a qual, por meio de instituições como as escolas e da Casa da Cultura, poderia

desenvolver alguma ação em prol da manutenção dessa cultura tida como tão presente no cotidiano da cidade.

Contudo, por meio das entrevistas, podemos perceber que há um indicativo de mudança, como a proposta de se incluir as línguas de imigração no currículo escolar das escolas municipais.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana** (RILI), Frankfurt a. M., n. 1(3): 83-93, 2004.

BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CALVET. L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos* sobre *Educação Bilíngue* e *Escolarização* em *Contextos* de *Minorias Linguísticas* no *Brasil*. **DELTA**, n. 15, p. 385-418, 1999.

ECKERT-HOFF, B. M. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: SILVA, K. A. (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editora, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Couto. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: *SILVA, F. L.; MOURA*, H. M. M. (*Orgs.). **O *direito* à *fala***: a *questão* do *preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.*

Portal de Turismo do Município de Itaiópolis Disponível em: <http://www.itaiopolis.sc.gov.br/turismo/>. Acesso em: 07 jul. 2012.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editora, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

O DESNUDAMENTO SOCIAL EM ANA KARENINA, DE LEON TOLSTOI

Sabrina Nunes CORDEIRO (G-UNESPAR/FAFIPAR)[178]

RESUMO: "Todas as famílias felizes se parecem entre si; as infelizes são infelizes cada uma à sua maneira" Tolstoi (1994). Inicia assim o romance aclamado de Leon Tolstoi, *Ana Karênina*, publicado entre 1873 e 1877, e que revela algumas das singularidades da literatura russa: o desnudamento social. Este romance foi inspirado num fato ocorrido em 1872. O vizinho de Tolstoi vivia com uma amante, Anna, mas acaba abandonando-a para se casar com outra. Ela, desesperada, após vagar por três dias pelo campo acabou se jogando debaixo de um trem. Antes, deixou um bilhete para seu traidor: "Você é o meu assassino. Seja feliz, se um assassino puder ser feliz. Pode vir ver o meu cadáver, nos trilhos da estação de Iássenki, se quiser". Esta história causou impacto em Tolstoi que decidiu, um ano após este incidente, iniciar *Anna Karênina*. Envolto em uma atmosfera social, o romance descreve e questiona a sociedade, não se restringindo apenas a uma história de amor, mas trazendo vestígios da filosofia e dos questionamentos do próprio Tolstoi. *Ana Karênina* revolve valores, papéis e crenças assentados na burguesia e ditos como verdadeiros, desfazendo o universo teatralizado dessa classe, indo além, portanto, da própria sociedade. Será apresentada nesse trabalho essa desconstrução social, focando no papel feminino diante o contexto social e a sacralização das instituições, como família e a burguesia que, muitas vezes, sustentam-se pela domestificação dos corpos, conforme Pierre Bourdieu apresenta em *A dominação masculina.*

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Russa. *Ana Karênina*. Sociedade. Representação Feminina.

A literatura russa tem como um dos seus grandes nomes, Leon Tolstoi. E esse artigo tem por objetivo deleitar-se sobre uma de suas maiores obras, *Ana Karenina*, escrita entre 1873 e 1877. Um enredo que tem um amor comovente como a trama principal e ainda outras histórias que se unem a esta, sobre a vida na antiga Rússia, as reflexões sobre o mundo, as crenças humanas e os questionamentos acerca dos "valores" sociais que priorizavam as aparências burguesas e não se voltavam para a realidade. Essas tramas nos envolvem em várias histórias que transpõem o tempo e refletem a sociedade de hoje calcada em teatralizações sociais.

[178] Aluna de Graduação indicada pela Prof(a). Ms. Cristian Pagoto

Segundo João Gaspar Simões (1994, p.3), Leon Nikolaievtch Tolstoi nasceu na Iásnais Poliana, em 9 de setembro de 1828 e faleceu no dia 20 de novembro de 1910. Não foi à escola, estudou em casa. Depois foi à universidade de Kazan, onde estudou direito e línguas orientais. Não se adaptou as burocracias universitárias e deixou a faculdade, voltando-se sozinho para estudos de cunho filosófico, que originaram algumas de suas obras, como *Adolescência* (1854). Mais tarde foi juntamente com seu irmão, Nicolau, para o exército, no qual teve pela primeira vez contado com a realidade das províncias mais remotas de hábitos primitivos e que deram origem a obras como *Os cossacos* (1862). Depois de transferir-se para outra zona de combate, Tolstoi deixou o exército e voltou para São Petersburgo e depois à aldeia natal. Por volta de 1857 viajou por alguns países como França e Alemanha. De volta à Rússia, dedicou-se a educação, fundou uma escola para camponeses. Casou-se com a Condessa Sofia Andreivna Bers, em 1862 e por quinze anos dedicou-se a família e a vida literária escrevendo *Guerra e Paz* (1864/69) e *Ana Karenina* (1873/77), suas obras primas. Depois, o autor passou por uma crise religiosa, entre 1878 e 1879, muitas vezes criticando a Igreja, como na obra *Crítica da Teologia Dogmática* (1879). Suas últimas obras de cunho mais reflexivo foram *A morte de Ivan Ilitch* (1886), *Sonata a Kreutzer* (1889), *Ressureição* (1899), entre outras.

Na vida de Leon Tolstoi notamos que houve um afastamento dos valores materiais e mais superficiais, como percebemos em algumas de suas obras e também em *Ana Karenina*. O autor traz ao texto personagens e discussões que revelam esse questionamento mais filosófico, como ideias a cerca da felicidade, da sociedade e de valores meramente convencionados. Segundo Chestov (1949, p.71), o autor depara-se com essas incoerências sociais e decide se afastar da sociedade mais burguesa quando visita e tem contato, em Moscou, com alguns lugares: “Os horrores que Tolstói descobre quando visita em Moscou, os asilos para as pessoas pobres e que vivem sem calefação” (CHESTOV, 1949, p.71). Além desses lugares, acontece a aproximação do autor russo com outras pessoas que não fazem parte de sua classe social, como por exemplo, quando ele decide investir em uma escola para os camponeses, como descrito acima. Podendo dizer-se que essa aproximação é retratada

através do personagem Liêvin, de *Ana Karenina*, que também se depara com os humildes e vivencia a vida dos camponeses, sempre se questionando acerca das condições de trabalho, da vida campestre e da diferença entre as classes sociais.

Tolstoi, autor de algumas obras autobiográficas, também, faz em algumas delas uma reflexão de toda sua vida e diz que seus últimos anos foram de uma "redenção moral". Vemos essa redenção com o desprendimento e reformulação de valores que suas obras contêm:

> O terceiro período, de dezoito anos, vai de meu casamento à minha ressurreição espiritual: o mundo poderia classificá-lo como moral, visto que nesses dezoito anos levei uma vida honrada e regular, sem nunca me abandonar àqueles vícios que a opinião pública reprova, mas interessando-me estritamente por aquelas preocupações egoístas pela família, pelo nosso bem-estar, pelo sucesso literário e por todas as minhas satisfações pessoais. Finalmente, a quarta fase, a que vivo agora, depois de minha redenção moral. (BERNARDINI, p.156, 2008/09)

Nesse trecho autobiográfico, retirado de um dos seus diários, o autor observa a mudança que aconteceu em sua vida. Uma reeducação de valores que definitivamente através da escrita aparece em muitas de suas obras como teses sobre a vida de uma maneira geral e em *Ana Karenina* não é diferente.

Neste romance, a história inicia-se com uma confusão que aconteceu na casa dos Oblonski, pois Dária Alieksándrovna, Dolly, descobre que seu marido Stiepan Arcádievitch Oblonski, Stiva, a traiu com a governanta de seus filhos e ameaça deixar a casa. Stiva, querendo amenizar a situação, chama sua irmã Ana Karenina para conversar com sua esposa. Ana, de uma aparência encantadora, é casada com Alieksándrovitch Karênin um oficial do governo, de alta posição, e tem um filho com ele chamado Serioja. Oblonski deixando a esposa em casa à espera da irmã para amenizar a situação vai até ao trabalho e lá encontra seu amigo Constatine Liêvin, com quem há muito não falava, e que está na cidade para pedir em casamento Kitty Shcherbatskaya, por quem está apaixonado. Ao final do dia decide encontrá-la na pista de patinação, conforme Stiva o aconselha. Ao encontrá-la no parque, Kitty o convida para jantar. Nessa jantar, Liêvin descobre que ela tem outro pretendente, Alexis

Kirilovich Vronski. E ao pedi-la em casamento, Kitty opta por recusar a proposta de Liêvin, esperando o pedido de Vronski.

Na chegada de Ana Karenina, ela descobre que a senhora com quem viajou era mãe de Vronski e o conhece na estação onde Stiva a esperava. Indo embora acontece um incidente na estação: a morte de um homem que se atira aos trilhos. Comovido com essa situação, Vronski entrega dinheiro a esposa do falecido e com essa atitude tão nobre Ana passa a admirá-lo Ao chegar à casa dos Oblonski, Ana consegue convencer Dolly a não deixar seu irmão e contorna a situação. Depois ela vai a um baile e lá reencontra Vronski, com o qual dança grande parte da noite, deixando Kitty desolada, pois nesta noite perdeu as esperanças de casar-se com ele. Liêvin, depois de ser recusado como marido de Kitty, resolve visitar seu irmão Nicolai que está muito doente e não aceita ajuda. Depois dessa visita, Liêvin deixa Moscou e retorna para sua província. Ana Karenina também vai embora, mas para São Petersburgo. Quando está na estação, Vronski a segue e confessa-lhe amor, porém Ana diz ser impossível acontecer qualquer coisa entre eles.

Assim que Vronski parte, Kitty tem certeza que não haverá casamento entre os dois, então ela acaba ficando doente e seus pais a levam para águas termais, na Alemanha, para se recuperar. Vronski vai até São Petersburgo, seguindo Ana, e começa a frequentar os mesmos lugares que ela, com esse contato maior Ana também acaba se apaixonando por Vronski. Essa aproximação e o romance dos dois espalha-se pelo círculo da alta sociedade e chega até Karenin. Com a indiscrição da mulher, Karenin resolve ter uma conversa com sua esposa, mas não há mudança nenhuma no comportamento de Ana.

Na província, Liêvin trabalha arduamente para a plantação e com a chegada de Oblonski à sua fazenda, descobre que Kitty está muito doente e que Vronski não se casou com ela. Vronski, antes de uma competição de corrida de cavalos, vai até a casa de campo onde Ana está instalada, longe do marido e ao encontrar-se com ela descobre que ela está grávida.

Em sua estadia na Alemanha, Kitty conhece Varenka que é uma enfermeira que dedica-se a ajudar os outros. Kitty encanta-se por ela e tenta ser como ela, fazendo o bem para os outros e quando volta das águas termais, ela se sente muito melhor. Dolly, sua irmã mais

velha, deixa Oblonski na cidade e vai com seus filhos para o interior perto de onde mora Liêvin e, ao terem um encontro, Dolly fala a Liêvin a respeito de Kitty e diz que ele deviria pedi-la em casamento novamente.

Na casa dos Karenin, a situação fica ainda mais constrangedora, pois Ana continua encontrando-se com Vronski fora de casa e não quer sair, pois não quer deixar seu filho Serioja com o pai. Vendo que a conciliação seria impossível, Karenin, resolve iniciar o processo de divórcio.

Liêvin e Kitty acabam se encontrando, pois ela fica hospedada na casa de Dolly e descobrem que sentem atração um pelo outro. Liêvin pede Kitty em casamento e ela aceita.

Ana Karenina dá a luz a uma menina, sofre muito com o parto e depois do nascimento Karenin, muito comovido, perdoa Vronski e Ana pela traição. Muito emocionado com a atitude de Karenin, Vronski tenta o suicídio com um tiro, mas, fracassa. Enquanto ele se recupera Ana se comove com a dedicação de seu marido, mas percebe que não consegue mais conviver com ele. Karenin tenta pedir o divórcio novamente a Ana, mas ela recusa. Kitty e Liêvin casam-se e Ana e Vronki decidem viajar para fora da Rússia. Vronski tenta ser pintor, mas vendo que não iria dar certo, ambos retornam à Rússia. O irmão de Liêvin morre, mesmo Kitty cuidando dele. Depois da morte de Nicolai, Kitty conta a Liêvin que está grávida. Karenin sofre com sua reputação no governo, depois do caso de Ana e ela também é afastada da sociedade por causa do seu caso amoroso. Os dois acabam mudando-se para a casa de campo de Ana.

No verão, Oblonski vai visitar Liêvin e leva consigo um amigo chamado Vasenka Veslovsky que tenta flerta com Kitty, mas Liêvin o expulsa de sua propriedade. Ao visitar Ana, Dolly percebe que Ana está muito mal vivendo no campo, pois, ela não dá atenção à filha, toma remédios para dormir e sempre teme muito perder Vronski. Ana Karenina resolve, finalmente, aceitar o divórcio do marido. Kitty dá a luz ao seu primeiro filho. Karenin, que anteriormente havia pedido divórcio à Ana que recusou, não admitindo a separação, depois se recusa a consentir o divórcio pedido por Ana, afirmando que isso vai contra as leis da Igreja. Vronski e Ana começam a brigar frequentemente, principalmente, por causa dos ciúmes de

Ana, e depois de uma dessas brigas Ana escreve um bilhete para ele pedindo-lhe perdão e vai até a casa de sua irmã Dolly para conversar. Mas ao chegar é recebida tanto por Dolly como por Kitty muito mal. Então, ela resolve ir atrás de Vronski, seguindo para estação de trem. Quando chega até onde Vronski encontrava-se, recebe apenas um bilhete de seu amado. Transtornada, Ana começa a vagar pela estação e decide, relembrando a primeira vez que encontrou Vronski, atirar-se aos trilhos. Ela morre rezando e Vronski fica desolado. Depois segue para a guerra como voluntário e como não tem condições de cuidar de sua filha com Ana, a menina fica aos cuidados de Karenin.

Liêvin entra em confrontos emocionais a cerca de sua fé, vislumbrando a crença ou não em Deus. Depois de um incidente com sua família ele termina por resgatar essa fé.

Segundo Georg Lukács (2000), poderíamos nomear essa obra como "romance da desilusão", que de acordo com o autor, existe uma "a incongruência entre interioridade e mundo convencional tem de conduzir a uma negação completa desse último" (2000, p.150). Nesse romance, notamos a busca por essa interioridade em todos os personagens e a tentativa de fuga do mundo "social", que refletem nos questionamentos sobre sentimentos verdadeiros, essenciais como humanos e sentimentos conduzidos pela sociedade, na qual inúmeras vezes tomamos atitudes baseadas na vida social.

Essa é uma obra extremamente envolvente e que mesmo tendo como eixo central a história de Ana Karenina, o enredo se desenvolve de uma maneira em que todos os personagens estão conectados de alguma forma, por isso pensamos que a exposição do enredo, com alguns detalhes sobre as vivências amorosas, o casamento e a vida familiar, fez-se necessária. Segundo Bornadini (2000, p.3) na obra "trama-se uma série de considerações sócio-moral-político-filosóficas, em geral em forma de diálogos", ou seja, há teses da forma de vida no campo, há questões a cerca da religiosidade e também uma crítica social à sociedade russa da época de uma forma abrangente, porém torna-se perceptível uma intensificação da crítica à condição feminina. Uma das maiores questões de Tolstoi é esse mascaramento que acontece socialmente e que os indivíduos se sujeitam, e que ele em vida também se opunha, como Sérgio Ricardo Oliveira Martins e Vicente Fideles de Ávila (S/D,

p.3) mostram: “Tolstoi não só não encontrava respostas satisfatórias como sentia crescer ainda mais angustiante sensação de vazio e, ainda pior, a frustração diante da vida: ‘Ninguém se tente iludir; tudo é vaidade’.” E é o que Ana Karenina, depois de conhecer Vronski percebe, pois nota o vazio que ronda a sua vida e que mesmo tendo tudo o que era socialmente suficiente para viver, capta que nada daquilo a “tomava” por completo, como no trecho a seguir:

> O que mais a surpreendia era a sensação de descontentamento consigo própria que a dominava ao ver-se junto dele (marido). Afinal, no trato com ele experimentava uma sensação familiar, conhecida, uma espécie de hipocrisia; anteriormente não dava por isso, mas agora essa sensação tornava-se cada vez mais clara e dolorosa. (TOLSTOI, 1994, p.104).

No enxerto acima, Ana começa a desconstruir o seu estereótipo de “mulher burguesa” a partir dessas novas concepções, pois sai de sua zona de conforto em relação à vida e se questiona acerca do que realmente era viver e nota que todos à sua volta não são tão verdadeiros, como quando ela retorna a São Petersburgo e pensa a respeito da Condessa Lídia Ivánovna: “No fundo, tudo isto é cômico: esta mulher, que se diz cristã e que só pensa na caridade, zanga-se e luta com outras pessoas que trabalham exatamente pelos mesmo fins que ela” (TOLSTOI, 1994, p.108). Podemos dizer, que com esse tipo de reflexão sobre as pessoas, o autor começa a nos mostrar que a personagem entra em transposição de uma perspectiva social a outra.

Ao iniciar Ana Karenina, Leon Tolstoi utiliza uma frase que refletirá ao longo de sua obra, uma reflexão a respeito de uma das instituições mais antigas: a família. Nela o autor diz: “Todas as famílias felizes se parecem entre si; as infelizes são infelizes cada uma a sua maneira”. (TOLSTOI, 1994, p.11). Com isso se desenvolverá a história de várias famílias e entre elas a família Karenin. O autor, com essa colocação desestabiliza a concepção de “família perfeita” que há na sociedade burguesa e traz à realidade a verdadeira face de todas essas famílias, que, muitas vezes, por motivos muito superficiais tentam manter-se a todo

custo, pelo menos para a alta sociedade, como é possível verificar no fragmento seguinte: "Todos, na casa, se davam conta de que não havia mais razão alguma para manter aquele convívio, sentindo que as pessoas que por acaso se encontram numa estalagem teriam talvez mais afinidades entre si." (TOLSTOI, p.11, 1994). Nesse trecho em que o narrador descreve a situação da família dos Oblonski, ele aponta a incoerência da permanência da união familiar, que muitas vezes, acontece em muitas famílias.

A partir do século XVI, o casamento é incorporado à instituição da Igreja e passa a ser a única forma de inserção da mulher na sociedade. Ou seja, a mulher para ter sua "liberdade" precisava casar-se para poder exercer um papel social aceitável. Com essa perspectiva, o casamento torna-se um instrumento patriarcalista e uma necessidade social. E de acordo com Pierre Bourdieu (2002), em *A Dominação Masculina*, essa obrigatoriedade que envolve a mulher não apenas em relação ao casamento, mas de uma forma geral, em sua existência, são naturalizadas: "condição de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais" (2002, p.3). A "naturalização" social nos corpos consiste em ir além da diferença biológica entre homem e mulher e se compõe em um papel social a ser cumprido, como por exemplo, uma característica tida como "feminina" seria a subordinação. Através de um de seus personagens, Oblonski, o autor transmite no início da obra o que a personagem pensa a respeito do casamento e principalmente, das mulheres: "A vida familiar poucos prazeres proporcionava a Stiepan Arcádievitch, obrigando-o a mentir e dissimular, o que contrariava a sua natureza" (TOLSTOI, 1994, p.16), e o trecho "Dolly, a mulher sempre diligente, cheia de preocupações e tão limitada, segundo pensava Oblonski" (TOLSTOI, 1994, p. 12), com essas duas declarações, percebemos que Oblonski adota essa concepção patriarcalista, considerando a mulher inferior, tendo isso como natural, e o casamento como mera necessidade social.

Segundo Louis Althusser (1983), o casamento é um dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo esses aparelhos instituições que submetem os sujeitos a uma ideologia elencada pela classe dominante, como por exemplo, através de um meio de comunicação, ou seja, todos somos conduzidos socialmente por esses aparelhos ideológicos, que segundo o autor

"apresentam-se ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas" (ALTHUSSER, 1983, p.68), então somos parte constituinte de um sistema em que as instituições presente na sociedade são organizadas de formas distintas e direcionadas a um objetivo, como a Igreja, a Escola e o Casamento. A religião utiliza, por exemplo, a penitência e a salvação para nortear os sujeitos na sociedade, como Althusser menciona:

> O indivíduo em questão se conduz de tal ou qual maneira, adota tal ou qual comportamento prático, e, o que é mais, participa de certas práticas regulamentadas que são as do aparelho ideológico do qual "dependem" as ideias que ele livremente escolheu com plena consciência, enquanto sujeito (ALTHUSSER, 1983, p.90).

O sujeito escolhe suas ideologias através desses aparelhos ideológicos e quando o indivíduo não segue os direcionamentos desses aparelhos é incriminado e excluído, como acontece com Ana Karenina ao trair Alieksiei Alieksándrovitch com Vronski. Porque ela deixa de cumprir o que a Igreja e o Casamento regem.

O casamento, sendo considerado um aparelho ideológico, utiliza de alguns meios para ser vigente na sociedade. De acordo com J. A. Guilhon Albuquerque, estudioso que escreve a introdução da obra de Althusser, esses aparelhos usam um "mecanismo de sujeição" que "não está somente presente nas ideias, mas existe um conjunto de práticas, de rituais situados em um conjunto de instituições concretas" (ALBUQUERQUE, 1983, p. 08). E quando esses rituais não são cumpridos, como acontece com Ana, esse indivíduo é visto como não pertencente à sociedade. Se as mulheres não se casam ou não se adequam ao que é esperado delas, tornam-se periféricas a sociedade e marginalizadas.

Dolly, em uma conversa com Liêvin, quando ele a visita no campo, expõe a posição real da mulher socialmente:

> Não pode compreender. Vocês, homens, podem escolher livremente, e por isso sabem sempre com clareza a quem amam. Mas uma mulher, obrigada a esperar, com o pudor a que o sexo obriga, vê os homens sempre de longe e a todos toma por ouro de lei. Nestas circunstâncias,

> creia muitas vezes pode experimentar um sentimento que não sabe explicar (TOLSTOI, 1994, p.254).

Essa afirmação torna-se muito marcante porque revolve valores muito "naturalizados" pelo casamento. E através dessa declaração da irmã de Kitty percebemos que não ocorre uma violência física ao indivíduo, por ser direcionado por essas ideologias, mas esse aparelho é impulsionado pela coerção de livre arbítrio feminino, como Althusser (1983, p. 70) afirma:

> Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico).

Ou seja, mesmo que a mulher não sofra violência física e apenas se submeta ao aparelho do casamento, ela sofre uma "violência simbólica", como Bourdieu (2002, p. 23) afirma:

> A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento de ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural.

Pierre Bourdieu exemplifica que a violência simbólica acontece quando a relação entre dominado e dominador é considerada natural e as atitudes do dominado não são mais que instrumentos que se incorporam a essa dominação. Nesse caso, o Aparelho ideológico do casamento requer que a mulher seja submissa ao marido e cumpra seu papel social.

De uma forma geral todas as personagens da obra sujeitam-se ao casamento de formas diferentes. Como Liêvin que, mesmo sendo um dos personagens mais desprendidos dos papéis sociais, se submete a essa instituição, como no enxerto: "Como toda gente que o rodeava, sentia, com mágoa, não ser bom para o homem viver só, na sua idade." (TOLSTOI,

1994, p.145). A personagem Kitty, que depois se casa com Liêvin, ao início da obra está em busca de casamento, ao completar 18 anos, começa a ser apresentada socialmente, como no enxerto: "A princesa Kitty Tchierbátskaia tinha dezoito anos. Era o primeiro inverno em que fazia vida de sociedade (...) já recebera duas propostas de sérias de casamento." (TOLSTOI, 1994, p.48), como se nota depois dos dezoito anos completos a primeira medida a ser tomada é encontrar um cônjuge.

Dolly tem consciência do papel que ela desempenha em relação ao marido, ou seja, que é submissa, uma boa esposa e que não pode ter livremente suas escolhas realizadas, como no trecho a seguir: "Embora continuasse a dizer que abandonaria Oblonski, sentia ser-lhe isso impossível, pois não podia deixar de considerá-lo seu marido" (TOLSTOI, 1994, p.19) por mais que ela tenha um motivo grande para abandonar Stiva ela não o faz e o que podemos notar é que mesmo se ela não tivesse filhos, tão pouco o faria também. Tendo consciência a respeito do papel que fazia, depois de ser enganada pelo marido, Dolly reflete a respeito do seu casamento: "Como detesto esta odiosa bonomia que todos estimam e louvam" (TOLSTOI, 1994, p.19), a personagem percebe que "manter as aparências" e continuar casada com Stiepan é uma mentira calcada em uma relação de necessidade.

Além da personagem que dá nome a esse romance, Ana Karenina, que ao longo da obra vê-se em dificuldade de desvencilhar-se do casamento e entra em conflito entre seu papel de mulher, mãe e apaixonada. Sem conciliar essas várias facetas, como socialmente era esperado, ela desiste do mundo.

REFERÊNCIAS:

BERNARDINI, Aurora Fornoni. *Considerações à margem de Anna Kariênina*. [Editorial] REVISTA USP, n.80, dezembro/fevereiro 2008-2009. <www.revistas.usp.br/revusp/article/download /13724/15542>. Acesso em: 01 set. 2013.

MARTINS, Sérgio Ricardo Oliveira; ÁVILA, Vicente Fideles de. *A Utopia Comunitária de Tolstoi.*

<http://www.desenvolvimentolocalvfa.com.br/pdfs/A%20UTOPIA%20COMUNIT%C3%81RIA%20DE%20TOLSTOI.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Ed. 2, 2002. Trad. Maria Helena Kühner.
CHESTOV, León. *L'Idée Du Bien Chez Tolstoi et Nietzsche.* Paris: J. Vrin, 1949.
TOLSTOI, Leon Nikolaievitch. *Ana Karênina*. São Paulo: Círculo do livro, 1994. Trad. João Gaspar Simões.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas cidades. Ed. 34, 2000. Trad. José Marcos Mariani de Macedo.

UM OLHAR SOBRE OS ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS PRESENTES NO FILME VOLVER DE PEDRO ALMODÓVAR

Natália Araújo da FONSECA (PG -UEL)[179]
Cláudia Cristina FERREIRA (UEL)[180]

RESUMO: A visão estruturalista ainda permeia o cenário do ensino de línguas, pois segundo os resultados obtidos por meio da pesquisa, observamos que muitos professores e alunos acreditam que o ensino de idiomas se baseia fundamentalmente no aprendizado de aspectos gramaticais e lexicais. Assim, com o objetivo de conscientizar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), sugerimos algumas propostas didáticas no intuito de que os professores contemplem os elementos extralinguísticos em suas aulas. Deste modo, neste trabalho, apresentamos uma revisão literária sobre alguns autores que nortearam nossa pesquisa, a saber: Pastor Cesteros (2004) e Iglesias Casal (1997) que discorrem, respectivamente, sobre competência sociocultural e intercultural, Poyatos (1994) que versa sobre o ensino da linguagem não verbal, Crespo Fernández (2012) que aborda o uso dos filmes almodovarianos nas aulas de ELE. Posteriormente, apresentamos sugestões didáticas com o filme *'Volver'*, objetivando a exemplificação e exploração dos matizes culturais tipicamente espanhóis presentes nesta obra, a fim de que os alunos tenham contato não somente com elementos linguísticos, mas também com os aspectos culturais que caracterizam e particularizam a realidade espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Matizes culturais. Filme *Volver*. Espanhol como língua estrangeira.

Introdução

A clássica frase *A primeira impressão é a que fica* resulta bastante apropriada considerando que o assunto abordado neste trabalho é sobre linguagem não verbal. Conforme as palavras de Ciarra Tejada (2009, p. 7) "[...] nós, seres humanos, demoramos poucos segundos (entre 2 e 5) para emitir nossas impressões sobre a pessoa que conhecemos ou

[179] Aluna de Especialização em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil, natalya_af@hotmail.com.

[180] Professora Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil, claucrisfer@sercomtel.com.br.

observamos somente pelo seu aspecto"[181].Nesse curto período de tempo decidimos se a pessoa nos agrada ou não, se queremos manter ou não algum tipo de relação com ela e, muitas vezes, essa opinião tende a se manter estável ao longo do tempo e costuma ser difícil alterá-la.

Este exemplo ilustra claramente a extrema relevância que o ensino da linguagem não verbal proporciona aos aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), visto que abstê-los dessas informações coloca em risco suas futuras carreiras ou qualquer tipo de relação que eles venham a estabelecer com um falante natural da língua alvo, fazendo com que ambas as situações sejam comprometidas pelo simples fato de não saber portar-se adequadamente em determinada cultura.

Por este motivo, surge uma notável preocupação na formação do aluno por parte do Marco Comum Europeu de Referência (MCER) e, segundo este documento, "[...] o ensino de uma LE[182] se baseia em desenvolver no aluno a competência comunicativa (e cultural) na LE que ele estude" [183] (CIARRA TEJADA, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, as destrezas comunicativas que antes se classificavam em quatro: ler, escrever, escutar e falar, agora divide espaço com uma nova destreza: a interação. Esta destreza é composta por elementos verbais e não verbais, sendo estes, reflexo da cultura de um povo. Contudo, há um grande obstáculo no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos elementos não verbais, pois os alunos transferem toda sua competência cultural de origem para a cultura do outro, não respeitando, portanto, a singularidade que caracteriza e particulariza a cultura de cada país.

Vale ressaltar que a transferência ou interferência (transferência negativa) que o aluno

[181] No original: "[...] los seres humanos tardamos unos pocos segundos (entre 2 y 5) en emitir juicio sobre la persona que conocemos u observamos solamente por su aspecto" (CIARRA TEJADA, 2009, p. 7). Esta e as demais traduções que constam neste trabalho são de nossa autoria.
[182] LE é a abreviatura usada para se referir a Língua Estrangeira.

[183]No original: "[...] la enseñanza de una LE se basa en desarrollar en el alumno la competencia comunicativa (y cultural) en la LE que estudie" (CIARRA TEJADA, 2009, p. 7).

faz da sua cultura materna, diretamente para a cultura estrangeira, tem um por quê. Acrescentamos, ainda, que conforme Ferreira e Sanches (2005) grande parte dos livros didáticos direcionados ao ensino de ELE não mencionam a linguagem não verbal em seus conteúdos, visto que estes livros são, muitas vezes, as principais ferramentas e talvez as únicas utilizadas pelo docente.

Assim, devido a essa carência no ensino de ELE, nasce nossa inquietude por pesquisar e aprender mais sobre o assunto em questão, cujo objetivo geral é contribuir com as pesquisas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola a aprendizes brasileiros, apresentando aos participantes deste contexto educacional (autores de livros didáticos, professores e alunos) a importância que a linguagem não verbal possui no aprendizado desse idioma.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, assinalamos os objetivos específicos que visam definir o que vem a ser linguagem não verbal e competência sociocultural, visto que estes termos se encontram estreitamente relacionados ao tema aqui abordado. Almejamos, ainda, apresentar propostas de atividades para trabalhar os aspectos socioculturais do espanhol, de maneira que ofereça aos alunos um *input* menos artificial, utilizando as novas ferramentas tecnológicas a favor do ensino de línguas.

Neste sentido, justificamos a realização deste estudo ao reconhecer a relevância que o reconhecimento da linguagem não verbal, bem como gestos, posturas, distâncias e todos os outros matizes culturais implicam no bom desenvolvimento e na aquisição de uma plena competência comunicativa, tendo em vista que esta se constitui de elementos linguísticos e extralinguísticos.

Deste modo, consideramos que os filmes sejam fortes aliados no processo de ensino e aprendizagem da Linguagem não verbal (LNV), visto que estes, de acordo com Suárez Hernández (2010), contemplam o aprendizado da língua dentro de um contexto social o mais próximo possível da realidade, ao mostrar-lhes, segundo López García (2005, p. 11) "[...] comportamentos de uma família em uma comida familiar normal ou em uma celebração:

datas, horários, quais pessoas frequentam, tipos de alimentos, se há presentes" [184] e tudo o que venha a contribuir para que o aluno, além de adquirir uma competência linguística, adquira uma competência sociocultural que o permita desconstruir visões etnocêntricas criadas a partir de ideias generalizadas, ao apresentar-lhe a pluralidade sociocultural existente no universo hispânico.

Competência sociocultural: em busca do encontro entre culturas

Em meados dos anos 80 e 90 o cenário do ensino de línguas presenciou uma mudança significativa; nesse período, houve uma grande revolução na maneira de se trabalhar cultura em sala de aula, pois a partir de então, começaram a levar em consideração, não somente os componentes socioculturais próprios da língua objeto de estudo, mas também os elementos socioculturais que o aprendiz possui e que este, por sua vez, precisa trazer consigo ao aprender outro idioma. É neste ambiente de mudanças que nasce uma nova disciplina nomeada interculturalidade (GARRIDO, 2002).

Segundo Iglesias Casal (1997, p. 469) [185]

> [...] a interculturalidade é a atitude que partindo do respeito as outras culturas, supera as carências do relativismo cultural. Acrescentamos nesse sentido a busca de um encontro em igualdade. Possui uma visão crítica, na qual se aceita a cultura, mas pode-se rejeitar alguma de suas instituições.

Nesse viés, esta disciplina surge com o objetivo de proporcionar ao aluno uma *competência intercultural* ou, de acordo com alguns autores, uma *competência sociocultural*; tais competências visam estabelecer laços entre a cultura do aluno com a cultura estrangeira, objetivando a aquisição e acima de tudo a compreensão dos sistemas socioculturais (OLIVERAS, 2000 apud ÁLVAREZ BAZ, 2002, grifo nosso).

Salientamos que as competências sociocultural e intercultural são vistas com olhares diferentes por alguns autores. Assim, de acordo com Miquel López (2008), Pastor Cesteros

[184] No original: "[...] comportamientos de una familia en una comida familiar normal o en una celebración: fechas, horarios, quiénes asisten, tipos de alimentos, si hay regalos" (LÓPEZ GARCÍA, 2005, p. 11).
[185] No original: "[...] actitud que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade a ese respeto la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica, en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones" (IGLESIAS CASAL, 1997, p. 469).

(2004) e Santamaría Martínez (2008), o termo competência sociocultural refere-se ao conhecimento do contexto sociocultural em que se utiliza a língua e a capacidade de dotar-se de estratégias que sejam adequadas a cada situação comunicativa.

Todavia, segundo Álvarez Baz (2002), Garrido (2002) e Iglesias Casal (1997), competência intercultural significa mais que saber atuar em cada contexto sociocultural, é saber respeitar todas as formas de cultura, mas com uma visão crítica em que o indivíduo respeita a cultura estrangeira.

Assim, podemos considerar a competência sociocultural[186] como uma ponte que une a competência comunicativa aos elementos que fazem parte da cultura de um país e, tendo em vista que em uma situação discursiva utilizamos tanto a linguagem verbal como a não verbal, podemos observar o quão imprescindível é a presença de ambas as competências nas aulas de línguas estrangeiras (SOUSA, 2011).

Por conseguinte, esperamos por meio deste trabalho, despertar o interesse em todos os participantes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de espanhol, pois, desta maneira, estaremos revolucionando o panorama de ensino de idiomas e disseminando o conhecimento de matizes culturais da língua alvo, a fim de que estes também integrem o quadro dos conteúdos das aulas de ELE.

Linguagem não verbal: parte indissociável da comunicação

Os estudiosos que se dedicavam a investigar sobre linguagem não verbal acreditavam que a comunicação não era composta somente por signos linguísticos, mas também por elementos não verbais, imprescindíveis para que se evitem mal entendidos na interação comunicativa e se estabeleça uma plena e eficaz comunicação entre pessoas que fazem uso de um mesmo idioma, mas que não compartilham a mesma cultura.

Entretanto, o primeiro teórico que versa sobre o assunto e resolve desbravar o universo

[186] Embora existam diferentes nomenclaturas, como competência intercultural, transcultural, multicultural, entre outras, optamos pelo término sociocultural, pois acreditamos que esta terminologia contempla todos os aspectos culturais que fazem parte da cultura de um país.

da linguagem não verbal na área do ensino de línguas é Fernando Poyatos (1994) que, de acordo com Ciarra Tejada (2009, p. 3) "[...] sugere a inserção de aspectos específicos como a importância da linguagem não verbal no ato comunicativo e, especialmente, no âmbito do ensino de ELE". [187]

Para elucidar a importância que a linguagem não verbal exerce no ensino das línguas estrangeiras, há estudos que comprovam sua grande presença na comunicação. Segundo Mehrabian (1972 apud GARCÍA GARCÍA, 2001, p. 3) "[...] o impacto total de uma mensagem constitui-se pelo não verbal, ou seja, as palavras 7%, pelo vocal (inclui o tom de voz, os matizes, outros sons) 38% e, pelo não verbal 55%" [188].

Usando as palavras de Cestero Mancera (1999, p. 11)

> A expressão *comunicação não verbal* possui significado extraordinariamente amplo. Alude a todos os sinais e sistemas não linguísticos que comunicam ou utilizam-se para comunicar, por tanto, incluem-se dentro dela hábitos e os costumes culturais em sentido amplo e os denominados sistemas de comunicação não verbal (grifo da autora) [189].

Cestero Mancera (1999, p. 16) descreve que a comunicação não verbal compreende: (a) os signos e sistemas de signos culturais (aspectos físicos, artefatos), (b) os sistemas de comunicação não verbais (sistemas paralinguísticos, sistema quinésico) e (c) o sistema de comunicação não verbal culturais (proxêmica, cronêmica).

Tendo em vista os elementos não verbais citados anteriormente, apresentamos um breve resumo do que vem a ser cada um desses aspectos, conforme o entendimento de Ciarra Tejada (2009, p. 5, grifo nosso).

> - A **quinésica** refere-se ao movimento e as posturas corporais que adquire tanto o emissor quanto o receptor durante a interação comunicativa.
> - A **proxêmica** é aquela que se refere ao uso cultural que fazemos os interlocutores do espaço que mantemos durante o ato comunicativo.

[187]No original: "[...] lleva a cabo planteamientos sobre aspectos específicos como la importancia del lenguaje no verbal en el acto comunicativo y, especialmente, en el ámbito de la enseñanza de ELE."
[188]No original: "[...] el impacto total de un mensaje se constituye por lo no verbal, es decir, las palabras en un 7%, por lo vocal (incluye el tono de la voz, los matices y otros sonidos) en un 38% y, por lo no-verbal en un 55%" (MEHRABIAN, 1972 apud GARCÍA GARCÍA, 2001, p. 3).
[189]No original: "La expresión *comunicación no verbal* posee un significado extraordinariamente amplio. Alude a todos los signos y sistemas no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, por tanto se incluyen dentro de ella los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal" (CESTERO MANCERA, 1999, p. 11. Grifo da autora).

> - A **cronêmica** se refere ao tempo, concretamente ao conceito, estrutura e uso que as distintas comunidades fazemos do tempo.
> - A **para linguagem** se refere ao conjunto de timbre, tom, quantidade, tipo de voz, atos de tossir, rir, chorar, onomatopeias, interjeições, emissões sonoras como ofegar, gemer e outros sons sem grafia estabelecida [190].

Desta maneira, neste trabalho, exploraremos somente a parte quinésica e proxêmica por acreditarmos que o desconhecimento destas ocasione maiores ruídos na comunicação. Portanto, esperamos que por meio das nossas sugestões didáticas os professores de espanhol consigam visualizar a importância da inserção destes elementos em suas aulas proporcionando, assim, novos olhares à suas práticas de ensino.

Som, imagem e ação!

Visto que nossa pesquisa versa sobre a utilização do vídeo no ensino de aspectos não verbais da língua espanhola e que este recurso oferece diversos tipos de conteúdo, bem como filmes, programas televisivos, desenhos animados, telenovelas, entre outros, acreditamos ser os recursos fílmicos uma eficaz ferramenta no ensino dos elementos extralinguísticos de cunho sociocultural, pois como assevera Crespo Fernández (2012, p. 84), os filmes

> [...] permitem que o aluno possa se sentir imerso e identificado em um tipo de situação que tem ou terá que enfrentar em uma língua que não é a sua. As atividades que se incorporam para explorar o material cinematográfico proporcionam-lhe a possibilidade de interagir e expressar suas ideias, refletindo sobre suas experiências e conhecimentos de mundo [191].

Os filmes, com sua fusão de som e imagem, passam aos alunos uma sensação de realidade e "[...] podem ajudar o docente a apresentar situações reais e completas em sala de aula de uma maneira dinâmica, natural e atrativa e ajudar ao discente a alcançar uma

[190] No original: "La **quinésica** se refiere al movimiento y a las posturas corporales que adquiere tanto el emisor como el receptor durante la interacción comunicativa.
La **proxémica** es aquélla que se refiere al uso cultural que hacemos los interlocutores del espacio que mantenemos durante el acto comunicativo.
La **cronémica** se refiere al tiempo, concretamente al concepto, estructura y uso que las distintas comunidades hacemos del tiempo.
El **paralenguaje** se refiere al conjunto de timbre, tono, cantidad, tipo de voz; los actos de toser, reír, llorar, suspiros; onomatopeyas, interjecciones, emisiones sonoras como resoplar, gemir y otros sonidos sin grafía establecida" (CIARRA TEJADA, 2009, p. 5. Grifo nosso).

[191] No original: "[...] permiten que el alumno se pueda sentir inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es la suya. Las actividades que se introducen para explotar material cinematográfico le proporcionan la posibilidad de que interactúe y exprese sus ideas, reflejando su experiencia y conocimiento del mundo" (CRESPO FERNÁNDEZ, 2012, p. 84).

verdadeira competência comunicativa" (CRESPO FERNÁNDEZ, 2012, p. 79) [192].

Sublinhamos também que, com o objetivo de que o aluno consiga compreender efetivamente a mensagem que o filme quer passar ao telespectador, o professor deve aclarar-lhes elementos como: quem é o diretor, como é o estilo de seus filmes, o tema por ele abordado, mostrar-lhes a diferença entre realidade e ficção dentro do filme, perguntar-lhes sobre assuntos referente a temática, chamar-lhes a atenção para elementos que são importantes para o seu aprendizado sejam eles lexicais, gramaticais, fonéticos e/ou culturais mas principalmente fazer com que eles desconstruam estereótipos e passem a ver as outras culturas desde outras perspectivas, transformando-os em "[...] estrangeiros com olhos, ouvidos e coração abertos"[193] para que, desta maneira, possam então entender e respeitar as diferenças culturais.

Portanto, se os professores de línguas incorporarem essas novas tecnologias em suas aulas, lograrão seus objetivos e, consequentemente, seus alunos aprenderão um conteúdo com mais motivação, interesse e entusiasmo. Professores e mediadores do conhecimento devem aderir às novas tecnologias se estas trazem benefícios, pois, por meio da tela de um computador e/ou televisão, estamos dando a oportunidade aos alunos de conhecerem outros mundos, outras línguas, outras culturas e assim, concomitantemente, estaremos diminuindo distâncias, desconstruindo estereótipos e rompendo fronteiras.

Sugestão de atividades com o filme *Volver*

Neste filme, bem como em outros filmes de Almodóvar, o professor tem a oportunidade de ilustrar a *cultura a secas* [194], que de acordo com as palavras de Crespo

[192]No original: "[...] puede ayudar al docente a presentar situaciones reales y completas en el aula, de una manera dinámica, natural y atractiva y ayudar al discente a alcanzar una verdadera competencia comunicativa" (CRESPO FERNÁNDEZ, 2012, p. 79).
[193] No original: "[...] extranjeros con ojos, oídos y corazón abiertos." (NAUTA apud IGLESIAS CASAL, 1997, p. 471)

[194] Termo empregado por Miquel (2005 apud CRESPO FERNÁNDEZ, 2012, p. 109).

Fernández (2012, p. 109), está atrelada "[...] à vida cotidiana, às tradições, às preocupações, aos ritos, às crenças, às convenções sociais e aos principais acontecimentos de nossa sociedade" [195]. A autora também ressalta que os filmes, principalmente os *almodovarianos*, são os melhores recursos que o professor pode utilizar para ensinar a cultura supracitada, visto que a visualização desses elementos se dá mediante imagens e diversos códigos comportamentais, que lhes permitirão compreender o cotidiano dos falantes naturais da língua de maneira contextualizada.

Antes que os alunos assistam ao filme, o professor comenta sobre a história e esclarece, desde o início, como é o estilo dos filmes de Almodóvar, descrevendo, resumidamente, os temas que ele costuma tratar em suas obras, como a distorção de valores sociais e morais representados pelas personagens e os estereótipos tipicamente espanhóis que ele apresenta ao longo dos filmes.

Explorando aspectos quinésicos e proxêmicos

Logo na primeira cena do filme encontramos aspectos não verbais, podendo ser explorados tanto os elementos quinésicos como os proxêmicos. A primeira cena nos mostra Raimunda (Penélope Cruz), sua filha Paula (Yohana Cobo) e sua irmã Sole (Lola Dueñas) encontrando sua amiga Agustina (Blanca Portillo) em um cemitério. Nesta parte do filme, o encontro entre as personagens gera consequentemente, os ritos de saudações e despedidas. Nesta cena, podemos apresentar aos alunos quais são os gestos utilizados nesta situação, bem como a quantidade de beijos, a expressividade do olhar, se as personagens se abraçam ou não e qual o distanciamento entre elas.

Destarte, o professor pode perguntar-lhes se essa situação de saudações e despedidas ocorre de maneira similar no país dos alunos, pedindo-lhes para que comentem sobre os

[195] No original: "[...] se refiere a la vida cotidiana, las tradiciones, las preocupaciones, los ritos, las creencias, las convenciones sociales y los principales acontecimientos de nuestra sociedad" (CRESPO FERNÁNDEZ, 2012, p. 109).

pontos convergentes e divergentes entre as duas culturas (materna e estrangeira), caso existam diferenças gestuais e proxêmicas entre ambas as culturas.

A cultura da morte em *Castilla - La Mancha*

Durante o filme, há uma cena em que Raimunda não pode ir ao velório de sua tia Paula, pois tem em sua cozinha seu marido morto com uma faca em suas entranhas, por este motivo, somente Sole comparece ao velório. A chegada de Sole ao velório é uma das cenas que retrata um costume tipicamente espanhol, em específico, da região de *La Mancha*, pois nesta cultura eles possuem a tradição de realizar *el duelo*, considerado como luto.

De acordo com Ortego et al. (2013, p. 2) a palavra *duelo* do latim *dolus*, "[...] pode ser definida como: o processo pelo qual uma pessoa atravessa diante da morte de um ser querido"[196], ou seja, o *duelo* representa o desagarro por essa brusca ruptura terrena, que supõe um desafio diante do sofrimento gerado pelo sentimento de perda.

El duelo que acontece na Espanha seria equivalente ao velório que se realiza no Brasil, visto que embora sejam duas situações que possuam ritos diferentes compartilham o mesmo significado: despedir-se de um ente querido, ou seja, representa a passagem do plano terreno ao plano espiritual. Essa cultura de celebrar a morte é muito forte na cultura de *La Mancha*, e o próprio Pedro Almodóvar afirma que "[...] essa cultura está muito enraizada em povoados como, por exemplo, aonde eu nasci e vivi os primeiros oito anos de minha vida" [197] (ALMODÓVAR, 2005).

Nesta cena em que Sole chega ao *duelo*, ela vai até a casa de Agustina, local onde o corpo está sendo velado, e se depara com a ala masculina, visto que na região de *La Mancha*, nessa situação, existe uma separação entre homens e mulheres. Posteriormente, Sole adentra o cômodo em que as mulheres estão velando o corpo e, imediatamente, todas elas se aglomeram em volta de Sole e começam a abraçá-la e a dizer palavras de conforto, todas de uma só vez. Depois que a cumprimenta, Agustina chama-a para comer uma sopa, pois nesta região, faz

[196] No original: "[...] puede ser definido como: el proceso por el que atraviesa una persona ante la muerte de un ser querido" (ORTEGO et al., 2013, p. 2).
[197] No original: "[...] esa cultura está muy arraigada en pueblos como donde yo nací y donde viví los primeros ocho años de mi vida" (ALMODÓVAR, 2005).

parte da tradição oferecer um caldo para o(s) familiar(es) da pessoa falecida. Por último, todos os presentes no *duelo* caminham juntos pelas ruas, acompanhando o corpo até este chegar ao cemitério.

Nesta parte do filme, o professor pode explorar bastante a parte cultural no que se refere ao *duelo* e trabalhar desde a indumentária dos homens e mulheres ali presentes, as expressões faciais, os olhares, as saudações e o tipo de contato físico entre os personagens, uma das características que mais despertam a atenção nesta parte filme.

A partir dessa cena, sugerimos que o professor discuta com os alunos como se dá essa mesma situação em seu país; se eles celebram esse acontecimento de maneira diferente, ainda que no mesmo país. Por último, para enriquecer mais o tema, o professor também pode comentar sobre o dia dos mortos no México e como é a visão dos mexicanos com relação à morte. Nesse momento, o docente pode fazer o contraste entre a cultura materna e a cultura estrangeira e, perguntar-lhes, qual a visão que eles possuem em relação à morte, entre outras perguntas.

Posteriormente, o professor pode comentar sobre outro elemento bastante característico na cultura de *La Mancha*: o fato de que as pessoas dessa região, em especial as mulheres, têm o costume de ir ao cemitério cuidar de seus túmulos. Esse comportamento é considerado algo normal, como nos afirma Almodóvar: "No meu povoado, as mulheres iam ao cemitério cuidar e limpar do seu túmulo. Mas com alegria, sem medo, como uma atividade a mais. A morte em La Mancha este cheia de vida e graça" [198] (ALMODÓVAR, 2005).

Em relação a este aspecto cultural, o professor pode mostrar uma das primeiras cenas do filme, em que as mulheres estão limpando seus próprios túmulos e uma das personagens principais (Agustina), também se encontra lavando seu sepulcro. Aqui, o docente tem a possibilidade de perguntar aos alunos se isso também é comum em sua cultura e perguntar-lhes o que acham desse costume *manchego*.

[198] No original: "En mi pueblo, las mujeres iban a los cementerios a cuidar y limpiar su tumba. Pero con alegría, sin miedo, como una actividad más. La muerte en La Mancha está llena de vida y de gracia" (A,LMODÓVAR 2005).

Nessa perspectiva, o filme proporcionará aos estudantes uma mostra de situações que fazem parte da cultura *manchega* e o professor, como mediador, fará com que os alunos passem a conhecer outras formas de cultura, de modo que eles aprendam a respeitar o diferente, a romper seus estereótipos e, assim, compreender a diversidade cultural existente entre as culturas e os países, sob olhares desprovidos de preconceitos.

Arquitetura: a suntuosidade das casas *manchegas*

Outro aspecto cultural muito interessante para que o professor exponha aos alunos é a tipologia das casas de *Castilla La Mancha*, uma vez que estas possuem uma característica singular. Geralmente as casas possuem imensos portões de madeira, pátios espaçosos com um poço de água e uma admirável variedade de azulejos de extrema beleza, sendo que estes, de acordo com Sanz Ruano (2013) têm sua maior concentração nos pátios das casas, porém também estão presentes dentro dos cômodos, compondo uma das decorações mais atrativas e simbólicas das casas *manchegas*.

No que se refere aos poços que figuram nos pátios de diversos lares de *La Mancha*, vemos que estes não são meros enfeites e não se encontram ali por casualidade. Segundo Navascués Palacio (1983), tais poços eram, na grande maioria das famílias de *Castilla La mancha*, a única forma de beberem água, pois devido à topografia dessa região, *Castilla* sofreu problemas de seca e abastecimento de água por muito tempo. Por este motivo, as pessoas nessa época construíram no interior de suas casas, mais especificamente nos pátios, poços que garantiam esse bem precioso aos moradores.

Moinhos de vento

Assim como as casas *manchegas* possuem um enorme valor neste filme, os moinhos de vento também são protagonistas desta história e dizem muito sobre *Castilla La Mancha*. Estes instrumentos foram durante muitos anos um forte aliado do homem, pois este descobriu que os moinhos podiam ajudá-lo em trabalhos que careceriam horas e até mesmo dias para

serem realizados. Deste modo, por ser *Castilla* uma região de muita ventilação, os homens descobriram que a força do vento poderia mover os moinhos e assim, realizar ser trabalho (MOLINOS, 2013).

O moinho, em meados do século XVI, salvou milhares de soldados, pois colocados os moinhos de vento agrupados, estes conseguiam proporcionar aos soldados alimento rápido e em grandes quantidades, o que o trabalho humano não conseguiria oferecer em demasia e curto período de tempo (MOLINOS, 2013).

Deste modo, o moinho de vento adquire extrema importância na história de *Castilla La Macha* e cabe ao professor levar aos alunos estas informações, para que eles entendam que o moinho não é apenas um ornamento, mas sim um instrumento de trabalho que muito significou e ainda significa na vida do povo *manchego*.

Considerações finais

Nesse viés, consideramos que deva haver uma conscientização em todo o panorama educacional, envolvendo todos os agentes participantes do processo de ensino e aprendizagem, assim, os autores de livros didáticos deveriam reavaliar a seleção de conteúdos a serem abordados e dar espaço aos aspectos não verbais para que os professores possam se conscientizar sobre a importância desses elementos e inseri-los em suas aulas.

Desta maneira, os alunos consequentemente veriam o ensino de elementos não verbais com outros olhos e passariam a considerá-los como parte indissociável da comunicação, passando a perceber o ensino de línguas como algo além do ensino de estruturas e decodificação de palavras.

Nesse sentido, almejamos disseminar a ideia que as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 150) nos apresentam, a fim de que a coloquemos em prática, pois segundo este documento, "Todas as competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo".

Compreendemos que aos docentes lhe cabem apresentar aos alunos os aspectos culturais inerentes à língua estrangeira alvo, tendo em vista que é nosso dever como mediadores do conhecimento saber que "[...] ensinar uma língua estrangeira não consiste apenas em transmitir conhecimentos linguísticos ao aluno, mas principalmente provocar nele o interesse pelo outro, por novas culturas" (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2010, p. 12).

Por conseguinte, esperamos por meio desta pesquisa, fazer com que a partir das definições apresentadas sobre linguagem não verbal e competência sociocultural os alunos olhem com mais seriedade para os conteúdos socioculturais e percebam que estes elementos são essenciais para que eles consigam uma plena e eficaz competência comunicativa.

Referências

ALMODÓVAR, P. La muerte en la mancha está llena de vida y de gracia. El País, Madrid, 26 jun. 2005. Entrevista concedida a Elsa Fernández Santos. Disponível em: <http://elpais. com/diario/2005/06/26/espectaculos/1119736801_850215.html>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ÁLVAREZ BAZ, A. La interculturalidad en la clase de ele: estudio de campo. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 13., 2002, Murcia. **Actas…** Murcia: ASELE, 2002. p. 120-219. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2013.

CALLEGARI, M.; FERNÁNDEZ, G. **Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CESTERO MANCERA, A. M. **Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Arco Libros, 1999.

CIARRA TEJADA, A. **El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE**: reflexión y propuesta didáctica.31 f. 2009. Disertación (Maestría) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009. Disponível em: <http://www.educacion. gob.es/dctm /red ele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010 _BV_11 _1er _trime stre /2010 _BV _11_08Ciarra.pdf?documentId=0901e72b80e18f12>. Acesso em: 4 mar. 2012.

CRESPO FERNÁNDEZ, A. **Explotación didáctica de material fílmico en el aula de e/le**: efectividad y afectividad del cine de pedro almodóvar. 2012. 425 f. Tese (Doutorado) -

Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Córdoba, Córdoba, 2012. Disponível em: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream /handle/10 396/7195/540.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 fev. 2013.

FERREIRA, C. C.; SANCHES, M. M. B. La comunicación no verbal y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. In: SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais…** Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005.

GARCÍA GARCÍA, M. **El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.LE. kinésica contrastiva**. 2001. Disponível em: <http://www.educacion.gob .es /dctm/redele /Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004 _BV_02_10 Garcia _Garcia.pdf? docu mentId=0901e72b80e40e93>. Aceso em: 16 mar. 2012.

GARRIDO, C. ¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 13., 2002, Murcia. **Actas…** Murcia: ASELE, 2002. p. 337-345. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza /biblioteca _ele/asele/pdf /13/13 _0337.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2013.

IGLESIAS CASAL, I. Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ASELE, 8., 1997, Alcalá de Henares. **Actas...** Alcalá de Henares: ASELE, 1997. p. 463-472. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es /ensenanza/ biblioteca_ ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

LÓPEZ GARCÍA, S. La televisión en el aula de español: creación de materiales de ELE y EL2 a partir de fragmentos televisivos. In: PALOMO, B. (Coord.). **Tareas** EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para La educación. España: Universidad de Zaragoza, 2005. p. 10. Disponível em: <http://www .catedu.es/tar epa/uso_recursos/ uso_audio visuales /uso_audiovi suales_1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MIQUEL LÓPEZ, L. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008. p. 511-532.

NAVASCUÉS PALACIO, P. Tipología de la casa toledana en el renascimiento. In: _____. **La maison de ville à la renaissance**. París: Picard, 1983. p. 73-87. Disponível em: <http://oa.upm.es/6626/1/Navascues_37.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2013.

ORTEGO, M. C. et al. **Tema 11**: el duelo. Universidade de Cantabria. Disponível em: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-ii/materiales/tema-11.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2013.

PASTOR CESTEROS, S. **Aprendizaje de segundas lenguas**: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Universidade de Alicante, 2004.

POYATOS , F. **La comunicación no verbal**. Cultura, lenguaje y conversación. Madrid: Istmo, 1994.

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. **La competencia sociocultural en el aula de español l2/le**: una propuesta didáctica. 2008. 543 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid, Madri, 2008. Disponível em: <http://e-arc hivo. uc3m .es/bitst ream/10 016/4946/1/TESIS% 20COMPLETA%20CD.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

SANZ RUANO, P. **Una casa toledana premio "Gonzalo Ruiz de Toledo"**. Disponível em:<http://biblioteca2.uclm.es/biblioteca/ceclm/artrevistas/toletum/tol33/toletum33_sanzcasa.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SOUSA, T. C. P. E. **A competência sociocultural no ensino de espanhol língua estrangeira a alunos portugueses**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositórioaberto.up.pt/bitstream/10216/55976/2/tesemesthugorocha000127855.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

SUÁREZ HERNÁNDEZ. A. **Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de ELE**, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2010. Disponível em: <www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_ BV_12/2011 _BV_12_20Suarez.pdf?documentId=0901e72b80e191ee >. Acesso em: 2 abr. 2012.

SUJEITO-PROFESSOR/SUJEITO-APRENDIZ: A DESCONSTRUÇÃO DO "ERRO" NA LÍNGUA MATERNA

Marjorie Pelik KEMPE – Professora Universitária (FATEB)[199]
Milena Teixeira ROSA - PG (UEL)[200]

Resumo: Com o passar do tempo, o ensino de língua portuguesa passou por diversas modificações. Houve momentos em que o ensino era mais voltado ao estudo da gramática, outros mais a leitura e escrita e assim por diante. Nesse sentido, o papel do professor alfabetizador também passou por mudanças, pois havia necessidade de criação de atividades mais significativas dentro do processo de alfabetização. Atualmente o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa pode utilizar-se de novas tecnologias, tais como: computadores, internet, programas voltados ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna e, com isso professores e alunos serão beneficiados, ampliando as possibilidades de um aprendizado mais participativo e eficaz. Assim, partindo deste pressuposto, esta pesquisa busca através de um levantamento bibliográfico, como também uma observação da prática do professor-alfabetizador, desmistificar a busca de sua identidade como educador e também a desconstrução do "erro" nesta fase de aprendizagem. Assim, subsidiada por teóricos como Vygostky, Soares, Bakthin, entre outros, a pesquisa perpassa por seguimentos sugeridos pelos PCN's, LDB, os quais refletem junto ao *corpus* pesquisado informações para confrontar com o processo entre a prática e a teoria, ou seja, a realidade do contexto escolar com o que foi sugerido em Lei.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Professor, Alfabetização

Introdução

Um dos grandes desafios do professor alfabetizador é pensar em atividades significativas para atender a heterogeneidade da turma e relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o aprendiz é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento.

Tem-se como objeto de estudo desta pesquisa, uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem tomados como discursos sobre a língua e sobre os sujeitos, juntamente com o estudo das práticas pedagógicas enquanto práticas discursivas em que o sujeito professor está inserido.

[199] Professora do Colegiado de Licenciaturas da FATEB – Faculdade de Telêmaco Borba, Telêmaco Borba, Paraná, marjo_kempe@hotmail.com.

[200] Mestranda de Educação – UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, milena_tborba@yahoo.com.br.

E através desta análise qualitativa, que a pesquisa sugere tratar da ação do professor em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem enquanto alfabetizador, permeando os aspectos sócio-histórico das injunções políticos-ideológicos constituintes de uma dada língua nas suas relações com o conhecimento, como também do seu o seu próprio ensino.

Dessa maneira, buscar-se-á através de um levantamento bibliográfico analisar as concepções de "erro" que emergem no fio do discurso dos sujeitos a serem pesquisados, assim partindo destas representações a serem interpretadas na pesquisa como construtos sócio-históricos formulados no imaginário e assimilados pelos sujeitos por meio dos discursos que constituem na relação com a Língua Materna e nas práticas em que estão inseridos em sua atuação profissional.

E o estudo destas representações será um caminho viável para a análise da concepção de "erro", como também a elaboração de reflexões importantes a respeito de sua constituição de uma identidade na relação ideológica entre a língua e a prática pedagógica.

Assim, ao analisar a representação da língua portuguesa como matéria escolar, será discutido a questão da aprendizagem da língua perfeita, desmistificando a dicotomia entre o certo/errado marcado pela redução da língua a um sistema de regras, como também um instrumento para a comunicação.

Deste modo, a pesquisa buscará compreender melhor esse lugar de contradições em que constitui o sujeito-professor e o sujeito-aprendiz, revelando a cada momento a nossa própria identidade.

Concepções do Ensino da Língua Materna

Contextualização

O ensino de língua portuguesa, durante séculos vem sendo discutido e aos poucos institucionalizado em nosso contexto escolar. A nossa Língua Portuguesa foi incluída como disciplina no currículo escolar somente a partir do século XIX, já no fim do Império. Para tanto, compete a esta pesquisa fazer um retrospectiva de toda uma história para que se possa compreender a sua importância como disciplina curricular e posteriormente construir novos paradigmas da sua implantação.

Em meados do século XVII, o português ensinado nas escolas era apenas instrumento para a alfabetização de alguns privilegiados, não era ainda componente curricular, já que não se configurava na língua dominante, isso porque, durante muito tempo, a língua portuguesa foi suplantada por uma outra língua – a língua geral – que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, e pelo latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (RAUPP, 2005)

Já no século XIX, devido às reformas Pombalinas – medidas impostas pelo Marquês de Pombal – contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola. Além do aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o estudo da Retórica – afinal, a linguagem era expressão do

pensamento; logo, quem se expressasse bem dominava a língua. Nesse período instaurou-se uma questão polêmica: o ensino da Gramática. (RAUPP, 2005)

Essencialmente, o ensino da gramática da língua portuguesa baseava-se no seguinte princípio: servir de apoio à aprendizagem da gramática latina, e à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento. Porém, seu ensino era somente para as classes privilegiadas.

Todavia nos anos 50, o seu contexto mudou, com o aumento das possibilidades de acesso à escola (agora não mais espaço de poucos e privilegiados) alterou o perfil da clientela, conforme pontua Raupp (2005). E desta forma, tornou necessárias mudanças nas disciplinas curriculares e nos objetivos da instituição escolar, bem como do conteúdo da disciplina Português.

É então que gramática, tornou-se um viés de mão dupla, tanto no estudo sobre a língua, como também no estudo da língua, e por seguinte começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado que busca além dos elementos de compreensão e interpretação textual, aspectos morfossintáticos para a formação linguística da aprendizagem.

Já nos anos 60, segundo Meserani (1995, p. 18) houve uma reviravolta no contexto educacional do presente momento, a escola depara-se com o progresso da comunicação que leva a um conflito de identidades.

Nessa época, os livros já se organizam em unidades, cada qual constituído de texto para interpretação e de tópico gramatical. No entanto, essa aparente fusão, na realidade, não ocorreu: "na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 50 e 60, primazia que ainda hoje a ela é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras" (SOARES, 1996, p.18).

Apesar de nos anos 60, o ensino começar a voltar-se para as habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação, estas se mantiveram secundárias em relação aos estudos gramaticais, influenciadas por teorias mecanicistas e estruturalistas. E é em meados dos anos 70, que a gramática toma forma, a partir das novas concepções ditadas pelo surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 5692/71 provocando grande mudança, não somente à disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas curriculares. (RAUPP, 2005)

Questões Políticas-Sociais no Ensino da Língua Materna/Portuguesa

Como se observa no item anterior o ensino de língua materna passou por modificações através dos tempos, antigamente as escolas tinham salas multisseriadas, que eram compostas por um professor para várias séries que dividiam a sala de aula e, na maioria dos casos o quadro-negro.

Durante muito tempo, o objetivo do ensino da língua materna, esteve centrado na codificação e decodificação da língua, com o intuito de desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação, buscando levar o aluno a dominar a norma culta, como também ensinar o aluno a pensar e a raciocinar.

E desta maneira, conforme Bakhtin (1995, p. 73),

> [...] a língua, enquanto produto acabado, enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonético), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a leva fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

E esta pratica vem ao encontro do compromisso da escola com a sociedade que deve ser, efetivamente, "ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever" (Neves, 2000, p.13). Sendo assim, ao ensiná-lo a ler, este indivíduo será capaz de apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado; e ao ensiná-lo a escrever proporcionar-se-á a produção de conhecimento científico, estimulando a autonomia através do seu esforço, desenvolvendo assim, a segurança em relação as suas próprias capacidades.

Assim, o professor fica livre para trabalhar com as habilidades individuais de cada aluno, proporcionando uma abertura na intervenção do ensino valorizando a língua falada e escrita e, desta maneira, o indivíduo poderá se manifestar com mais competência durante as aulas.

Para tanto, vemos que a preocupação com a formação plena do educando, pois com base no desenvolvimento da capacidade de aprender, a nova LDB busca, segundo Saviani (1984), uma concepção socialista de educação, que supere a contradição entre o homem e a sociedade, garantindo uma formação básica comum e ressaltando a importância de desenvolver o educando em sua totalidade, ou seja, "[...] o que se visa, então, é descrever e explicar a (inter) ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua [...]" (KOCH, 2006, p. 10).

Atualmente, o ensino de língua materna acontece de maneira que cada turma tem seu próprio professor e, essas turmas são divididas por etapas e anos diferentes. E segundo a LDB (1996), as etapas que fazem parte da Educação Básica são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A disciplina Português passa a ser denominada de

Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais) e no 2°grau (Ensino Médio): Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Porém, a apresentação da Língua Materna nos Anos Iniciais, propõe um trabalho individualizado, capacitando os pequenos aprendizes além do domínio da língua, a busca de uma formação de cidadania. E a partir desta perspectiva do ensino, é viável que a escola intermedeie na sua formação procurando sempre desenvolver uma reflexão crítica, autônoma e construtivista do conhecimento dos seus alunos, levando-os a pensar, interagir e a desenvolver uma identidade social sob a luz da educação, como fundamenta Chaguri (2004).

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP) defendem que

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva ecognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19).

Já em outro documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a linguagem é vista como "a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade" (BRASIL, 2000, p. 5).

E ao encontro destes dois documentos, a LDB 9.394/96 diz que o fato que assumir a língua portuguesa como instrumento de comunicação (VISIOLI, 2004), atribui a ela a oportunidade de gerar num determinado contexto a formação de uma ideologia, em um determinado grupo social, o qual trará à escola uma nova identidade. Proporcionando ao professor fundamentar o ensino da Língua Portuguesa, como uma pratica social que requer respeito e sociabilidade, sendo assim, o seu ensino passa ter caráter obrigatório, articulando-se para uma melhor integração e aprendizagem.

E aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Destarte ainda, é relevante considerar a motivação das crianças e a necessidade de rever e reformular a formação dos professores alfabetizadores, tornando-os capazes de enfrentar qualquer dificuldade que possa surgir diante do processo de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na aquisição de habilidades para a condução das estratégias adotadas para que o processo alcance efetivamente os objetivos propostos.

Identidade do Professor Alfabetizador

A Construção da Identidade do Professor em Contato com a Língua Materna

Uma vez implicada em práticas pedagógicas, a constituição identitária do sujeito-professor dá-se nas relações de poder-saber que produzem, por meio de mecanismos discursivos, subjetividades forjadas na univocidade e na individualização.

A esse sujeito é apresentada uma língua fragmentada e disseminada por processos de ensino e aprendizagem marcados pelo discurso da normatização que instaura uma dicotomização certo/errado e estabelece para os sujeitos inseridos nos contextos de ensino e aprendizagem um lugar de responsabilização pela aprendizagem completa de uma língua perfeita.

No entanto, a Lei 5.692/71, em concordância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atua no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. E esse ideal baseia-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a língua varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades para o manejo social (FIORIN, 2001).

Partindo desta ideia, ao estudar a concepção do "erro" que emergem no discurso dos professores de línguas, não basta só analisar apenas o seu dizer, mas também como esse dizer constitui historicamente na relação com outros dizeres que formam a rede de formações discursivas e ideológicas na produção do sentido.

Porém, o processo de aprender é bastante complexo, envolve vários fatores como: variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e até políticas, os quais são mediados pelo uso da linguagem. Mas, por outro lado, o ensinar pode ser considerado como algo estático, tradicional, monológico.

Os estudos de Bakhtin (1995) comungam com as ideias de Vygotsky (1998), pois ambos sustentam a argumentação de que a linguagem, historicamente determinada, produz sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. Assim, como complementa Vygotsky (1998, p. 4)

> O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno de fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Ou seja, o professor constrói a sua própria identidade em relação ao meio em que está inserido, sendo um papel de mediação no ambiente social, caracterizado pela sua própria realidade. Assim, como o ser humano é histórico e social, a linguagem também, já que se encontram inseridos no contexto da sociedade e constroem sua história.

Adentrando na realidade educacional, podemos pontuar que na Educação Infantil os alunos já têm a oportunidade de passar pelo processo denominado letramento, ou seja, mesmo que não saiba ler, este aluno é capaz de entender conceitos e até mesmo utilizá-los em seu dia a dia. Em contrapartida, percebe-se que no município de Telêmaco Borba – PR, os alunos que saem do Ensino Fundamental I, ou seja, os alunos que vão para a antiga 5ª série, agora denominada de 6º Ano, apresentam um déficit de aprendizagem na área de Língua Portuguesa, em especial para atividades de leitura e escrita.

Para tanto, observa-se que alguns alunos não praticam e não gostam de ler, o que acarreta um vocabulário pobre, o que leva a deficiência da escrita, como também gera um conflito entre a fala e a escrita, pois muitos alunos escrevem da mesma maneira como falam, como por exemplo: “ponha”, “vô í lá”, “cheguemo”, “fumo”, etc. E a exemplo disto, temos nos bancos escolares muitas crianças conseguem copiar aquilo que o professor solicita, seja do quadro ou do livro didático, mas se o professor pedir para um determinado aluno ler comprova que o mesmo é um mero copista e que não aprendeu a ler realmente.

Assim, autores como SAVIANI (1984), BORDENAVE (1984), LIBÂNEO (1982) e MIZUKAMI (1986) fundamentam que a ação docente é uma prática pessoal e intransferível de cada professor, e desta forma podemos através da abordagem cognitivista e sócio-cultural, traçamos que o sujeito da nossa pesquisa é o próprio docente, e como espaço desta pratica a própria escola, ou melhor, a sala de aula, como palco do desenvolvimento didático.

Claro que, nem todos os professores pensam da mesma forma, assim como tem aqueles que querem fazer a diferença com atividades lúdicas e que venham despertar no aluno a vontade de aprender, tem aqueles que se acomodam e que ao invés de fazerem algo preferem reclamar e continuar com uma metodologia tradicional, mesmo que esta não esteja surgindo efeito. Ou seja, o sujeito, neste caso o professor, assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, 2002, p. 13).

E desta forma, reorganiza seu ambiente de trabalho conforme a sua necessidade e de seus alunos, valorizando cada momento que lhe é permitido, levando em conta o conhecimento já adquirido de cada individuo, bem como o contexto em que ele está inserido,

ou seja, o professor reconstrói sua identidade no decorrer da sua formação, isto é, da sua carreira.

As Representações que o Sujeito-Professor constrói sobre o "erro" cometido pelo aprendiz de Língua Materna.

Quando se fala em "erro" no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua, todos ficam se perguntando e indagando: o que está errado, o por quê está errado, como está errado. Tais inquietações surgem desde o primeiro contato com as teorias de aquisição de uma língua materna nas aulas de graduação.

Verifica-se, desta forma as ações das práticas pedagógicas do professor de Língua Materna, que se tornam importantes para o desenvolvimento da competência linguística e mais especificamente da correção escrita, o que confirma Santos (1994, p. 25)

> Ora, se da importância do Português ninguém duvida, que não sobrem dúvidas também dos reflexos, óbvios, dessa aprendizagem nas outras áreas curriculares. Bem ou mal, é em português que os alunos estruturam a sua compreensão, organização e expõem o seu raciocínio. Não só falam e escrevem, dando forma ao que pensam, como compreendem, relacionam, avaliam e argumentam segundo as suas capacidades linguísticas.

No entanto, o domínio da Língua Portuguesa é fundamental neste momento tão importante do aprendizado de uma criança, como também a afetividade do alfabetizador dentro de uma sala de aula. E, o que mais preocupa neste contexto é que muitas vezes o professor sai da Academia ou até mesmo do curso de Magistério muito inexperiente para atuar em uma sala de aula.

Embora sejam inúmeras as discussões sobre os processos de aprendizagem de Língua Materna, questões relativas ao "erro", muitas vezes contraditórias: enunciados do tipo "o erro faz parte do processo de aprendizagem" conviviam com certas concepções de ensino em que estratégias de correção e avaliação deveriam ser adotadas pelo professor a fim de minimizar a ocorrência do erro, sanando assim, quaisquer dificuldades na aprendizagem.

Os estudos de Perrenoud (2001, p. 61), afirmam que "[...] a aprendizagem é definida como um processo organizado pela pessoa que aprende*"* e *"*o ensino é definido como uma ação de comunicação orientada no sentido da transformação do aprendiz em sua formação*"*. No entanto, essa contradição também foi observada nas minhas experiências pessoais, tanto de aprendizagem como de ensino.

Desta forma, buscou-se ao longo deste trabalho, compreender como se configura esse lugar de contradições na relação com a constituição identitária do sujeito-professor no contato com a língua materna e com as formações ideológicas que sustentam suas práticas. Assim, essa compreensão permitira a desconstrução da naturalização de certos sentidos produzidos pela enunciação do significante "erro".

Assim, de acordo com Vasconcelos (2002, p. 11)

> [...] a necessidade de cultivar nas crianças motivos fundados na razão de que a ortografia correta é uma condição não só de eficiência social – admissão em várias atividades, empregos, etc. – mas também de consideração social – sinal de cultura, de educação. Escrever corretamente as palavras a utilizar nas várias modalidades da linguagem escrita, além dum instrumento de utilidade individual, desempenha uma função social, digna de registro.

Em contrapartida, observa-se que as teorias da aprendizagem atribuem ao erro uma importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo que na teoria behaviorista procura-se eliminar o erro por uma gradação e por uma programação tão controlável e exata quanto possível, ou na teoria de Skinner que busca reduzir o erro ao máximo através dos automatismos linguísticos.

Ou seja, Pinto (1997, p. 42) ainda coloca que

> [...] o erro ortográfico, desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objeto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos alunos. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

Consequentemente, à arte de bem escrever associa-se facilmente a qualidade das aprendizagens bem como a ideia de pessoa instruída. Como tal, a função da escrita correta, adquire um valor social importante, o qual é atribuído às regras ortográficas. E a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, quando alunos e professores estão dispostos a aprender e ensinar, partilhando conhecimentos em benefício de todo o grupo.

No entanto, a prática docente reflete um complexo processo de construção que envolve tanto a história individual de cada professor, como a de seus grupos de pertença e de referência, como também, a história das práticas educativas.

E nesse sentido, é imprescindível que sejam adotadas as estratégias que levem os sujeitos envolvidos a atingir todas as facetas que fazem parte da alfabetização, levando à superação dos obstáculos que possam surgir no caminho para a efetivação do processo de ensino- aprendizagem.

Como também, nos cursos de Pedagogia enfocarem o processo de alfabetização como um fator sociopolítico, pois muitas vezes a falta de criticidade e despreparo dos professores, acabam transmitindo uma imagem errônea da realidade das crianças e da própria escola, como observa Gadotti (2002, p. 49)

> Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo. O termo alfabetização não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentavam alguns. Nem o

> termo *literacy* (letramento) traduz melhor as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Já estão adotando o termo como "letramento digital". Daqui a pouco, deveremos nos referir às alfabetizadoras como letramentadoras? Além do equívoco conceitual, sonoramente seria uma lástima! Emília Ferreiro tem razão: é um retrocesso.

Sendo o ato de alfabetizar relaciona-se ao saber-fazer que o professor tem internalizado sobre o conceito de alfabetização, podendo vir a responder os motivos pelos quais algumas crianças não conseguem alfabetizar-se, e desta forma leva o pequeno aprendiz ao fracasso escolar.

Mas, por outro lado, numa época em que a transversalidade da língua materna aparece como ideia-chave das políticas educativas atuais, pensamos que os resultados obtidos poderão também servir de plataforma para um estudo comparativo sobre as representações (e as práticas) que os professores das outras áreas curriculares disciplinares têm sobre o princípio educativo de que todos os professores são também professores de língua portuguesa.

Pois, na escola o objetivo é o de ensinar o português padrão, no entanto muitos alunos acabam tendo mais contato com o português denominado aqui como coloquial, ou seja, aquele que utilizamos em nosso dia a dia, mas que na hora de escrevermos temos que modificá-lo a fim de deixá-lo nas normas gramaticais estabelecidas dentro da língua materna em questão.

Considerações Finais

Por fim, julgamos que um novo olhar sobre a capacidade de ensinar poderá ser dado ao processo de ensino-aprendizagem, ao qual, desse modo, conclui-se que o processo de alfabetização deve ser considerado um percurso de desenvolvimento que envolva diversas estratégias para que os objetivos propostos sejam alcançados e que a aquisição da leitura e da escrita efetive-se integralmente e com sucesso.

Assim, partindo da premissa que a identidade do professor pode ser pensada não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo. Assumimos que essa dinâmica é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

E a maneira como cada um se sente e se diz professor, se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas. Ou seja, os professores parecem reconhecer o destacado papel da educação na construção de quem somos (MOITA LOPES, 2002), o que permite afirmar que a temática da identidade é parte integrante da formação docente.

Contudo, podemos destacar que para alcançar um resultado significativo no processo de alfabetização dos nossos alunos, devemos compreender o erro não como um tropeço, mas como um verdadeiro trampolim na rota da aprendizagem. Como também, cobrar dos professores uma atuação mais competente dentro da sala de aula, com um ensino de mais qualidade, um profissional reflexivo, que seja capaz de interpretar e analisar a realidade

educativa, que saiba inovar e tomar decisões, que desenvolva o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer".

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os Gêneros do Discurso. *In*: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDENAVE, J. E. D. **A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes**. *In*: Revista de Educação AEC, n.º 54, 1984, PP. 41-5.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL, Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL, Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Relatora conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1999.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

BORDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CHAGURI, J. P. A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: **O Desafio das Letras,** 2., 2004, Rolândia. Anais. Rolândia: FACCAR, 2005.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. *In*: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

GADOTTI**,** M. **Historias das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** *In* Pátio – revista pedagógica. Ed. Artimed. Ano IX, n. 34. Maio/Julho 2005.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. *In*: Revista de Ande, n.º 06, 1982, PP. 11-9.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, I. C. B. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez,1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, P. Práticas de pedagógicas e profissão docente: três facetas. *In*: **Práticas pedagógicas profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1994.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. *In*: As crianças: Contextos e Identidades. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____, M. **A infância como construção social**. *In*: As crianças: Contextos e Identidades. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

RAUPP, E. S. **Ensino de Lingua Portuguesa**: uma perspectiva linguistica. Disponivel em: http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2005_2/05.pdf - acesso em 15.nov.2012.

SANTOS, A. **A escrita no ensino secundário**. *In* FONSECA, F. I. (org.) Pedagogia da escrita: Perspectivas. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. *In*: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (Orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados: Histedbr, 2005.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

_____. **Alfabetização e letramento**, 2° ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. *In*: BASTOS, N. B. Língua Portuguesa, perspectiva, ensino. PUC/SP, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. *In*: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2° grau**. Minas Gerais: UFU, 1996.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TEBEROSKY, A.;*TOLCHINSKY*, L. **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VISIOLI, A.C.C. **Politica de ensino de língua portuguesa e pratica docente**. 134 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá. Maringá 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O FUNK CARIOCA EM UMA LINGUAGEM CULTURAL E ESCRACHADA

BRUNO BRITO ARIAS (UEL)*
MARIA ILZA ZIRONDI (OR.-UEL)

RESUMO: Em meados do século XX, anos 60, nasce o *Funk* americano. Um gênero musical com massiva participação dos negros que, por meio desse estilo, buscavam reconhecimento social e racial. No Brasil, o gênero continuou com a denominação *Funk*, conhecido como *Funk Carioca*, porém, agora, em estilo de samba com o *rap, o soul e Miami bass.* Contudo, este fenômeno musical, espalhou-se por todas as regiões atualmente. Por serem suas letras consideradas como linguagem popular, muitas palavras são consideradas como indecentes ou de baixo calão, sendo introduzidas, por intermédio da mídia, na linguagem cotidiana das pessoas que, muitas vezes, desconhecem o real significados de algumas palavras ou expressões. Neste artigo, faremos uma análise, da linguagem utilizada nas letras de *Funk*, abordando, principalmente, *gíria comum e discurso da malícia* (PRETI, 1983) em três estilos distintos de manifestação artística desse gênero musical, que chamaremos de: o *funk* de denúncia, o de identificação do grupo e de escrachamento.

PALAVRAS-CHAVES: *Funk*; Gírias; Discurso da malícia.

INTRODUÇÃO

Este artigo irá abordar um tema relacionado à linguagem e seus usos. Contudo, vamos dar destaque a um gênero musical que vem sofrendo profundas transformações desde sua criação até os tempos modernos. Conhecido popularmente como *Funk*, é simbolizado, principalmente, como o *Funk* Carioca, historicamente nascido nos morros do Rio Janeiro, ate chegar a outras regiões do Brasil. Esse gênero musical vem se inovando a cada ano pela criatividade de seus compositores no que diz respeito à linguagem utilizada e pela crítica que,

na maioria das vezes, marginaliza as composições, tornando preconceituosa a visão dos que cultuam essas músicas.

Para nossa análise, serão trazidas informações importantes a respeito deste gênero musical, principalmente, no que diz respeito ao uso da linguagem, como o uso de gírias e termos específicos dos funkeiros. Devido ao que consideram de abusivo em relação à linguagem utilizada, inúmeras críticas são veiculadas contra os indivíduos que escutam, compõem e produzem este estilo, por uma simples razão: atualmente, o *Funk* é posto e retratado de forma ora escandalizada, ora banalizada e, muitas vezes, ofensiva, inadmitindo este gênero como uma representação cultural em nossa sociedade.

A linguagem oral, permeada pelas gírias e outros vocábulos e expressões próprios e comuns às letras das músicas de *funk*, será o alvo de nossa análise, com o intuito de focalizar os aspectos socioculturais revelados pela linguagem.

Buscaremos demonstrar que, se por um lado as letras de *funk* tornam os sujeitos alvo de preconceitos pelo seu teor depreciativo, pornográfico, apológico e estigmatizador, por outro, há *funkeiros* que utilizam as letras como forma de rebeldia, critica ao Estado e à sociedade que justamente os marginaliza. Por isso, quanto mais o cantor, conhecido como mestre das cerimônias (MC), fazer o uso de palavrões em suas canções, mais irá denunciar atitudes preconceituosas do cidadão. É claro que o preconceito não se refere apenas à variação linguística do povo, mas também com a identidade, questões raciais sociais. Por esta razão, relacionaremos o gênero musical à linguagem, a fim de entender os aspectos socioculturais que as gírias trazem para a sociedade

Para a elaboração do artigo, foram utilizadas diferentes fontes, tendo em ponto de partida textos de autores como Dino Preti, Marcos Bagno e Janaina Medeiros e diversos artigos sobre o *funk* brasileiro, produzido por alguns autores como João da Silva Rossi.

1 HISTÓRIA DO FUNK

O termo "*funk*" significa uma expressão agressiva, não necessariamente agressão física, mas sim verbal à cultura erudita. Nasceu em bairros periféricos dos Estados Unidos na década de 60, criados por afro-americanos que através de outros ritmos como: Jazz, Soul (hoje considerados ritmos de pessoas eruditas) e R&B (*Rhythmand blues*); tinha (e tem até hoje) como intuito de dissolver o preconceito em uma época de discriminação racial e social (MEDEIROS, 2006). Os músicos negros norte-americanos, primeiramente, chamavam de *funk* à música com um ritmo mais suave. Esta forma inicial de música estabeleceu o padrão para músicos posteriores: uma canção com um ritmo mais lento, sensual, solto e dançante. O objetivo era passar alguma mensagem através da música.

Nas décadas de 60 e 70, vários artistas americanos conquistaram uma legião de fãs. James Brown, um dos grandes cantores populares, fazia sucesso mesmo em época de muita discriminação racial, porém não perdia destaque para todos os tipos de fãs, trazendo prestígio para esse gênero musical.

2 GÍRIA COMUM E DISCURSO DA MALÍCIA

As gírias usadas nas conversas e letras de músicas do *funk*, são muitas vezes diferenciadas entre si. Elas de algum modo são ofensivas e desconhecidas por muitos, e outras, estão no cotidiano da fala de qualquer pessoa. Preti, (1983) explica que algumas gírias podem estar em determinado grau de entendimento, ou seja, o uso de determinadas gírias são entendidas por todos e outros somente um específico grupo poderia entender. Segundo o autor, essa linguagem utilizada refere se à *gíria comum* e outra o *discurso da malícia.*

Ao falar sobre a gíria comum, Preti discute que muitas pessoas podem igualar o fenômeno gíria com a linguagem popular, porém, essas não são equivalentes. O autor explica que

> É pelo que poderíamos chamar de *gíria de grupo* que os falantes expressam sua visão e julgamento da sociedade que os cerca. Criando significados especiais ou deformado significantes da linguagem usual, os grupos restritos agridem com esse vocabulário o convencional, opõem-se a um comportamento linguístico escolhido pela maioria como norma e, assim, deixam marcado seu conflito com a sociedade. Por isso é possível ver esse vocábulo como um mecanismo social de agressão e defesa, justificando plenamente sua condição de linguagem especial, só acessível a uma minoria.

Nesse contexto, vemos que as pessoas, em sua maioria, escolhem a gíria como uma linguagem identitária para elas. Palavras como *mano, maneiro, cacete, pau, trepar, mina, sapeca, perequetar, zona,* e muitas outras são palavras que a maioria da população brasileira escuta e podem, na maioria das vezes, entender seu significado.

No *funk* brasileiro muitas delas são usadas, entretanto deve se relacionar com a maneira da música a ser exposta. Se for um *funk* de denúncia, pode haver mais gírias populares do que em um estilo de *funk* escrachado, na qual possui apenas o *discurso da malícia*. Mais escrachada e imoral à linguagem brasileira, essas gírias são as responsáveis por deixar a estigmatização deste gênero musical ainda mais acentuada. Suas palavras são ofensivas em vários contextos que se referem a conteúdo sexual, ambiguidades, etc.

Dino Preti, procura por meio do dicionário moderno, buscar conceitos para palavras que, na maiorias das vezes seus significados não são totalmente encontrados. Geralmente, elas são ordenadas como *significações literal e implícita.* Por exemplo no caso da palavra "injeção", é um substantivo "metediço", dito como o ato de injetar um líquido ou outra coisa qualquer. Porém, Preti explica que esta palavra tanto na colocação de gírias como em outras situações tem outros sentidos. Sinônimo como seringa, injeção e injetar, existe em outros contextos, como "dizem que arde mas as mulheres gostam", implica que estaria ligado ao ato sexual e/ou ao órgão sexual masculino.

Dino afirma em outras palavras que

> O *discurso da malícia*, conforme estamos vendo, pode ser caracterizado como aspecto do próprio "jogo da malícia" e com isso estaríamos entrando na função lúdica da linguagem. Fundamentalmente tal "jogo" consistiria em dizer coisas que pudessem ter outro significado: um primeiro normal, literal e implícito,

> intencionalmente escondido. A comunicação entre os "jogadores" subentenderia o conhecimento de um código, na verdade, pouco secreto, e que consiste, a grosso modo, em sexualizar todos os significados, criando, assim, novos referentes.

3 A EXISTÊNCIA DAS GÍRIAS NA LINGUAGEM DO *FUNK* CARIOCA

As diversas línguas que existem pelo mundo, de acordo com seu vernáculo, possuem inúmeras variações linguísticas que ocorrem dentro desses espaços e também as famosas gírias que a maioria dos indivíduos costuma usar. Porém, notamos que as gírias, mesmo inadequadas para a norma culta, são praticadas por grande parte da população, e vendo por esse lado, que cada região possui sua variedade linguística. Assim como afirma ROSSI e SCHNEIDER (2001), "O conceito de variedade linguística torna-se essencial quando se pensa a língua. Muitos equívocos já foram realizados ao se pensar a língua sob um único viés – o padrão. Uma língua nunca é falada de maneira uniforme pelos seus usuários: ela está sujeita a muitas variações."

Com essa questão, é indiscutível o uso da fala informal ser considerado como errado ou ridículo. Contudo, Rossi (2011) argumenta que "não existe a mais correta em termos absolutos, mas sim, a mais adequada a cada contexto. Dessa maneira, fala bem aquele que se mostra capaz de escolher a variante adequada a cada situação e consegue o máximo de eficiência dentro da variante escolhida".

Desta forma, entende-se que as gírias são usadas pela vontade das pessoas, em função de necessidade de buscar palavras e conceitos. Entretanto, no caso daqueles que empregam essa linguagem no *Funk*, o objetivo é diferente. O *funk* brasileiro retrata a linguagem dos moradores do morro carioca e acaba por influenciar aqueles que o ouvem. Podemos dizer que é instável nas favelas. As letras das músicas são uma forma de protesto, contra aqueles que estigmatizam as classes sociais menos favorecidas. Por isso, o *Funk* sem as gírias, não é *Funk*. A construção dessas palavras tem origem histórica desde a época da colonização, na qual se

misturou a linguagem do tupi com a dos povos africanos. A esse respeito, GNERRE (1994, p.18) diz que

> Na segunda metade do século passado e nas primeiras décadas do presente século o interesse que muitos intelectuais brasileiros manifestaram pela língua tupi originava-se na tendência que procurava valorizar ao máximo os reduzidos rastros lexicais deixados pelas línguas indígenas na língua "brasileira". Não mostravam muito interesse, porém pela presença mais ampla de origem africana na língua.

Com o crescimento demográfico no Brasil, cada região foram modificando a moradia, as classes dominadoras encontrando uma crise com o aumento populacional.

No Brasil, houve um acréscimo de pessoas de baixa renda, periferias e por fim as favelas. Principalmente, no estado de Rio de Janeiro, pessoas de classe baixa viam-se obrigadas contentar-se com casebres de madeira, barracos, etc., localizadas nos morros das áreas litorâneas. Assim, levamos em conta a desvalorização dos bairros pobres desde o começo do crescimento populacional, porém, os habitantes da favela não ficaram caladas. Estes reagiram com uma o propósito de serem vistas na sociedade com o *Funk* carioca, e também, pelas suas expressões e modo de vida nas regiões urbanas ditas nas letras das músicas.

As gírias que são usadas nas conversas e músicas, têm uma intenção de marcar tanto a identidade quanto a linguagem dos *funkeiros.* Por isso, no funk, é obrigatório ter a linguagem estruturada em gíria, como veremos no quadro a seguir:

Palavras usadas pela maioria dos MC e *Funkeiros*:	
Gíria comum:	Discurso da malícia:
Abalar: causar boa impressão	Alemão: pessoa do bonde rival.
Bolado surpreso, espantado, perplexo.	Aparar a rabiola: fazer sexo anal.
Buzão: ônibus, condução.	Coiote: Gay enrustido.

Bonde: grupo de amigos da mesma comunidade	Cortar na mão: Tomar a namorada de alguém.
Caô: Mentira, boato.	Dar uns cortes: Transar com uma mulher.
Chapa quente: Lugar onde o clima é agitado.	Martelão: Pênis.
Fazer a união: Juntar a comunidade.	Mulher chumbinho: Mulher com HIV (AIDS).
Olhões: Os *Funkeiros*	Passar o cerol na mão: ficar com uma moça.
Pancadão: batida grave do *Miami Bass.*	Passar o rodo: atacar.
Pisante: Tênis.	Potranca: Mulher boa na cama.
Pixadão: Quem está de bobeira.	Preparadas: mulher fácil e experiente.
Puxar o bonde: ir embora, vazar.	Sangue bom: pessoa índole.
Rolé: passear, andar sem compromisso.	Tchutchuca: garota bonita.
Tá dominado: estar sobre o controle, invadir	Tigrão: home que namora várias mulheres
Tá ligado: entender.	Veneno: bebida alcoólica.
Zuar: agitar, fazer agito.	X9: informante.
	MC: Mestre das Cerimônias.

O quadro nos mostra alguns casos de linguagem que desrespeitam outras pessoas com significados ofensivos o bastante para serem também preconceituosos. É o caso da palavra *coiote*, na qual seu significado equivale a um *gay* enrustido. Nesse ponto percebe- se a discriminação com o homossexual, alvo de chacota para os *funkeiros.* Outro exemplo como *mulher chumbinho*, referindo-se a uma mulher com uma doença sexualmente transmissível (AIDS); visto também que a mulher explicita no *funk* do Brasil, é apresentada como um objeto sexual para o homem. Chamar uma mulher de piriguete, é coloca-la como um produto indispensável ao apetite sexual masculino.

4 ANÁLISE DE DIFERENTES MANIFESTAÇOES DO *FUNK*

4.1 *Funk* brasileiro como Movimento de Identificação do Grupo

As gírias que pertencem ao *Funk* Carioca são geralmente palavras de baixo calão, ou seja, discursos equivalentes à linguagem erótica, imoral e ofensiva. Para muitas pessoas, são vistas como erradas à norma padrão, na qual está excluída da gramática normativa e dicionários linguísticos e principalmente, do uso cotidiano das pessoas. A maioria pode ser determinada como um neologismo, pois é comum os cantores criarem uma canção que contenha linguagem em composição e ritmo com a música, exclusivos para representar e ou identificar determinado contexto

Tomamos um exemplo do MC Papo com um trecho da música "perigueti":

Quando ela me ve ela mexe
Piri, Pipiri, Pipiri, Piri, Piriguete
Rebola devagar depois desce
Piri, Pipiri, Pipiri, Piri, Piriguete
Foto de espelho na exibição
Ela curte funk quando chega o verão
No inverno essa mina nunca sente frio
Desfila pela night com o short curtinho
157 de marido
Ela gosta é de cara comprometido

Fonte: letras.mus.br. MC Papo: piriguete.

Repara-se nesta canção, a palavra "perigueti" criada pelo cantor MC Papo. Sua estratégia era embalar se ao ritmo da música, porém as pessoas usaram a palavra como vocabulário próprio para elas, tornando a nova palavra como signo único, comum, utilizado em vários contextos.

Na música, podemos perceber o movimento erotizado para "piriguete" como nos versos "quando ela me vê ela mexe" e "rebola devagar depois desce". Outro aspecto peculiar do grupo está na expressão "157 do marido" que a enquadra como uma "infratora". Preti

discute também a colocação da gíria em aspectos comum, isto é, aquela que diferente do obsceno, são linguagem coloquiais sem insinuações de sexo ou algo desagradável.

Contudo, tais vocábulos mixam a palavras de baixo calão, e como afirma Preti (1984, p.83) "torna-se difícil distingui-los com precisão, uma vez que o erotismo entra em composição de inúmeras imagens gírias". Segundo o autor, a linguagem grosseira é considerada como ideia ofensiva ou blasfêmia, denominadas como "palavrões"; expressões de uso popular sendo fáceis de compreendê-la; outras que se referem com atos sexuais, vícios, ou até mesmo órgãos genitais. Ambas características, são chamadas de discurso da malícia.

4.2 Funk como Forma de *Escrachar* por Meio da Linguagem

Dino Preti (1984) discute em sua obra conceitos relacionados às gírias, expressões conotativas e uma linguagem erótica. Em geral, a língua passa por muitas variações, porém, às vezes, de modo ofensiva e com insinuação a comportamentos sexuais.

Em uma canção de Mr. Catra, podemos perceber esses aspectos apontados por Preti.

Senta mais um pouco,
vem mais perto
pra gente aproveita
essa curta mini saia
é mais facil de senta.
Cuidado com o jato,
o jato de espermaa,
vai entra na tua boceta,
e eu vo te fecunda da da da da da
E um restinho vo dexa pra vc chupaa pa pa pa pa pa pa

Fonte: letras.mus.br/Mr. Catra: BOCETA

A música acima retrata bem a questão do *discurso da malícia.* Rapara-se nessa letra de música, a conduta imoral com insinuações ao sexo, como em "cuidado com o jato, o jato de

esperma". Muitas vezes explicito, faz com que muitas pessoas desaprovem esse tipo de linguagem, consequentemente, o comportamento sugerido.

4.3 *Funk* como Forma de Denúncia

O *funk* carioca, também, possui a intenção de denunciar e retratar fatos sociais e políticos que ocorrem contra eles. As discriminações raciais, situações econômicas e violência são as principais causas que desencadeiam as críticas veiculadas pelas letras do *funk*.

A canção de Cidinho e Doca foi destaque juntamente com o *proibidão,* no momento em que os *funkeiros* foram barrados por policiais nos morros, por isso tem se criticado muito contra a violência das pessoas que não têm relação com drogas, acusações e são agredidos mesmo assim; por isso, a música tem semelhanças com o *rap* porém sua raiz é definitivamente do *funk* brasileiro.

Parapapapapapapapapa
Parapapapapapapapapa
Paparapaparapapara clack bum
Parapapapapapapapapa
Morro do Dendê é ruim de invadir
Nois, com os alemão, vamo se diverti
Porque no Dendê eu vo dizer como é que é
Aqui não tem mole nem pra DRE
Pra subir aqui no morro até a BOPE treme
Não tem mole pro exército civil nem pra PM
Eu dou o maior conceito para os amigos meus
Mas morro do Dendê também é terra de Deus

Fonte: *letras.mus.br/Cidinho e Doca: rap das armas*

As gírias que retratam nesta canção como o *alemão,* demonstra a rivalidade em reação com a polícia nos locais tanto de moradia quanto de lazer nas comunidades.

Mesmo com uma linguagem ofensiva e destrutora à norma culta, as pessoas que pertencem ao *funk* brasileiro, procuram sem dúvida nenhuma encaixar-se na sociedade sem preconceitos. Os *funkeiros* procuram impactar-se sobre a sociedade, com linguagem escrachada, a fim de serem notados pelas pessoas, como reforça Rossi, "o uso das expressões de baixo calão utilizadas de forma a mostrar a indignação, satisfação, desabafo, raiva e decepção do falante". Nesse sentido, o povo das favelas, principalmente, buscam usar palavrões não por vontade própria, e sim uma maneira de protestar.

Rossi assinala também que

> A utilização de palavrões é comum em nosso dia a dia e pode ser usado de forma positiva, pois através dessas análises pode-se perceber que quanto mais culto for um povo, mais palavrões ele utiliza. Tomamos como exemplo a França, que utiliza mais palavras de baixo calão do que o Brasil. Na verdade, o palavrão mostra o senso crítico de um povo frente a assuntos polêmicos e de injustiça. Os palavrões não nasceram por acaso. São recursos extremamente válidos e criativos para prover nosso vocabulário de expressões que traduzem com a maior fidelidade nossos mais fortes e genuínos sentimentos. É importante ressaltar seu contexto de uso. Não o podemos proferir em qualquer situação, mas sim em ambientes propícios e que condizem com a realidade do uso desse mecanismo linguístico tão presente em nossa cultura.

Nesta concepção, mesmo subtendidos, vemos a busca por interlocutores a fim de disseminar a sua cultura mesmo que de maneira desafiadora por meio da linguagem passível de preconceitos.

Marcos Bagno (1994), critica a postura de muitas pessoas dizerem que o único dialeto que devemos falar é a da gramática normativa. Para Bagno, isso é um mito sem fundamento. A linguagem deve ser respeitada a partir do momento que ela é variada, ou no caso do *Funk* brasileiro, exibida a um contexto sociocultural. Discutindo a essa questão, Bagno (1994) exemplifica a forma de o próprio sujeito estigmar a si mesmo e aos outros. Muitos *funkeiros*, dessa forma, se auto identificam com a música e as

expressões contidas nestas, ignorando a moralidade que a sociedade preconiza a todos. Em outras palavras

> Os preconceitos, como sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornem parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estrar no mundo. [...] E o tipo mais trágico do preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem mulheres que se consideram "inferiores" aos homens; existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma "doença" que pode inclusive, ser curada. (Bagno,1994)

Assim, embora o discurso seja escrachado, oculta e denuncia a discriminação, o preconceito rebatendo isso com uma linguagem que, geralmente, fere os ouvidos de uma sociedade conservadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este trabalho, chegamos no objetivo de mostrar o a linguagem *do Funk* Carioca como um instrumento de caracterização dessa comunidade.

Segundo os autores Dino Preti, Bagno e Rossi, a variação linguística nada mais é do que um desvio da norma culta e uma forma de se rebelar contra valores morais e sociais impostas geralmente por uma elite.

Tratando-se do *Funk* carioca, reconhecemos as gírias como discurso da malícia oi gíria comum, ambas retratando a existência em diferentes contextos, na qual este retrata de maneira comum o modo de falar de um grupo, ou aquele que estigmatiza e é estigmatizado a linguagem pelo seu conteúdo impróprio e imoral.

O *funk* para ser respeitado como uma manifestação artística precisa ser compreendido em sua essência, pois, quando não, gera preconceitos e culminam na desvalorização do gênero. A ideologia do *funk* não aparece negativa quando se entende as razões e raízes de sua

existência. Ao compreendê-lo, os preconceitos são atenuados e o impróprio ganha novos sentidos.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos, Preconceito linguístico: o que é, como se faz, 38ª edição. SP: Edições Loyola, 1994.

GNERRE, Maurizio; Linguagem, escrita e poder, 3ª edição de 1991- 1ª reimpressão; dezembro de 1994; Martins Fontes: SP, 1994.

MEDEIROS, Janaina, Funk carioca: crime ou cultura? o som dá medo e prazer. Rio de Janeiro: Terceiro mundo, 2006. 144 páginas.

PRETI, Dino. A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica: baseado no Dicionário moderno de Bock. São Paulo : T. A. Queiroz, 1983.

ROSSI, João Carlos, SCHNEIDER, Luizane, a linguagem proibida: o uso de palavrões em charges. Disponível em: http://joaocarlosrossi.blogspot.com.br/ . Acesso em 29 a 16 de junho de 2013.

Letras.mus.br. Mc papo: piriguete. Disponível em http://letras.mus.br/mc-papo/1112442/ acesso em: 24 de setembro de 2013.

Letras.mus.br/Mr. Catra: BOCETA. Disponível em: http://letras.mus.br/mc-catra/1106570/ acesso em: 24 de setembro de 2013.

Letras.mus.br/Cidinho e Doca: rap das armas. Disponível em: http://letras.mus.br/cidinho-e-doca/941509/ acesso em: 24 de setembro de 2013.

O INGLÊS DO BRASIL NA COPA DE 2014: SUCESSO OU FRUSTRAÇÃO?

Taline Galan STELLE (G-UNICENTRO)[1]

Resumo: Cada vez mais a globalização toma conta da vida das pessoas, resultando na diminuição da distância entre os países e tornando o contato entre diferentes povos cada vez mais facilitado. Em busca de conhecimento e da satisfação de curiosidades pessoais, algumas pessoas são influenciadas de diferentes maneiras e em vários níveis, modificando suas vidas e suas opções de consumo, priorizando o que se diz ser "bacana" e o que está na "moda". Tais motivações vêm levando ao ideal de falar fluentemente uma língua estrangeira – o qual, de simples desejo de muitos passou a ser uma necessidade geral - esquecendo-se de que o investimento em tal conhecimento deve ser antecipado, pois aprender uma língua nova exige tempo e dedicação. A Copa do Mundo de 2014 vai ser no Brasil, e a tentativa de realizar uma boa recepção aos estrangeiros inicia-se com a aprendizagem de uma nova língua, sendo essa a proposta do governo para melhorar a comunicação entre estrangeiros e brasileiros.

Palavras chaves: Globalização. Copa do Mundo. Linguística Aplicada.

Linguística Aplicada e Globalização

> *A **globalização** surgiu após a Guerra Fria tornando-se o assunto do momento, aparecendo nos círculos intelectuais e nos meios de comunicação, tornando possível a união de países e povos, essa união nos dá a impressão de que o planeta está ficando cada vez menor (GOMES, Cristiana, Globalização, 2007)*

A Linguística Aplicada na era da Globalização segue duas perspectivas: a pós-colonialista e a pós-modernista, em uma série de processos sociais que criam, multiplicam e intensificam interações menos distantes entre as pessoas - uma troca em nível mundial. Segundo Appadurai (1996,p.323) a homogeneização e a heterogeneização são os problemas centrais da interação global. A globalização enquanto homogeneização mostra se como uma aglomeração e ao mesmo tempo uma unificação da língua, a heterogeneização como um processo cultural do mundo, e as duas como um conflito entre o particular e o universal. As explorações comerciais regionais lideradas pela Espanha e por Portugal, a industrialização

liderada pela Grã-Bretanha, e o mundo pós-guerra liderado pelos Estados Unidos são as três "ondas" da globalização identificada por Robbie Robertson (2003) que podem ser associadas com três fases do colonialismo/imperialismo moderno.

A globalização é "tão antiga quanto a própria humanidade", diz Steger (2003) citado por Kumaravadivelu (2008 p.130), mas na fase histórica atual a distância entre as pessoas está diminuindo virtualmente e a vida passa a ser afetada por acontecimentos do outro lado do mundo. Com o acesso à internet o contato com diferentes culturas e línguas é facilitado, desenvolvendo mudanças comportamentais antes vividas, devido à diminuição da distancia temporal e o acesso a conhecimentos diversificados ao alcance de um simples comando, fazendo com que as fronteiras desapareçam e culturas, valores e ideias passem a ser semelhantes às dos países influentes.

Giddens (2000, p. 35) afirma, ainda, que a globalização está sendo descentrada, e o que ocorre são pessoas querendo ser colonizadas, ou buscando a colonização. O local é modificado pelo global, e o global se relaciona com o local, ocorrendo interações, modificações e trocas de estilo de vida.

> Qualquer tensão entre o global e o local é vista como se pudesse ser resolvida por meio de uma simples acomodação que vai ao encontro das necessidades e falta da cultura que recebe a influencia. Por exemplo, a mercantilização, global bem-sucedida, necessariamente, envolve o que é chamado de micromercantilização, na qual os produtos são modelados para se adequar a exigências religiosas, culturais e étnicas. (KUMARAVADIVELU 2008, *Por uma Linguística Aplicada*, p. 134)

Nessa movimentação global uma segunda língua passa ser indispensável, uma vez que estar em contato com diferentes culturas e línguas faz parte do nosso dia a dia. De acordo com Kumaravadivelu (2008 p.138) o acesso a internet traz uma proximidade de mundos e faz surgir o fenômeno do *World Englishes*, o inglês como uma língua de expansão global envolvendo diferentes países como Estados unidos, Japão, Cingapura e África do Sul com o intuito de validar uma desconstrução social, econômica, cultural e ideológica por influencias

significativas de uma era global. O que é moderno passa a ser pós-moderno, o colonial torna-se pós-colonial com dimensões acadêmicas, linguísticas, culturais e econômicas. Nesse contexto, a LA tem que verificar essas mudanças, pois a globalização afeta qualquer ciência social e humana e as transformações não podem ser bloqueadas, e sim os estudos e compreensão da língua adaptados aos dias e atitudes atuais.

Aprendendo uma nova língua

A língua inglesa é uma das línguas mais faladas em todo o mundo e a aquisição/aprendizagem de uma nova língua varia entre as pessoas. Segundo LIGHTBOWN e SPADA (1993,p.31) algumas pessoas aprendem uma nova língua com mais facilidade do que outras. As crianças conseguem aprendem varias línguas ao mesmo tempo, mas o domínio ocorre em sua língua materna. HOLDEN (2009,p.31) diz que os jovens assimilam depressa o idioma, mas também esquecem depressa, talvez por estar constantemente em contado com coisas novas.

De acordo com LIGHTBOWN e SPADA (1993,p.41) aprendizes adultos de uma segunda língua, podem se tornar capazes de se comunicar com sucesso no idioma, mas sempre haverá diferenças de sotaques, escolhas de palavras ou características gramaticais que os diferenciam de falantes nativos, ou de pessoas que começaram a aprender um segundo idioma quando eram ainda jovens. Uma explicação para essa diferença, é que há um tempo no desenvolvimento humano, quando o cérebro está pré- disposto para o sucesso na aprendizagem do idioma, e mudanças no desenvolvimento do cérebro que alteram a natureza da aquisição da segunda língua.

LIGHTBOWN e SPADA (1993, p.42) afirmam, ainda, que de acordo com essa visão, o aprendizado de um idioma que ocorre depois do final do período crítico, não pode ser baseado nas estruturas inatas, a qual se acredita que contribui para aquisição da primeira língua ou aquisição da segunda língua na infância. As autoras informam que o período critico termina em algum ponto perto da puberdade, e que adolescentes e adultos são menos capazes de desenvolver essa capacidade de aquisição de línguas inatas que funcionam tão bem para

crianças. As crianças aprendem de uma maneira informal, enquanto os adultos adquirem uma nova língua formalmente, questionando e refletindo sobre as situações em que a língua esta sendo usada.

Mas os adultos são capazes de aprender uma língua estrangeira, de acordo com BUFFA (2004):

> A unanimidade, como apontou COOK (2003), não é total. Outros estudos sobre intuições de gramaticalidade (Johnson & Newport 1989) e diferentes tipos de uso linguístico e conhecimento da língua (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978)) relatados em LIGHTBOWN & SPADA (*op. cit*), demonstram que esse ponto de vista vem sendo contestado pela comprovação de que entre aprendizes mais jovens e mais velhos que aprendem a L2 em circunstâncias semelhantes, ou seja, em ambientes de educação formal, pelo menos nos primeiros estágios de desenvolvimento da L2, os mais velhos são mais eficientes que os mais jovens em tarefas que exigem o emprego de estratégias cognitivas. Ao contrário, quando o aprendizado da L2 ocorre em contextos onde há a exposição natural à língua em situações rotineiras, as crianças se saem melhor, pois raramente os adultos têm acesso à qualidade e à quantidade de *input* lingüístico que as crianças recebem em ambientes não-formais. (BUFFA 2004 p,30)

Diferentemente das crianças, os adolescentes encontram mais dificuldade em desenvolver uma nova língua. Aprender uma nova língua não é fácil e quando adultos essa aprendizagem encontra obstáculos na aquisição, segundo Holden (2009,p.37)

> Os alunos do Ensino Médio estão numa idade em que devem ser estimulados a analisar, discutir e desenvolver suas próprias soluções. Devem estar conscientes da capacidade e do estilo de aprendizagem próprio deles, e conseguir relacionar tais capacidades e estilos ao que podem fazer – e ao que acham difícil – no idioma estrangeiro. (Holden (2009) *Ensino da língua inglesa nos dias atuais* p.37)

Algumas escolas de línguas tentam atrair o aluno com promessas de aprendizado e fluência rápida; tentam fazer com que mitos, como o de que se ter um professor nativo acelera a fluência, tornem-se verdades, mas se esquecem de que um ponto importante é saber ensinar.

Mas não basta saber inglês para ser um professor, e sim saber ensinar, verificando as dificuldades do aluno e estar em constante busca de um melhor ensino. Um professor nativo tem seus pontos positivos desde que ele saiba ensinar e suprir as necessidades de aprendizagem do aluno.

*De acordo com COIRANO (2012) d*a mesma forma como há professores de ocasião, também há excelentes profissionais – nativos e não-nativos – que têm o dom de ensinar, que se preparam e ensinam com carinho e dedicação. Esses são profissionais que entendem a profissão como um compromisso e estão sempre à procura de recursos, ideias e métodos para ajudar seus alunos a vencerem as dificuldades. Um professor não-nativo sabe das necessidades do aluno para que a aprendizagem se desenvolva mais facilmente. Schütz (2004, p.6) diz que no processo de ensinar uma língua estrangeira o que faz diferença é a interação entre professor e aluno.

> [...] em *language acquisition*, não há propriamente um professor, há, isto sim, interação humana entre pessoas, na qual um funciona como agente facilitador e através da qual o outro (aprendiz) escolhe seu próprio caminho construindo sua habilidade na direção de seus interesses pessoais ou profissionais.

A Linguística Aplicada (LA) possui uma relação com a globalização, segundo Pennycook (2001), porque a LA é um campo que se interessa por "problemas do mundo real". Ensinar uma nova língua faz parte da LA, conhecer o aluno é também uma questão global, utilizar os meios que o mundo nos oferece para facilitar o ensino e aprendizagem.

Aprender uma nova língua não é fácil, ainda mais porque o material utilizado para esta finalidade já vem pronto, e é simplesmente repassado para o aluno. Algumas frases soltas e textos no qual o aluno não se encontra contextualizado formam barreiras para o querer aprender do aluno. O processo de ler deve vir junto do entender e compreender o texto, para que as ideias fluam de acordo com o desenrolar da historia. O aluno deve ser estimulado a desenvolver a sua capacidade de reconhecer os elementos do processo da escrita, conhecer o vocabulário, e como as palavras são estruturadas na frase, um conhecimento prévio da língua que está se aprendendo, como o discurso é formado, estrutura do texto.

Toda leitura tem uma função e o aluno precisa saber qual a função do texto a ser trabalhado. Incentivar a leitura já não é fácil em uma língua materna, e a dificuldade cresce quando se trata de uma língua estrangeira que muitas vezes deve ser sustentada por um gosto do aluno, ou algo que faça com que ele interaja em sala. Não se pode simplesmente dar um texto e fazer com que ele responda em casa: o ato de reler deve ser estimulado, pois ler aumenta a capacidade e competência de uma autoconfiança do aluno. Alem da leitura outro ponto importante é a escrita.

Mais do que escrever é entender o que se está escrevendo e a finalidade da atividade, incentivar a escrita sem medo de cometer erros, pois é com os erros que se aprende e é com o auxilio do *feedback* que a compreensão e questionamentos sobre o texto aparecem: pensar sobre o que está sendo trabalhado.

De acordo com Stanley (2003) são três as abordagens existentes: a pré-escrita, na qual o professor deve encorajar o aluno a desenvolver sua criatividade neste processo - incentivar a escrita com questionamentos e diálogos para iniciar atividades em sala de aula; outro item é ideia com foco, na qual o aluno deve observar as ideias e escrever sem estar muito preocupado com a forma correta e pensar se o texto é coerente, ou se há algo faltando ou se é possível complementar através das discussões sobre o texto entre o grupo; e, por fim, a avaliação, estruturação e edição: é nesta fase em que o texto passa a ser escrito com forma e estrutura corretas podendo haver o auxilio do professor, ou utilizando-se de todos os meios acima para construir o texto.

O professor deve fazer com que o aluno entenda que escrever não é fácil e que a paciência é fundamental para não ocorrer frustrações e bloqueios na hora da aquisição, e desenvolvimento da escrita. Os itens comentados acima são importantes para a aprendizagem, mas o que vem em primeiro é o saber falar e buscar conhecimento, formar alunos com interação com a sociedade e cultura. A DCE (Diretriz Curricular Estadual de Língua Inglesa Moderna) serve como base no ensino de uma língua estrangeira: nelas é citado como ensinar e formar alunos autônomos, que busquem o conhecimento e questionem. A DCE refere-se “O trabalho com a Língua Estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas

nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados" (p.63). E, ainda, que abordar diferentes temas enriquecem as aulas e ampliam o conhecimento do aluno e também o interesse em aprender.

> Propõe-se que, nas aulas de LEM, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si(...) Cabe lembrar que disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso e os seus interlocutores (DCEs, p.63)

Segunda língua: uma busca pelo o tempo perdido

Uma reportagem disponível no site *noticias.universia.com.br*, traz o seguinte título: *Brasil alcança 46º lugar em ranking de proficiência em inglês,* ficando com um dos piores lugares do mundo, em pesquisa realizada pela **EPI (English Proficiency Index). Foram realizados**

testes com 1,7 milhão de pessoas, sendo 130 mil brasileiros**. Nota-se uma necessidade de melhorar o idioma para 2014.**

Em 2014 a copa do mundo será no Brasil. Durante a preparação, o governo vem recebendo algumas críticas em relação à construção dos estádios que estão com as obras atrasadas. Mas, mais do isso, o que é relevante é saber se o Brasil realmente está preparado para receber um evento desse porte, não apenas em estrutura, mas em comunicação e capacitação para atender a grande quantidade de estrangeiros que virão para o nosso país não apenas para ver os jogos, mas também conhecer e desfrutar das grandes belezas brasileiras.

Na tentativa de solucionar este problema, cursos de qualificação para áreas relacionadas aos turistas, envolvendo recepcionistas, taxistas, camareiras, cozinheiros entre outras profissões, estão sendo disponibilizados desde 2012 para que trabalhadores possam participar gratuitamente - são 29 cursos oferecidos em diferentes áreas e também inglês e espanhol e libras. Os cursos são ofertados para quem possui acima de 18 anos e possui ligação com alguma atividade turística, segundo informações disponibilizadas no site da Pronatec Copa (http://pronateccopa.turismo.gov.br). "A qualificação profissional é uma das principais

ações do governo federal para transformar a Copa do Mundo da FIFA de 2014 no maior evento de todos os tempos. Preparar nossos trabalhadores para atender com qualidade e competência aos visitantes é o que fortalecerá a imagem do país como destino turístico ideal para todos os públicos." (disponível site Pronatec Copa).

Uma corrida contra o tempo se iniciou na tentativa de se especializar e receber os turistas adequadamente. Com a vinda da Copa do Mundo para o Brasil, muitas pessoas se sentirão motivadas a aprender, e isso passa a ser um ponto positivo na aquisição de uma nova língua. Mas será que um ano e meio é suficiente para desenvolver uma língua? Algo que muitas vezes demora de cinco á sete anos para que certa fluência seja desenvolvida?

Talvez não para um evento como esse, no qual o mundo está envolvido e a necessidade de profissionais capacitados é de extrema importância para que uma boa imagem seja levada pelos visitantes, e até mesmo para os brasileiros, para que possam com orgulho dizer que a copa de 2014, realizada no Brasil, foi bem organizada e prazerosa. Mas como diriam os antepassados: não adianta chorar o leite derramado, agora a união é a grande cartada para que se possa desenvolver a Copa que todos querem com organização, progresso e, claro, para os comerciantes e população em geral um fim lucrativo satisfatório.

O site portal da copa (www.portal2014.org.br) relata que 130 mil voluntários serão necessários e que a FIFA vai selecioná-los em uma segunda fase envolvendo entrevista. E que

itens contarão para a classificação, pois saber uma língua estrangeira é fundamental. Mas como preparar esse pessoal? Tais questionamentos fazem refletir e pensar.

1. Considerações Finais

Aprender uma nova língua pode não ser fácil, e quanto mais tarde essa aprendizagem ocorre, se torna mais difícil. Não que seja impossível aos adultos aprender uma segunda língua, apenas a forma de ensinar e objetivos são diferentes de quando se é ainda criança. A oferta de cursos de línguas foi uma boa tentativa de solucionar o problema de comunicação entre brasileiros e estrangeiros devido à Copa do Mundo de 2014 no Brasil para que todos estejam preparados para se comunicar com os turistas.

A globalização faz com que a união dos povos e o conhecimento diversificado sejam parte do dia-a-dia das pessoas. Eventos como a Copa do Mundo unem diferentes culturas e idiomas, fazendo com que todos busquem saber se comunicar e trocar experiências. Aprender uma nova língua pode ser algo que leva tempo, mas, que é possível para todos os níveis de idade.

Referencial bibliográfico

BERNASCONI, José Roberto (2012), presidente da Regional São Paulo e coordenador para Assuntos da Copa 2014 do Sindicato da Arquitetura e da Engenharia (Sinaenco *Brasil: a falta de planejamento e a "vitória de Pirro" Sem pensar a longo prazo, país pode perder o trem do desenvolvimento.* Disponível em http://www.portal2014.org.br/noticias. Acessado dia 26 set. 2012.

BUFFA, Ruth Mara. *O processo da transferência na aquisição de língua estrangeira a partir do estudo da posição de objeto*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

COIRANO, Zailda. O mito do professor nativo, 2012. Disponível em <http://www.aprendaja.com> Acesso dia 14 ago. 2012.

Cursos de qualificação para o turismo. *Copa 2014, o turismo brasileiro já entrou em campo!* E foto 3. Disponível em < http://pronateccopa.turismo.gov.br> acesso dia 10 ago. 2012.

Designer gráfico da taça copa do mundo 2014 foto 1. Disponível em <http://www.portal2014.org.br/noticias/4685/DESIGNERS+GRAFICOS+DIVULGAM+NOTA+SOBRE+LOGOMARCA+DA+COPA+DE+2014.html> Acesso em 15 set 2013.
DCEs, *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna*, 2008. Disponível em <,http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acesso dia 10 set. 2012.
GOMES, Cristiana . *Globalização*, 2007. Disponivel em < http://www.infoescola.com> Acesso dia 14 ago. 2012
HOLDEN, Susan 2009, *O ensino da Língua Inglesa nos dias Atuais.* Editora SBS (Special Book Servies) 1° edição.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MOITA LOPES, L.P, *Por uma Lingüística Indisciplinar,* São Paulo. Parabola editorial, 2006. 2 ed 2008.
ORTIZ, Renato. *As ciências sociais e o Inglês.* Publicado em Fevereiro de 2004 na Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19 N° 54. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092004000100001&script=sci_arttext> Acesso em 10 set. 2012.
Reportagem e foto 2: *Brasil alcança 46º lugar em ranking de proficiência em inglês.* Disponível em <http://noticias.universia.com.br/actualidad/noticia/2012/10/24/977085/brasil-alcanca-46-lugar-em-ranking-proficiencia-em-ingles.html>. Acesso dia 31 out. 2012.

SCHÜTZ, Ricardo. *Language Acquisition - Language Learning, Assimilação Natural - Estudo Formal*, 2004. Disponível em: <http://www.geocities.ws/leiturainstrumental/aquisicao_de_lingua.doc.> Acesso dia 10 set. 2012.

Teaching English "Approaches to process" writing Written by Graham Stanley, British Council, Barcelona 28 jul.2003 disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/print/537> Acesso em 10 set. 2012.

Teaching reading disponível em <http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm> Acesso em: 15 jul, 2012.

14 - LINGUAGEM, MÍDIA E TECNOLOGIA

MÍDIA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Patrícia Jacinto dos REIS (G-UFPR Litoral)
"Estudante de graduação indicada pela Prof(a). Ms. Elisiani Vitória Tiepolo."

Resumo: O Estágio Supervisionado Obrigatório, no curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação, da UFPR, Setor Litoral, se divide em cinco módulos. Este trabalho trata da experiência desenvolvida durante o Estágio III, no qual os licenciados devem desenvolver um projeto de intervenção em uma escola pública. O projeto descrito foi desenvolvido no Colégio Estadual Profª Tereza da Silva Ramos, em Matinhos, Paraná, no período noturno, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria dos estudantes dessa modalidade volta a estudar depois de uns relativos períodos longe da escola, e, por isso, inseguros em relação à leitura e à escrita. Nesse sentido, o uso da mídia-educação pode ser uma forma de propiciar atividades significativas nesse processo de inserção ao ambiente escolar e à cultura letrada. No caso deste projeto, foi utilizado o jornal-mural como veículo para a leitura, produção, reestruturação e a veiculação de textos, na perspectiva do trabalho significativo com a linguagem escrita.

Palavras-chave: Licenciatura. EJA. Mídia-educação.

O estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, é dividivo em cinco etapas, a primeira se inicia no 3º semestre do curso (estágioI), que é caracterizado pela observação do espaço tempo escolar, no estágio II são observados os espaços administrativos e não escolares, durante o estágio III o estudante aplica projetos em instituições de ensino, nos estágios IV e V acontecem a prática docente do estudante.

A experiência que será apresentada neste trabalho foi desenvolvida durante o estágio III, onde foi desenvolvido um projeto de intervenção no Colégio Estadual Profª Tereza da Silva Ramos, em Matinhos, Litoral do Paraná.

O Colégio Estadual Professora Tereza da Silva Ramos – Ensino Fundamental e Médio foi criado e autorizado a funcionar pela Resolução nº.1.091/94 de 25 de fevereiro de 1994, pelo Senhor Secretário da Educação Elias Abraão, mantida pelo governo de Estado do Paraná e administrada pela Secretaria de Estado da Educação. Obteve seu Reconhecimento pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 896/2000, de 24 de março de 2.000. Atualmente, atende a aproximadamente 800 alunos.

A educação de Jovens e Adultos (EJA)

No período noturno dessa instituição funciona a Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental fase II e ensino médio. Este programa de educação foi pensado para pessoas que não conseguem concluir seus estudos no período regular. Este perfil de estudantes encontra desafios distintos como o desgaste ocasionado pelas atividades diurnas que eles levam para a sala de aula. Dentre estas atividades, existem alunos chefes de família, trabalhadores, mães e pais, o que requer que as atividades pensadas para esses estudantes sejam diferenciadas, pois já tem uma visão de mundo, suas próprias experiências como afirma as diretrizes curriculares da EJA:

> Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar. A EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade. (PARANÀ, 2006, p. 29)

Por outro lado, nesta mesma instituição nota-se uma grande porção de adolescentes que não concluíram o ensino fundamental antes dos 14 anos e acabam migrando para o período noturno. São estudantes que estão insatisfeitos com a escola, pois já passaram por muitas reprovações, esse é um desafio para os professores já que por muitas vezes esses

jovens demonstram falta de interesse pelas atividades de sala de aula. O que nos faz refletir nas experiências que esses estudantes tiveram anteriormente na escola e que acabaram afastando-os dela, como esses questionamentos que as diretrizes da EJA trazem:

> Atualmente, os adolescentes ainda são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por freqüente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares. A demanda desses adolescentes não deve ser vista apenas como fato mas como a oportunidade da educação escolar responder a alguns questionamentos.
> – Como reverter a cultura do "aligeiramento" da escolarização ou de uma pedagogia
> da reprovação por uma pedagogia da aprendizagem?
> – Que prática pedagógica temos desenvolvido em nossas escolas?
> – Em que medida o tempo/espaço de escolarização tem sido adequado?
> (PARANÀ, 2006, p. 30)

A mídia-educação na EJA

Pensando nesses perfis de estudantes a mídia educação se torna uma possibilidade metodológica na EJA, pois como afirmam as diretrizes da EJA é importante que essa modalidade de ensino ofereça a seus educandos condições para que desenvolvam sua criticidade:

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.
> O papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de

> conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p. 40). (PARANÀ, 2006, p. 27)

A utilização de mídias no contexto escolar é cada vez mais recorrente, e se encaixa muito bem especialmente no ensino de língua portuguesa, já que é possível se trabalhar com mídias impressas e a análise de seus conteúdos e estruturas, proporcionando assim a leitura e exercitando a percepção crítica dos veículos de comunicação. Pois a mídia-educação busca tanto estudar o que as mídias dizem como utilizar suas ferramentas dentro do contexto educacional. Conforme afirmam BÉVORT e BELLONI:

> Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, a dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente. Por isso, é importante considerar esta integração, na perspectiva da mídia-educação, em suas duas dimensões inseparáveis: objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias.(2009, p.1084)

Além disso, é possível utilizar a produção de mídias em sala de aula como pretexto para o exercício da leitura e escrita, contextualizando-a com uma infinita diversidade de temas. Ou seja, é possível abordar qualquer tema dentro desse processo. Sendo assim, acredita-se que a utilização dessa ferramenta possa ser um processo importante e interessante para os estudantes jovens e adultos, já que é proporcionado utilizar diversas habilidades em sua confecção.

A EJA trabalha com estudantes que estão há muito tempo fora da escola e por outro lado adolescentes que nunca deixaram a escola, mas que mesmo estando em situação bastante diferente em relação à vida escolar, estão tão sujeitos aos efeitos e influências da mídia,como os adultos que por muito tempo tiveram apenas a mídia como fonte de conhecimento e informação. Utilizar a mídia que faz parte das experiências tanto dos estudantes jovens como dos adultos é uma forma de utilizar as experiências que eles já têm no seu processo de aprendizagem assim como as diretrizes para o ensino da EJA orientam:

> O universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. Conforme Soares (1986), o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas.
> Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas. (PARANÀ, 2006, p. 27)

A prática de mídia-educação na EJA

A prática ocorreu durante o projeto de intervenção realizado no estágio III do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação, ocorreu no período noturno, com duas turmas, no primeiro período uma turma de ensino médio com quatro estudantes e no segundo período uma turma de ensino fundamental, que tem uma média de quinze estudantes matriculados. A disciplina disponibilizada para a aplicação do projeto de intervenção é a de Língua portuguesa, ministrada pela Professora Noreni, já que a proposta foi a produção de uma mídia impressa.

Nesse processo foram realizados quatro encontros, que totalizaram doze aulas de Língua Portuguesa, distribuídas nas quartas e sextas-feiras. Como a atividade desenvolvida pela professora era basicamente interpretação e produção de texto, a utilização das aulas em duas turmas não se apresentou um problema para o conteúdo a ser trabalhado pelos estudantes. A professora utilizou o material produzido pelos estudantes, na aplicação do projeto, como forma parcial de avaliação da sua matéria para o primeiro bimestre.

Cronograma de atividades:

1º e 2º encontros

Nos primeiros encontros foram realizadas discussões sobre a mídia e como ela se apresenta no cotidiano dos estudantes, aspectos que consideram positivos, negativos e perceber se são minimamente críticos às informações que recebem também discutir a importância da mídia na formação deles, sobretudo daqueles que estão afastados da escola há muito tempo. Nesses encontros se percebeu que os jovens tiveram mais facilidade para se expressar dentro da sala de aula do que os estudantes adultos isso pode ser reflexo das suas experiências anteriores dentro da escola como as diretrizes nos alertam:

> Muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressos na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. Neles, predomina a idéia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo desse conhecimento. Por isso, muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem.
> Torna-se fundamental, portanto, problematizar estas idéias com os educandos, para que se rompam esses modelos, e para que se construa uma autonomia intelectual a fim de que eles se tornem sujeitos ativos do processo educacional. (PARANÁ, 2006, p. 30)

Durante esses encontros também foi apresentado aos estudantes à mídia que iria ser produzida por eles, foi escolhido o jornal-mural que é uma forma mais barata de se produzir um jornal, já que não tínhamos recurso para a impressão, nessa aula os estudantes também escolheram a temática de seus textos para que na próxima aula pudessem ser feitas as correções necessárias.

3 º encontro

Neste dia os estudantes deveriam trazer os textos prontos para que fossem lidos pela turma e corrigidos, mas temos de pensar que esses estudantes são trabalhadores, uma especificidade dos estudantes dessa modalidade e não foi possível que eles trouxessem os textos prontos então os textos foram produzidos em sala de aula.

4º encontro

Foi realizada a leitura, correção dos textos produzidos na aula anterior e a produção do jornal-mural, que ocorreu de forma bem artesanal com os materiais que a escola disponibilizava o que mostra que não é necessária grande quantidade de recursos para realizar uma experiência diferenciada, os estudantes escolheram o local de exposição do material e se mostraram muito satisfeitos com a realização do trabalho.

Reflexões

O relato de experiência apresentado aqui demonstra o quanto é possível vivenciar com os estudantes experiências novas, a velha prática de produção de textos se torna nova pelo simples fato de aquele texto não ficar apenas na gaveta do professor, mas servir de fonte de informação para os outros estudantes que passam pela escola. Isso pode ocorrer com vários outros cartazes que ficam espalhados pela escola, mas quando o professor passa para o estudante a preocupação com o layout desse material e a responsabilidade, pois ele está confeccionando um veiculo de informação, um jornal, se torna uma experiência nova e criativa.

Outra constatação durante esse processo foi como a organização do estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação contribuiu para um processo de docência significativa, essa experiência dentro do projeto de intervenção capacita e incentiva o estudante para começar o processo de docência no semestre seguinte.

Referência

BELLONI, M. L; BÉVORT, E. **Mídia e Educação: conceitos, história e perspectivas.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 01/12/12

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006

QUEBRA DE EXPECTATIVA E PARÓDIA NO CURTA-METRAGEM LES CRAYONS

Andressa Cristine Marçal da SILVA (PG/UFPR)[201]

RESUMO: O artigo pretende analisar como foi construído o curta-metragem francês *Les Crayons* (*Os Lápis*, 2005), de Didier Barcelo, em relação aos movimentos de criação e quebra de expectativa ficcional que costumam estar presentes em obras literárias e cinematográficas por meio da identificação com os personagens, do clímax e do elemento surpresa, por exemplo. A análise contemplará o horizonte de expectativa de quem está assistindo e o repertório de textos, paratextos e pós-textos – texto no sentido de sistema simbólico, sejam elementos verbais ou não verbais – que se utiliza no momento da interpretação. Isso levará em conta a paródia da criação artística, que acontece em vários níveis no filme, paródia no sentido de apropriar-se de elementos do cinema e da literatura, imersos no imaginário das pessoas, para colocá-los em um novo lugar, em uma nova concepção. Nas teorias contemporâneas da literatura e do cinema, percebe-se que é justamente na fábula – no processo de elaboração artística da obra – que os elementos românticos e tensionais se tornam interessantes e capazes de modificar a linearidade.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativa. Paródia. Intermidialidade. Literatura e cinema.

O curta-metragem francês *Les Crayons* (*Os Lápis*), do diretor e roteirista Didier Barcelo, recebeu um prêmio chamado *Tapages* no Festival de Filmes Curtos de Villeurbanne em 2004. No ano seguinte, foi lançado em DVD junto com oito curtas-metragens de outros diretores, em um projeto educacional denominado *Courts de Recré* (*Curtas de Recreio*)[202] destinado a ensinar francês como língua estrangeira para crianças e adolescentes de várias regiões no mundo. Cada um desses curtas tem um estilo diferente de cinematografia, entre animação computadorizada, desenho a lápis e surrealismo, por exemplo. Para este artigo foi destacado como objeto de análise o primeiro, *Les Crayons*, por duas

[201] Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, andressacms@gmail.com.

[202] A expressão *courts de recré* é um jogo de palavras que tem dois sentidos na pronúncia: pode significar tanto "curtas de recreio" quanto "hora do recreio" (*la cour de recré*). Infelizmente, a tradução para o português perde essa dupla significação tão interessante.

razões principais: 1) nele existe um jogo de construção e desconstrução de expectativa no público e 2) a característica marcante do curta é a paródia como recurso intertextual em referência a elementos narrativos literários e cinematográficos conhecidos pelos espectadores.

A expectativa

Após a discussão promovida nos anos 1970 por Roland Barthes sobre a "morte" do autor, ou seja, a dessacralização do autor, muitos trabalhos críticos em relação às artes mudaram e passaram a valorizar o receptor das obras de arte.

> A busca da intenção autoral foi substituída pelo exame do impacto que um texto literário era capaz de exercer num receptor potencial. Não sendo mais obrigatória a identificação da mensagem da obra, surgiu um interesse pelo que, desde então, se denominou processamento do texto (*text processing*) [...]. Por fim, a relação triádica entre autor, texto e leitor se tornou objeto de estudo. (ISER apud ROCHA, 1999, p. 24)

Sabe-se, então, que o autor não é o único detentor de todo o sentido de uma obra e que cabe ao leitor[203] o preenchimento dos espaços não ditos e das brechas estratégicas deixadas pelos textos, ou quadros, filmes, discursos, gêneros, estilos, enfim, textos no sentido amplo. Devido ao fenômeno do efeito estético, os leitores reagem aos estímulos provocados pelos textos e ativam sua expectativa ao imaginar os sentidos de todas as palavras, sons e imagens da obra. Segundo Wolfgang Iser, essa interação entre o texto e o leitor se dá por meio de um jogo entre o material explícito, que está expresso no conteúdo artístico em questão, e o implícito, aquilo que impulsiona a atividade de constituição de sentido (ou interpretação). O jogo textual descrito por Iser é formado por vários jogos que incluem inferências, associações e intertextualidades mescladas em combinações únicas. "O jogo adquire um caráter

[203] Assim como a palavra texto está sendo usada de maneira ampla neste artigo, a palavra leitor também. Nas entrelinhas, entende-se também espectador, ouvinte, apreciador da obra de arte, receptor, audiência etc.

totalizante, global, mediante a contraposição fundamental, indo do significante dividido [...] aos vários jogos que se jogam, opondo-se uns aos outros, no jogo do texto" (ISER apud ROCHA, 1999, p.115).

Outro dado essencial para se entender a expectativa criada – e depois quebrada – no curta-metragem é a questão da comunidade interpretativa, termo utilizado por Stanley Fish também nos anos 1970, dentro da estética da recepção. Para ele, as leituras são construídas culturalmente em meio ao contexto e de acordo com a bagagem interpretativa dos leitores. Para a produção de sentido, mais importante que as estruturas e mecanismos internos dos textos são as origens culturais do receptor a partir das quais cria expectativa. Por essa razão, o texto prevê certas interpretações, mas não consegue limitar e exercer controle sobre elas como as comunidades interpretativas do meio literário costumam fazer ao "autorizarem" os sentidos mais "válidos" que outros. De certa forma, todas essas teorias estão interligadas e ajudam a compreender como o curta-metragem trabalha com a expectativa do público.

O primeiro recurso utilizado por Didier Barcelo nesse curta é recriar o ambiente dos filmes românticos e, por extensão, dos romances românticos dos séculos XVIII e XIX, para criar no público expectativas ligadas ao amor. Por meio dos recursos cinematográficos conhecidos como *travelling* (quando a câmera se desloca no espaço lateralmente, para frente ou para trás) e *superclose* (aproximação da câmera ao objeto que está sendo filmado), intensifica-se a fluidez e a serenidade das ações dos personagens. Pode-se imaginar um final feliz, por exemplo. A cena do diário que sucede o passeio do casal de adolescentes em uma rua tranquila ajuda a manter certa intimidade, pensando na própria expressão em francês utilizada para diário – *journal intime*, jornal íntimo – e a criar expectativa, lembrando que antecipar o que está por vir é uma característica dos antigos folhetins românticos bem como um aspecto cognitivo comum em crianças.

Figura 1 – Passeio do casal pré-adolescente (COURTS..., 2005, 00’05’’)

Apostando no conhecimento cultural sobre o romantismo praticamente incrustado nos espectadores desde suas primeiras leituras da infância e dos filmes comerciais que abordam essa temática, o curta-metragem desperta a curiosidade durante a narrativa.

Na sequência, o objetivo é manter o envolvimento do espectador na obra fílmica, chamando-o para fazer parte da narrativa ou mesmo surpreendendo-o com o fato de dar a ele uma participação obrigatória por trás das telas – a tela que existe na realidade e a tela do cinema fictício no mundo dos lápis. O uso do terror no curta-metragem é muito importante para concretizar a presença do espectador. Afinal, é o espectador que deve fazer as associações das pistas espalhadas pelo curta com os possíveis significados, deve perceber a surpresa que o curta provoca: aos poucos a música tranquila se transforma em uma música de suspense e gritos se misturam às palavras da garotinha; do ambiente iluminado de um dia com sol, o cenário fica escuro e fechado; o enquadramento da câmera na tela do cinema é simbólico para que o espectador entenda a mudança e, de certo modo, leve um susto. Ele é enganado pelo curta e provavelmente ri de si mesmo ao saber do engano, pois aquilo que

acredita ser um filme de ficção passa a ser o filme de ficção que os próprios personagens do curta estão vendo no cinema – ficção dentro da ficção, cinema dentro do cinema.

Embora os gêneros de filme "romance" e "suspense" tenham sido muito criticados e relegados ao âmbito do simples enredo pelos críticos tradicionais, pode-se perceber que eles constituem a grande matéria do curta-metragem. Parte da qualidade cinematográfica no trabalho com a tensão e a quebra de expectativa se explica pelo fato de que Didier Barcelo possui bastante experiência com a produção de comerciais para televisão. Em geral, a publicidade dispõe de pouco tempo para chamar a atenção do público-alvo e precisa unir em um mesmo material (seja cartaz, comercial, *folder*) o confortável e o surpreendente. Em um dos comerciais produzidos por Barcelo para a Volkswagen, os atores encenam pequenas situações vividas por uma comunidade alternativa fictícia que escolhe uma rotina sustentável de atividades que evitam o despejo de CO2 na atmosfera. No final, o líder da comunidade está dando um depoimento de que eles atingiram o nível zero de CO2 despejado no ar. O seu interlocutor faz a seguinte pergunta: mas você falando comigo agora despejou CO2 no ar, não? Tudo acontece em poucos minutos e o resultado é uma quebra de expectativa nos espectadores, algo em que eles não haviam pensado antes, causando até mesmo o riso. Portanto, evidencia-se a influência da carreira publicitária na produção do curta-metragem *Les Crayons*. Recentemente, em 2011, Barcelo apostou novamente na produção de um curta-metragem chamado *The End*, o qual foi feito para exibição na televisão e ainda não se encontra disponível no Brasil.

A paródia

Tendo sido durante muito tempo renegada a uma imitação de conteúdo ridicularizador, a paródia moderna já tem outro conceito e outro valor. Embora não seja simples definir a paródia, pode-se dizer que é uma forma de intertextualidade cuja função é contrastar criticamente os textos. De acordo com a carga significativa que o próprio termo traz de sua origem grega, a paródia é composta pelos elementos *ode* (canto) + *para* (contra ou ao lado

de), isto é, etimologicamente já apresenta a duplicidade de significado que possui como fenômeno artístico. Segundo Linda Hutcheon (1986, p. 48), no segundo capítulo de seu livro *Uma teoria da paródia*, o significado de oposição/inversão é o mais comum e conhecido por todos, em que um texto é confrontado com o outro na intenção de fazer graça com ele ou de se tornar caricato (contracanto), já o significado de proximidade/semelhança ainda não é conhecido pela maioria dos críticos e representa o uso do mesmo texto quase como homenagem respeitosa (canto paralelo) ainda que em outro contexto. Em termos formais, o primeiro sentido de oposição não deve implicar a ridicularização e a zombaria que aparecem em piadas, sátiras e na arte burlesca, pois não é necessário que haja o componente do ridículo na crítica realizada entre os textos parodiados e os novos textos. No entanto, o parodista utiliza a ironia para fazer esse distanciamento crítico e precisa dar aos leitores as condições necessárias para fazer a leitura da ironia provocada pela paródia. O leitor é constantemente provocado em seu contato com a paródia, ativando o prazer de reconhecer a recontextualização e a reelaboração que o parodista teve por intenção mostrar. Ele é um colaborador no processo de atualização e concretização da obra, já que faz o mundo das palavras criar sentido, sendo que sua tarefa de completar o significado de um texto paródico é bastante complexa. Se o leitor não perceber ou não identificar as referências, ela perde o seu efeito, torna-se neutra. Por isso, tudo deve ser considerado, tanto a intenção do texto quanto o efeito sobre o leitor, tanto a competência envolvida na codificação e descodificação da paródia quanto os elementos contextuais que determinam a compreensão de modos paródicos. Resumidamente, pode-se entender a paródia pelos seguintes termos:

PARÓDIA
Característica: formal, artística
Alvo: um valor de julgamento de um fenômeno artístico

Efeito: a arte paródica desvia da norma artística e incorpora essa norma como material de fundo. Não pode atacá-la porque qualquer ataque seria autodestrutivo

Tabela 1 – Resumo sobre o conceito de paródia moderna

No processo de criação paródica, as referências envolvidas funcionam de maneira dialética, em que se recupera o antigo para incorporá-lo ao novo e transformá-lo em obra nova dentro de um esquema de contraste. Ao se pensar no processo sofisticado da paródia, nota-se que é justamente o contraste que produz a síntese, maneira pela qual os artistas tentam ao mesmo tempo homenagear e superar seus predecessores, superação esta no sentido de retomada crítica. Em se tratando da relação temporal de passado com presente nos trabalhos paródicos, é possível fazer uma analogia com o modo pós-moderno de enxergar e vivenciar o mundo com extremo interesse no passado. Dwight McDonald (apud HUTCHEON, 1986, p. 11) afirma: "Somos exploradores que olhamos para o passado e a paródia é a expressão central do nosso tempo". A busca por se falar sobre as obras antigas, rever os clássicos e questionar os velhos modelos ao invés de imitá-los favorece o uso da paródia na atualidade. "*Doing consciously what time does slowly, he distorts the shapes of art, synthesizing from them and from his own resources, a new form no longer burdened but enriched by the past*"[204] (HUTCHEON, 1978, p. 6). O passado sobrevive por meio das e nas obras do presente, como se estivessem apagados e fossem iluminados novamente com um novo olhar.

Como o alvo da paródia é sempre uma obra de arte ou uma forma de discurso codificado, geralmente os questionamentos são metalinguísticos, da arte sobre a arte, a própria recepção ou criação artística. No caso estudado neste artigo, a metalinguagem é essencial para entender a paródia feita aos clichês românticos do cinema, à escrita em diários, aos filmes de terror e à recepção crítica do público que frequenta o cinema: o fazer artístico, seja literário, seja cinematográfico, foi colocado em xeque no curta-metragem.

[204] Tradução livre: "Fazendo conscientemente o que o tempo faz vagarosamente, o parodista distorce as formas artísticas combinando-as aos seus próprios recursos numa nova forma enriquecida pelo passado".

Na primeira cena, quando o menino está acompanhando a menina até a casa, o espectador lembra imediatamente de vários outros filmes com a mesma proposta (devido ao cenário, à trilha sonora e aos atores com semelhante aparência física). Pode-se afirmar que o recurso utilizado por Didier Barcelo foi a paródia porque a identificação do espectador com os clichês românticos é muito mais forte do que com possíveis acontecimentos reais da própria adolescência. Em vez de utilizar o recurso mimético da estética realista, o criador do curta-metragem preferiu parodiar o amor inocente que é bastante comum em filmes do gênero romance.

Na cena seguinte após o beijo no rosto roubado, a menina deixa cair sua mochila de pelúcia, corre pelas escadas de casa até o seu quarto e pega o diário para escrever. Novamente se tem uma alusão paródica, até mais ampla, pois o espectador se lembra de filmes e romances românticos e associa a escrita no diário com o aspecto confessional dessas obras. Dentro do estilo romântico, sabe-se que a forma epistolar dos diários e cartas e a narrativa em 1ª pessoa em geral são carregadas de sentimentalismo, por vezes exagerado. Paradoxalmente, o curta-metragem está mostrando ao espectador de forma crítica e irônica como era o estilo romântico do passado – pode-se ter várias interpretações nesse caso: tolo, exagerado, cansativo, juvenil, inspirador etc. – enquanto se apropria desse mesmo estilo romântico na filmagem. O clima do curta começa a mudar com a utilização de três elementos: faz-se uma *découpage* com os diferentes ângulos e planos da câmera, a música calma se transforma em uma música de suspense e a câmera retira o foco da menina para os objetos, no caso o lápis e o apontador.

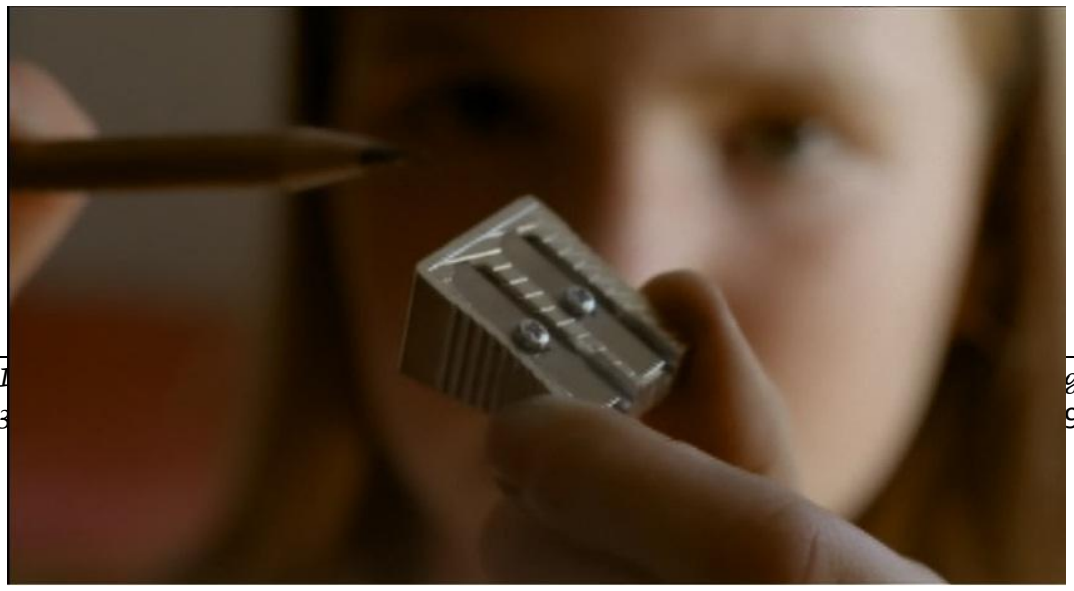


Figura 2 – Lápis prestes a ser massacrado pelo apontador (COURTS..., 2005, 01’42’’)

Em seguida, a cena mais engraçada do curta-metragem é a sala de cinema onde alguns espectadores em forma de lápis aparecem de costas e a menina aparece na tela atuando em um filme de terror chamado *O Massacre dos Apontadores*. É o momento de início do clímax, quando o espectador está curioso para saber o que vai acontecer – se o menino voltará para entregar a mochila ou se a menina escreverá a confissão de que está apaixonada – e, na verdade, esse espectador está diante do final de outro filme. Como em um espelho, o espectador se depara com a sua própria experiência dentro do cinema. Pelo espetáculo ilusório de realidade que o cinema é capaz de fabricar com o uso das imagens, nota-se que o espectador se envolve rapidamente no processo de engano e autoconsciência, já que o curta-metragem tem poucos minutos para que todo esse processo aconteça. Muito criativa e com alto nível de metalinguagem (um filme dentro do filme; um público assistindo a outro público), a paródia desse trecho faz referência aos filmes de terror como *O Massacre da Serra Elétrica* (1974), *Halloween* (1978), *Sexta-Feira 13* (1980) e *Pânico* (1996), nos quais se reconhece alguns elementos recorrentes: perseguições geralmente a jovens, muita violência, manipulação catártica da plateia por meio do cenário e da trilha sonora a fim de causar sustos, diferentes instrumentos utilizados nas mortes sanguinárias e um assassino causador de todo o mal da história. Esse conjunto de elementos forma um conceito único sobre os filmes de terror das gerações anos 1970-1990, de filmes populares para ser ver no cinema como entretenimento, frequentemente considerados ausentes de conteúdo intelectual ou psicológico mais aprofundado, mas muito bem-sucedidos em termos econômicos de consumo.

Figura 3 – Os lápis dentro do cinema (COURTS..., 2005, 03’08’’)

Por meio da cena do lápis sendo “massacrado” pelo apontador, a paródia é capaz de revisitar todo o conjunto de ideias que envolve a recepção e a criação artística do gênero terror.

Nas cenas finais do curta-metragem, o enfoque da paródia é a recepção do público. Para zombar da atitude crítica que os espectadores tanto leigos quanto profissionais fazem após assistir a um filme, Didier Barcelo se utilizou de frases usualmente ditas por eles nos corredores de saída do cinema. Algumas das mais críticas são: “Muito podre esse truque!”, “Nem eram cortes de verdade”, “Acho que era *catchup*”, “De qualquer forma, apontadores nem existem” e “Eles vão fazer o 2, o 3”. Então, fazem alusão aos truques cinematográficos como líquidos vermelhos para imitar sangue e caracterização fantasiada dos personagens para dar impressão de mocinhos ou de assassinos assustadores. Além disso, a última fala também é uma brincadeira com os filmes do gênero terror que frequentemente lançam continuações em uma série de filmes com o mesmo título (e o mesmo assassino), com objetivo de lucrar mais

nas bilheterias. O efeito é parecido no caso das adaptações, considerando que existem vários *remakes* desses filmes realizados a partir dos anos 2000.

Assim sendo, pode-se concluir que a paródia ajuda os clássicos a permanecerem no imaginário cultural das pessoas que recebem a obra de arte e, portanto, desenvolve novas formas a partir das antigas sem destruí-las. Nesse sentido, a paródia participa da evolução dos gêneros e estilos artísticos; "torna-se, pois, um princípio construtivo na história literária" (HUTCHEON, 1985, p. 52).

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Prefácio de Leyla Perrone. Tradução de Mário Laranjeira Moysés. São Paulo: Martins Fontes, *2004*.

COURTS de Recré. Realização de L'Agence du Court Métrage. França, 2005. 1 DVD, color.
HUTCHEON, Linda. Parody without ridicule: observations on modern literary parody. *Canadian Review of Comparative Literature*, v. 5, n. 2, spring 1978. Disponível em: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/crcl/article/view/2353>. Acesso em: 12 set. 2013, 21h.

_____. *Uma teoria da paródia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

ROCHA, João C. de C. (Org.). *Teoria da ficção*: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

SCHRAMM, Luana. *Comunidades interpretativas e estudos de recepção*: das utilidades e inconveniências de um conceito. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, XIV, Niterói/Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <www.facom.ufba.br/midiaerecepcao/textos/2005/luanda_schramm.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013, 13h.

A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: REPENSANDO A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MOTIVANDO OS ALUNOS

Ana Paula NETO SALGUEIRO TORO (NRE/Paranaguá)

Resumo: Em um momento em que nosso país passa por mudanças de paradigmas sociais, a escola também vem sofrendo transformações. Em meio a tantas dificuldades e problemas que são apontados no ambiente escolar, é necessário repensar a escola e atualizá-la. Será que nossas práticas em sala são condizentes com os anseios e características dos nossos alunos? Como motivar nossos alunos e tornar as aulas de língua estrangeira mais interessantes? Se a nossa sociedade e, consequentemente, o nosso meio estão sofrendo conseqüências de uma revolução tecnológica, fazer uso das mídias como apoio didático pode tornar as aulas de língua mais atraentes e próximas do aluno. A tecnologia enquanto recurso pedagógico pode auxiliar no incentivo a motivação, na busca de um ensino de língua como prática social, na construção coletiva do conhecimento transgressivo e problematizador. Assim, a fundamentação teórica que embasa esse artigo tem apoio nos pressupostos de Brown (2001), Leffa (2002), Bakhtin (2006), Moita Lopes (2006), Soares (2006), Pennycook (2006) e Bévort (2009). As mudanças tecnológicas estão acontecendo dentro e fora da escola, independente da escolha de cada um. Então, é preciso que também haja transformações na maneira de pensar e de agir dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Motivação. Tecnologia. Língua Estrangeira

Introdução

Historicamente sempre que acontecem mudanças na sociedade, a escola também apresenta aspectos dessas transformações. A expansão do uso da tecnologia corresponde a uma das mais recentes modificações que vem acontecendo em todos os âmbitos sociais. Essa revolução tecnológica tem tornado os meios de comunicação e informação muito ágeis, praticamente em tempo real.

Como sugere Moita Lopes:

> São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo comtemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc (2006, p. 23).

Assim, o ambiente escolar vem sofrendo transformações e, consequentemente, mudanças de paradigmas. Diante de tantas novidades a escola pode torna-se um lugar retrógrado e desinteressante para os alunos.

A tecnologia aliada à educação: motivação

Indicar as tecnologias como aliadas dos professores em sala de aula não é algo tão recente. Há tempos a televisão, o vídeo e o rádio tem sido utilizados a fim de auxiliar a Educação, na formação de um povo, principalmente levar o conhecimento e informação para as pessoas menos favorecidas, pessoas que não puderam frequentar uma sala de aula e hoje estes meios apresentam-se como um recurso mediador do conhecimento. No entanto, as mídias não podem mais serem vistas como algo totalmente novo e extra-classe, mas um instrumento de trabalho que propicia a interação.

A tecnologia enquanto recurso pedagógico pode auxiliar no incentivo a busca por uma modernização dentro da escola. Desta forma, a motivação através da utilização das multimídias está diretamente relacionada a busca de um ensino atualizado e interessante para os alunos.

Com as aulas de língua estrangeira moderna não acontece diferente, os alunos estão desmotivados, desinteressados e descompromissados com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa situação também, o uso das tecnologias pode ser uma grande contribuição.

O ensino de línguas aliado às mídias tem relevância quando incentiva a interação, tanto entre as pessoas, quanto entre as máquinas e as pessoas. Deste modo, a língua é vista como prática social.

O ensino da língua como prática social auxilia na construção coletiva do conhecimento transgressivo e problematizador.

Pennycook aponta um conceito de transgressão, que sugere:

> Mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade, exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Pennycook (2006, p.67) afirma ainda que a teoria transgressiva almeja atravessar fronteiras e quebrar regras, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Vê-se então, mais uma vez, a língua como prática social, possibilitando todo um novo conjunto de questões e interesses ligados a assuntos atuais tais como identidade, ética, desigualdade entre outros.

Assim, faz-se necessário não apenas concentrar-se em estruturas que delimitam o conhecimento, as normas, as fórmulas e, consequentemente, o individualismo. O discurso de qualquer disciplina e também de todos os educadores deve ser voltado à contextualização, a prática social e ao desenvolvimento integral do aluno. O discurso não é estanque, ele é constantemente modificado por cada receptor, que acrescenta a ele seus conhecimentos já adquiridos.

Segundo Bakhtin (2006, p.108), "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis". Por isso, quanto mais experiências e diferentes oportunidades os alunos tiverem, mais informações poderão acrescentar em seus textos e contextos.

Com a quantidade e a velocidade de informações a que estamos expostos, a tecnologia pode auxiliar o professor dentro de sala de aula, criando novas oportunidades, experiências diferenciadas e proporcionando maior contato e interação com a língua estrangeira. Porém, ao mesmo tempo em que avanços são identificados nas relações compostas pela comunicação e pela tecnologia em direção ao conhecimento, há ainda dificuldades que distanciam culturalmente uma parte da população desses benefícios.

Acredita-se agravado pela exclusão social, o letramento digital seja a maior dessas dificuldades. Não é difícil encontrar dentro de uma mesma escola, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes experiências com a tecnologia, ou seja, alguns estudantes que nunca tiveram contato direto com o computador e outros que acessam a internet dos seus

celulares.

O termo letramento há pouco tempo vem sendo usado no meio educacional, ele surgiu em estudos sobre a prática social da escrita. No Brasil, o uso e a conceituação dos termos letramento e alfabetização são comumente confundidos. No entanto são atos distintos. O alfabetismo está relacionado a quem não domina a leitura e a escrita, já o letramento vai além dessa conceituação, enfoca além da leitura e da escrita, a interpretação, os meios e a crítica que se faz sobre elas.

Para Soares (2003, p. 76) letramento é o contrário de analfabetismo. Deste modo, na concepção da autora "alfabetismo é o estado de quem sabe ler e escrever e analfabetismo, ao contrário, é o estado de quem não sabe ler e escrever." Mais amplo que o conceito de alfabetismo, o letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Preferir o termo letramento digital ao invés de alfabetização digital implica em levar em consideração ações sociais que fazem com que as pessoas reflitam sobre seus próprios atos.

Neste contexto de mudança de paradigmas e de inclusão social surge a educomunicação, valorizando a comunicação e o uso da diversidade de informações no favorecimento de práticas motivadoras e coerentes em sala de aula.

Para Soares:

> A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à educação ou à educomunicação (SOARES, 2006, p. 20).

A educação e a tecnologia se complementam. A Educomunicação não foca nem a educação escolar e nem a comunicação social isoladamente, mas sim ambas como partes de um conjunto que buscam na pesquisa, na reflexão e na intervenção social um objetivo maior que é o de através de ações intencionais, modificar a realidade do aluno, do professor, da

escola e da comunidade. Pode-se dizer que a educomunicação é a capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes.

Assim, a educomunicação vem contribuir para o ressurgimento da escola, ou melhor, pode ser através desses estudos, que a educação tome novos caminhos tendo novas características, buscando outros limites e agregando valores diferentes.

De acordo com as idéias de Bévort (2009, p. 1084), um dos papéis mais importantes das mídias aplicadas ao meio escolar é a contribuição na compensação da desigualdade real ou virtual, que tendem a afastar a escola dos jovens, distanciando cada vez mais a escola e a sua missão de formar um indivíduo competente. Desta maneira, Bévort (2009, p.1084) afirma ser preciso considerar a integração numa perspectiva da mídia-educação, uma vez que as considera "duas dimensões inseparáveis: o objeto de estudo e ferramenta pedagógica".

Utilizar as mídias pode ser o caminho para compensar a desigualdade dentro e fora da escola. É necessário, ainda, salientar que todas as mídias são importantes nesse processo, o rádio, o jornal, o livro, a televisão e o computador. No entanto, esse último tem chamado bastante a atenção dos jovens, pois de acordo com Leffa (2006, p. 15) "o computador é uma ferramenta extremamente versátil e com enorme capacidade de adaptação".

Por meio do computador pode-se chegar à internet, e consequentemente a várias outras ferramentas e aplicativos. Leffa afirma que:

> O resultado dessa evolução é a expansão das relações entre as pessoas. Hoje se pode interagir com alguém de qualquer canto da Terra, recebendo e dando informações [...]. Deixamos de ser apenas expectadores, para nos tornarmos também participantes? (LEFFA, 2002, p.10)

Fazer com que o aluno deixe de ser apenas expectador e passe a ser participante, pode tornar o sujeito parte ativa da construção do seu conhecimento, oportunizando reflexões, mudanças e, também, motivando-o a querer saber mais. Leffa (2008, p. 33) acredita que manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da

educação. Porque a atividade deve ser prazerosa, e ao mesmo tempo, despertar curiosidade, mantendo o aluno interessado no assunto, mesmo depois de terminado.

Sabe-se que a motivação, muitas vezes, é desvalorizada dentro da escola. No entanto, nas aulas de língua estrangeira moderna, a interação é parte efetiva da aprendizagem, por isso não se pode desconsiderar o papel da motivação. Ao invés disso, é necessário incentivá-la.

Segundo Brown,

> Um dos mais complexos problemas do ensino aprendizagem de uma segunda língua tem sido definir e aplicar a construção da motivação em sala de aula. Por um lado, é um slogan fácil que dá aos professores uma resposta simples para os mistérios da aprendizagem de línguas. "Motivação é a diferença" (BROWN, 2001, p. 72)[205]

Quando considera a motivação como a "diferença", Brown valoriza a motivação dentro da sala de aula e também a torna fundamental para o sucesso no ensino de uma língua estrangeira

Desta maneira, é importante valorizar a motivação na tentativa de tornar a sala de aula um lugar de real participação e interação entre os alunos e, principalmente, de aprendizagem.

Aliando a tecnologia às novas práticas e metodologias, a motivação dos estudantes será uma consequência, uma vez que a linguagem do professor se tornará mais próxima a realidade do aluno.

Considerações

A escola pode ser capaz de ampliar os horizontes da educação. Basta mudar estratégias e buscar na tecnologia novas perspectivas, aproveitando as informações do mundo atual na

[205] Tradução nossa. No original "One of the more complicated problems of second language learning and teaching has been to define and apply the construct of motivation in the classroom. On the one hand, it is an easy catchword that gives teachers a simple answer to the mysteries of language learning. 'Motivation is the difference'"(BROWN, 2001, p. 72)

formação de pessoas/alunos mais conscientes e atuantes. É importante oportunizar novas metodologias a todos os alunos, independentemente se letrados digitais ou não. A escola atual tem a função de colaborar na transformação da realidade de cada aluno individualmente e, ao mesmo tempo coletivamente, tornando-os capazes de lutar por um futuro mais promissor e com mais perspectivas.

As superações de limitações e as quebras de paradigmas são formas de multiplicar o conhecimento tanto para os alunos quanto para os professores e até para ambos em troca de experiências. Os desafios citados por Soares (2006) como mudança de paradigma didático e a formação necessária para realizar a mudança de postura dos professores são pontos fundamentais para um novo olhar da educação.

As mídias também são instrumentos pedagógicos, que propiciam ambientes participativos e produtivos, incentivando a criatividade e sensibilizando alunos e professores na construção do conhecimento.

Isso tudo tem contribuído significativamente para o processo educativo, pois possibilita diversas situações de aprendizagem e por que não, despertando vários estímulos simultâneos, desafiando novos interesses e atenção do aluno ao abordar determinados conteúdos de formas com metodologias renovadas.

Este estudo permite novas indagações, outros questionamentos acerca do tema abordado. No entanto, espera-se que possa servir de base para futuras pesquisas no âmbito da tecnologia ligada a educação, e que venha contribuir para a análise e utilização das mídias enquanto instrumento de motivação dos alunos nas aulas de língua estrangeira.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BÉVORT, E. & BELLONI, M.L. **Mídia educação: conceitos, história e perspectivas.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 de julho de 2012.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: An interactive approach to language Pegadogy. Second edition. New York, Longman, 2001.

LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: prática e prática**. 2. Ed. Pelotas: Educat, 2008, p.15 - 41.

LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais**. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de línguas estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p.95 - 108. Disponível em: HTTP://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2012.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Linguistica aplicada e vida contemporânea. In: LOPES, Luiz P. Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 85 – 107.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz P. Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 67 – 84.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão Comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação.** São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewPDFInterstitial/4172/3911. Acesso em: 13/08/2010.

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

LETRAMENTO DIGITAL E REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS

Mariana Vidotti de REZENDE (PG-UEL)[206]

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação influencia diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação. Por esse motivo, há algumas décadas, tem-se discutido a necessidade de a escola inserir-se no universo digital e de integrar as referidas tecnologias à prática docente de professores. Essa integração, por sua vez, dá-se pela participação dos professores em práticas culturais e sociais com tecnologias, ou seja, pelo letramento dos mesmos. No que faz referência à formação de professores de língua portuguesa, torna-se imprescindível uma formação que contribua para a compreensão e domínio de novas práticas sociais de linguagem mediada por tecnologia. Dentro desta perspectiva, pretende-se apresentar e discutir uma proposta de intervenção que está sendo aplicada na Universidade Estadual de Londrina, junto aos alunos dos anos finais do curso de Letras, cujo objetivo é verificar as práticas de letramento digital que emergem do uso de redes sociais da internet e discutir o potencial dessas redes no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Esta proposta justifica-se pelo fato de que, na UEL, não há, no curso de Letras, disciplina específica de Letramento Digital.

Palavras-Chave: Letramento digital. Redes sociais. Formação de professores

Introdução

A proposta de trabalho com professores dentro da perspectiva de letramento digital e redes sociais é fruto de uma inquietação minha em relação a uma pressuposição de que as universidades em geral não têm formado professores para atuar nesta perspectiva, que conduz, de acordo com Soares (2002), a um estado ou condição diferente daquele a que conduz as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Essa proposta foi pensada desde meu ingresso no cargo de assessora pedagógica para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Núcleo Regional de Educação de

[206] Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. CAPES. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
Endereço eletrônico: marividotti@yahoo.com.br

Londrina. Dentre as atribuições deste cargo, está ministrar cursos de formação continuada aos professores da rede pública estadual do Paraná para o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Por meio desse trabalho junto aos professores, desde o processo de inserção das tecnologias mais recentes nas escolas (TV Multimídia, laboratórios de informática, pen drive) em 2007 e da oferta de cursos de formação a distância ("Grupo de Trabalho em Rede" e "Formação de Professores-Tutores"), percebo uma preocupação por parte dos professores quanto ao uso destes recursos. Além disso, muitas vezes, os docentes se veem obrigados a utilizá-los e a participar de cursos a distância (que prevê o uso de ferramentas tecnológicas), bem como de cursos de formação pedagógica para o uso das tecnologias.

Verifico, no entanto, que, apesar do investimento em tecnologias e na formação continuada de professores para seu uso e apesar do uso que tem sido feito delas, muitas vezes o que ocorre é uma transferência de letramentos tradicionais para os novos recursos tecnológicos, isto é, uma inserção "forçada" de tecnologias que desconsidera seus maiores potenciais, ou seja, desconsidera este novo estado apontado por Soares (2002).

Interessei-me, então, em verificar a formação inicial dos professores, uma vez que mesmo os professores mais jovens, recém-formados, durante duas práticas didáticas com uso de tecnologias digitais, apresentam dificuldades em se desvincular da cultura do papel.

Este trabalho apresentará, inicialmente, as concepções de letramento (Digital) adotadas. Em seguida, irá apresentar dados de um questionário respondido pelos alunos que participam do curso a respeito das discussões que estão sendo feitas (ou não) na Universidade Estadual de Londrina sobre letramento digital e sobre práticas pedagógicas nesta perspectiva. Ao final, apresentarei, então, a proposta do curso.

Letramento (Digital): conceitos fundamentais[207]

[207] "Digital" é apresentado entre parênteses porque entendo que o conceito de letramento se mantém mesmo na era digital.

Em 1984, Street inicia uma discussão em torno da necessidade de se reconhecer, para além da variável técnica, a variável social do letramento. Ou seja, o conceito de letramento passa a considerar as condições sociais de uso da leitura e da escrita. Ao longo do estudo do letramento, no entanto, muitas ênfases foram dadas, todavia, o núcleo do conceito se manteve: o letramento vai além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, da alfabetização.

Este núcleo apresentado leva-me a questionar se para ser letrado é preciso ser alfabetizado.

Ao ler alguns autores que tratam destas questões, citando especificamente Rojo (2009), é possível perceber que indivíduos analfabetos podem participar e participam de práticas de letramentos, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita.

Outro dia estava conversando com a senhora que trabalha em minha casa, analfabeta, sobre um novo produto da AVON. Ela me entregou a revista da AVON, explicou sobre o produto, pegou o celular, procurou na agenda o nome da vendedora e me passou o número.

Neste caso, mesmo analfabeta, ela reconheceu utilizou a escrita. Podemos dizer, então, que ela é letrada?

Para Soares (2002, p. 145 e 146),

> Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que **exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento**. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma **participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita** têm função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (grifos meus)

Se tomado o conceito apresentado pela autora, verifica-se que apesar de ter participado de um evento de letramento, não se pode afirmar que ela é letrada. Ora, ela não praticou uma

leitura efetiva, mas identificou a escrita por meio de um processo de condicionamento. O que se aproxima do conceito de analfabetismo funcional.

Para além dos enfoques técnico e social do letramento, alguns autores têm discutido aspectos cognitivos. Buzato (2010) concorda que com o advento das novas tecnologias surge uma nova mentalidade que enfatiza a participação e esta não ocorre isolada das mudanças nos modos de comunicação.

Dentro deste panorama de discussão a respeito de letramento, concordo com a concepção de que o letramento digital deve considerar os aspectos técnico, social e cognitivo. Ora, as práticas sociais mediadas pelas tecnologias demandam novas maneiras de interagir, de colaborar, de expressar, que interferem e modificam a maneira como se constrói o conhecimento.

Nesta perspectiva, letramento só vai existir dentro de uma prática social na qual conhecimentos são compartilhados e reconstruídos. Adquirir um letramento (ler e escrever) pressupõe imersão do sujeito em práticas nas quais o texto é tratado de certas maneiras, a partir de certos valores, atitudes, papéis, relações e atividades interativas: imersões em contextos/práticas letradas diferentes produzem efeitos cognitivos e sociais diferentes.

De acordo com Coiro et al (2008) a aquisição do letramento não é mais definida pela aquisição da habilidade de tirar vantagem de uma tecnologia específica, mas uma mentalidade e a habilidade de se adaptar continuamente a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem na Internet.

E dentre os novos letramentos que se difundem na internet, estão aqueles que emergem das práticas de leitura e escrita que ocorrem nas redes sociais[208] que têm interferido de forma profunda nas formas de comunicação online.

[208] Entre os anos de 2012 e 2014, o **GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL** (Associação Nacional de3 Pós-Graduação e pesquisa em Letras e Linguística) terá por plano de trabalho o investimento individual e em conjunto em torno de pesquisa sobre as redes sociais.

Uma das principais características destas redes sociais online é a viabilização da partilha, da troca, porque a interface é intuitiva e amigável e não pressupõe conhecimento profundo em informática.

"O grande ponto comum e de contacto entre todos estes tipos de rede social é a partilha. Partilha de informação, conhecimento, interesses comuns e como corolário, a prossecução de objetivos que são também comuns" (Caseirito, 2012, p.3). Características que configuram aquilo que foi exposto em relação aos letramentos digitais: uma memória colaborativa, marcada por mais distributivos com maior foco no coletivo.

No entanto, o que se percebe é que a educação para muitos é um conceito ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. Seguindo esta perspectiva, entendem o letramento e as tecnologias digitais também como instrumentos meramente técnicos e desconsideram os aspectos sociais e cognitivos, por isso, fazem uso das tecnologias apenas como instrumentos tecnológicos capazes de substituir recursos mais antigos.

Verifico, dentro deste panorama, a necessidade de as instituições de ensino superior trabalharem essas questões e, ainda, trabalhar não apenas no âmbito conceitual, mas também prático.

Não pretendo, neste trabalho, aprofundar as questões teóricas, mas apenas para apresentar aquelas que embasaram a minha proposta de trabalho.

Sobre o curso[209]

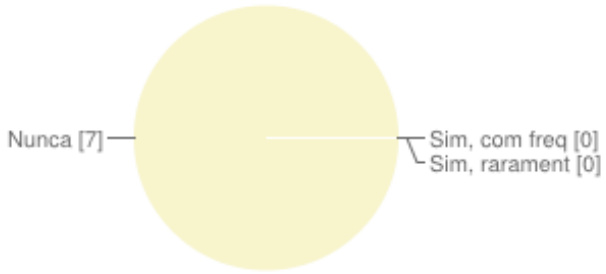
Tendo em vista o panorama conceitual apresentado e a necessidade de levar para a escola práticas didáticas que considerem os letramentos que emergem da era digital e não apenas os letramentos da cultura do papel, fui investigar, em princípio, o programa dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Londrina (foco do meu trabalho).

[209] O curso é coordenado por meu orientador de Doutorado, o Professor Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra.

Nos programas não há disciplina específica de Letramento Digital. No entanto, esse fato não garante que os professores não estejam fazendo este trabalho, por isso, elaborei um questionário para verificar junto aos 7 alunos[210] inscritos no curso, antes mesmo de seu início, em que medida estas questões referentes a letramento digital estão sendo discutidas nos cursos.

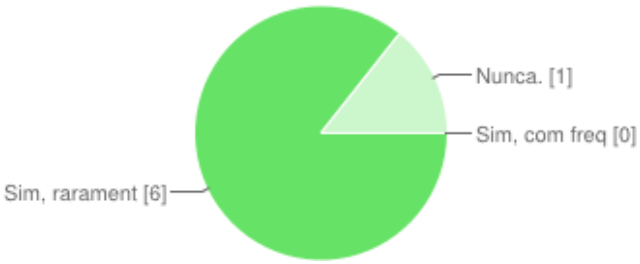
Apresento as questões do questionário que objetivam esta investigação:

Os professores do curso de Graduação em Letras (neste ou em anos anteriores) propuseram aulas e atividades no laboratório de informática?



Sim, com frequência.	**0**	0%
Sim, raramente.	**0**	0%
Nunca	**7**	100%

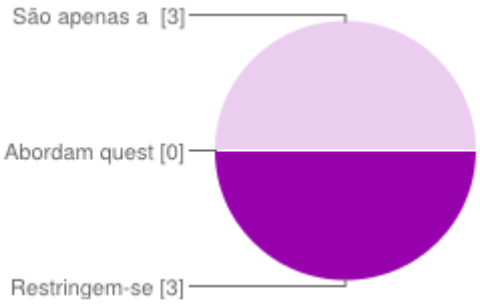
Os professores do curso têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Línguas?



Sim, com frequência.	**0**	0%
Sim, raramente.	**6**	86%
Nunca.	**1**	14%

Caso a questão anterior seja positiva, essas discussões:

[210] Alunos do 3º e 4º anos do curso de Letras.



Restringem-se a aspectos conceituais.	**3**	50%
Abordam questões conceituais e práticas (no ensino de Línguas).	**0**	0%
São apenas a respeito de práticas pedagógicas.	**3**	50%

Em relação à questão anterior, apresente maiores detalhes das discussões (caso elas estejam sendo realizadas) feitas em sala de aula sobre Letramento Digital e/ou uso de tecnologias na prática pedagógica.

"Restringem-se a aspectos conceituais"; "Apenas comentários nada concreto".

Por meio das respostas dos alunos, percebe-se que há uma preocupação por parte dos professores, ou de alguns professores, em discutir questões no âmbito do letramento digital com os alunos. Por outro lado, parece que não há um trabalho mais amplo dentro desta perspectiva. O que os professores fazem são "apenas comentários".

Objetivos do curso

Após conhecer um pouco das discussões que estão sendo feitas ou não nesta perspectiva nos cursos de Letras da UEL, elaborei o curso de formação para alunos que tem por objetivos principais verificar as práticas de letramento digital que emergem do uso de redes sociais da internet e discutir cujo objetivo é e discutir o potencial dessas redes no ensino e aprendizagem de língua portuguesa por meio da discussão e elaboração de práticas pedagógicas.

Elaboração da Proposta

Foi elaborada uma proposta de trabalho para o curso (anexo 1) que partiu dos objetivos apresentados. Pretende-se trabalhar alguns conceitos fundamentais de letramento digital e redes sociais da internet, assim como, discutir propostas de práticas já apresentadas dentro desta perspectiva. Após discussão e análise dessas práticas, proponho aos alunos a elaboração de sequências didáticas.

Não foi elaborada, no entanto, uma sequência didática específica para trabalho no curso, pois pretendemos considerar possíveis sugestões dos alunos, verificar o uso que fazem das redes e o conhecimento que têm em relação aos conceitos discutidos.

Reconhecemos que uma sequência didática não é uma proposta estanque, mas pretendemos elaborar cada aula a partir da aula dada. O que compartilhamos no anexo 1, é apenas uma proposta geral de trabalho.

Considerações Finais

A apresentação desta proposta de trabalho ainda em andamento pretende compartilhá-la para conhecer outras leituras que dela podem emergir e promover, consequentemente, o intercâmbio e a cooperação científica e acadêmica.

Apesar de o curso já estar em andamento, as considerações que podem emergir desta comunicação certamente contribuirão para a continuidade do curso.

Espera-se, portanto, que as discussões estabelecidas neste evento possam ampliar as discussões a respeito das novas perspectivas de formação de professores de língua portuguesa no âmbito da era digital, tendo em vista as novas práticas sociais de linguagem mediada por tecnologia, em especial, das redes sociais. Ao mesmo tempo, existe a expectativa de que as reflexões em torno dos procedimentos metodológicos propostos viabilizem o alcance dos objetivos propostos.

Referências:

BRAGA, D.; RICARTE, I. **Letramento e tecnologia.** Série Linguagem e letramento em foco. Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

BUZATO, M.E. K.**Letramento Digital**: um lugar para pensar em Internet, Educação e Oportunidades. Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede. São Paulo: CENPEC, 2006. p.81-86.

_____**. Cultura Digital e Apropriação Docente**: apontamentos parauma educação 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p. 283-304, 2010.

COIRO, et al. **Central issues in new literacies and new literacies research**. In _____.(Eds.). The handbook of research on new Literacies.Mahwah, NJ: Erlbaum, p.1-21, 2008.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: Letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STREET, B. V**. Literacy in theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

BRAGA, Denise B. & RICARTE, Ivan L,M. **Letramento e tecnologia**. Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos. Práticas de letramento em diferentes contextos**. In Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorias, p.96-125, 2009.

Anexo 1

Curso de extensão: Letramento Digital e Formação de Professores em Letras
Programação

	Dia	Aula	Tema/atividade
Setembro	17/09	1	Apresentação do curso
	19/09	2	Letramento(s) Digital (is): conceitos fundamentais
	24/09	3	Letramento(s) Digital (is): conceitos fundamentais
	26/09	4	Letramento(s) Digital(is), Novos Letramentos,

			Multiletramentos: propostas educacionais
Outubro	01/10	5	Letramento(s) Digital(is), Novos Letramentos, Multiletramentos: propostas educacionais
	03/10	6	Redes Sociais na Internet: uso
	08/10	7	Redes Sociais na Internet: conceitos fundamentais
	15/10	8	Redes Sociais na Internet: potencial pedagógico
	17/10	9	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: estudo de propostas didáticas
	22/10	10	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: estudo de propostas didáticas
	29/10	11	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: elaboração de Sequências Didáticas
	31/10	12	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: elaboração de Sequências Didáticas
Novembro	05/11	13	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: elaboração de Sequências Didáticas
	07/11	14	Letramento(s) Digital (is) e Redes Sociais na Internet: apresentação de propostas

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: A MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Charlotte France Rieger Neves de Couto MELO (PG -UFPR)[211]

Resumo: Com introdução de diversas novas tecnologias no ambiente escolar, professores, pedagogos e demais profissionais da educação encontram-se, em sua maioria, desatualizados para desenvolver suas práticas juntos aos estudantes, utilizando esses recursos. A formação continuada do professor deveria ser premissa inicial para a inclusão de tecnologias na escola. No entanto, o que se verifica é a implementação dos equipamentos sem a preparação dos profissionais para a sua utilização. Quando a capacitação acontece, encontra-se apenas no estágio da instrumentalização técnica, ou seja, a operação do equipamento e não a sua utilização no contexto educacional. O presente trabalho pretende discutir o uso das tecnologias educacionais como proposta metodológica, apresentando uma possibilidade a partir da Mídia-Educação, que pode integrar meios de comunicação impressos e digitais, utilizando antigas e novas tecnologias. Essa discussão parte de oficinas Mídia-Educativas realizadas com estudantes do Segundo Ano do Ensino Médio Regular Noturno do Colégio Estadual "Gratulino de Freitas", em Guaratuba- PR, na disciplina de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento de atividades de leitura, interpretação e produção de texto. Estas oficinas foram realizadas no início de 2013, dentro do cronograma de Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral.

Palavras-chave: Mídia-Educação. Tecnologias. Meios de comunicação. Litoral do Paraná.

Introdução

A Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, apresenta como principal característica de inovação no processo de ensino-aprendizagem o Projeto Político Pedagógico da instituição, que está estruturado em três eixos: Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Interação Cultura e Humanística (ICH) e Projeto de Aprendizagem (PA). Dentre os diversos cursos de graduação da instituição, a Licenciatura em Linguagem e Comunicação, em seu

[211] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Linha de Pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais - da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. charlottefrncm@gmail.com

Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresenta como fator central da formação do licenciando o Estágio Obrigatório Supervisionado, pois acredita que a reflexão sobre a observação e vivência da dinâmica escolar é de fundamental importância para a ação do futuro docente. Essa importância é evidenciada pela distribuição e configuração do Estágio na grade curricular do curso, com a seguinte estrutura:

> Dentro dos Fundamentos Teórico-Práticos do curso, com carga horária de 1.520 horas está o Estágio Supervisionado com 400 horas, que é dividido em 5 etapas. A primeira inicia-se no 3º semestre do curso (Estágio I), com a observação do tempo e espaço escolar. A segunda etapa, que acontece no 4º semestre do curso (Estágio II), caracteriza-se pelo reconhecimento de espaços administrativos e não escolares. A terceira etapa, prevista para o 5º período do curso (Estágio III), configura-se pela aplicação de projetos em instituições de ensino, em que o estudante pode trabalhar com conteúdos distintos a sua linha de formação. E as duas últimas etapas (Estágio IV e V) acontecem no 6º e 7º período com a efetiva prática da ação docente, ligada à sua Língua específica (MELO, et al, 2012 – Aguardando publicação).

Como proposta de intervenção de docência, dentro do Estágio III, foram desenvolvidas oficinas com estudantes do Segundo Ano do Ensino Médio Regular Noturno do Colégio Estadual "Gratulino de Freitas", em Guaratuba, litoral do Paraná, entre os meses de março e abril de 2013, totalizando oito encontros de duas horas/aula, com o intuito de promover a leitura, interpretação e produção textual em Língua Portuguesa. Essa atividade constituiu-se na produção de um jornal mural[212] com os estudantes, levando em consideração os pressupostos da Mídia-Educação: aprendizado com, pela, para a mídia.

[212] A escolha em se produzir um jornal mural deve-se principalmente pela diversidade de uso de materiais que a proposta proporciona, pois é adaptável a realidade de qualquer escola, e o baixo custo dessa produção, que independe dos materiais utilizados, pois se trata de um material produzido pelo coletivo e tem, geralmente, como material de conclusão um exemplar único que deve ser fixado em um local de grande visualização.

A produção do jornal mural foi realizada utilizando diversas formas de tecnologias, variando desde livro didático, papel, quadro, revista e jornal impresso, ao computador e conteúdos acessados online, perpassando pela seguinte sequência:

1- Estudo sobre as histórias dos meios de comunicação impressos, que utilizou o material disponível na escola, o livro didático, pois já apresentava informações sobre a história da mídia impressa. Nesse processo trabalhou-se a leitura e interpretação do conteúdo do texto, para que ao final os estudantes elaborassem um resumo sobre o assunto.
2- Estudo sobre os gêneros textuais midiáticos, que utilizou materiais de apoio pesquisados na internet, impressos e distribuídos aos estudantes e revistas e jornais impressos para a realização de atividades de pesquisa sobre os conceitos dos gêneros textuais;
3- O aprofundamento (através da leitura reportagens e documentos) e debate sobre o tema gerador[213] da pauta do jornal, cujas informações também foram pesquisadas na internet, impressas e entregues aos estudantes[214];
4- Distribuição da pauta, a partir da afinidade dos estudantes como gênero textual e posicionamento nas discussões;
5- Produção e revisão textual, que utilizou o material escolar dos estudantes, caderno, lápis e caneta[215]. Essa produção textual se refere também aos conteúdos simbólicos e as imagens para ilustrar o material;

[213] Baseado em Paulo Freire (1987), entende-se por tema gerador aquela problemática que parte das vivências do educando e instiga a discussão e reflexão, proporcionando a correlação com demais temáticas, através de processos dialéticos.

[214] Tanto na primeira como na segunda pesquisa realizada na *internet* o material foi previamente selecionado pela proponente da oficina. Essa dinâmica teve que ser adotada devido a limitação de tempo que as horas de estágio apresentam, considerando o período letivo, e as horas que o docente responsável pela disciplina na escola puderam ceder para a realização da atividade. Idealmente esse processo deveria ser realizado pelos próprios estudantes, utilizando o laboratório de informática para o acesso a *web*, revistas e jornais.

[215] Esta atividade poderia também ter sido realizada utilizando o laboratório de informática, possibilitando a escrita colaborativa dos textos, no entanto, optou-se pela produção em sala de aula, utilizando caderno e caneta, pois permitia aos estudantes finalizar a atividade em casa, visto que muitos não possuem acesso a internet e dispositivos eletrônicos em suas residências que possibilitam a edição de texto.

6- Estruturação física e visual da mídia (Diagramação), utilizando os textos e imagens de autoria dos estudantes que foram impressos em papeis coloridos, com o auxilio de um papel tamanho A0 (para a fixação dos textos), canetas e fita adesiva colorida para a decoração do *layout* do jornal[216];
7- Publicação do veículo midiático no mural ao lado da sala da turma que participou da atividade.

O produto final, devido a quantidade de estudantes presentes em sala e como as propostas de produção de texto foram distribuídas individualmente (um gênero textual para da estudante), foi estruturado em dois jornais mural, cujas linhas editoriais eram opostas, ou seja, um defendia uma determinada opinião e o outro defendia opinião contrária.

A partir das experiências dessa intervenção se propõe abordar a inserção de tecnologias no contexto educacional. Como objetivo dessa proposta não era a mensuração sobre o desenvolvimento da atividade, mas a realização de um projeto de intervenção docente, não há dados sobre as conseqüências da realização da oficina. Por esse motivo, algumas dúvidas ficaram sem uma resposta imediata: Há relevância na proposta realizada? Todas as dimensões da Mídia-Educação foram alcançadas com a atividade? Qual é a melhor abordagem para o uso das mídias em sala de aula? Como deve ser a formação do docente para o uso das mídias e tecnologias em sala de aula?

Embora todos os questionamentos sejam de fundamental importância para o aprofundamento dos estudos na interface da comunicação e educação, o que nos interessa nesse momento é a última pergunta, já que se trata de uma proposta que busca a melhoria na formação do futuro docente.

Dessa forma, o presente trabalho pretende discutir o uso das tecnologias educacionais como proposta metodológica, apresentando uma possibilidade a partir da Mídia-Educação, que pode integrar meios de comunicação impressos e digitais, utilizando antigas e novas tecnologias. O objetivo não está na apresentação de uma receita de bolo para a possível

[216] Para serem impressos para a diagramação final, já que a produção foi realizada a mão, os textos foram digitados e as imagens digitalizadas pela proponente da oficina.

reprodução de uma determinada atividade, mas apresentar a importância das ações mídia-educativas como processo metodológico (ou seja, seu uso na escola), e os pressupostos necessários para o seu desenrolar especialmente em relação a formação do docente.

Metodologicamente, este artigo parte do entendimento sobre o conceito de tecnologia e a dinâmica de sua inserção no contexto escolar. Em seguida, apresenta o conceito de Mídia-Educação e a importância da utilização dos meios de comunicação na educação formal como ferramentas pedagógicas. Por fim, finaliza com a reflexão sobre a formação do professor para o desenvolvimento das ações mídia-educativas na escola.

Educação e Comunicação: Inserção das Tecnologias

A necessidade de estreitamento nas relações entre os campos da Comunicação e da Educação é um entendimento que vem se consolidando nos meios acadêmicos, visto que cada vez mais estamos envolvidos com os dispositivos tecnológicos no nosso cotidiano. No entanto, esse estreitamento não tem se fortalecido como prática, na mesma proporção, em um dos principais espaços propícios para tal, o ambiente escolar.

O descompasso entre a realidade da nossa sociedade e a realidade da instituição Escola pode provocar diversos abismos nos processos educacionais atuais, devido às grandes mudanças vivenciadas no século XXI, especialmente com a inclusão dos aparatos tecnológicos da comunicação. Sendo assim, como é possível pensar em uma "nova escola", uma escola que esteja integrada aos processos da comunicação de uma nova geração, sem pensar na integração das tecnologias na educação formal?

Mas afinal, o que é tecnologia? E que tipo de tecnologia está relacionada ao ambiente educacional? Medeiros & Medeiros conceituam tecnologia como "(...) o conjunto de conhecimentos, práticos ou científicos, aplicados à obtenção, distribuição e comercialização de bens e serviços" (1993, p. 7-8 *apud* NEGRI-FILHO, 2008, p. S/N).

Sancho (*apud* TAJRA, 2001, p.48) acrescenta distinções sobre o conceito de tecnologia. A autora vai dizer que a tecnologia vai além das ferramentas, instrumentos e

equipamentos (Tecnologias Físicas). Também é conceituada como a forma pela qual nos relacionamos com o mundo e como os sistemas produtivos são organizados, por exemplo, o conhecimento científico (Tecnologias Organizadoras), e também como os sistemas de comunicação que possibilitam às pessoas uma forma de interação social, como os idiomas, os símbolos, e demais interfaces de comunicação (Tecnologias Simbólicas). Brito (2006, p.11-14) acrescenta os materiais utilizados para fins didáticos, por exemplo, livros, quadro e giz, laboratório de informática, etc (Tecnologias Educacionais) e também o conjunto de invenções criado por uma comunidade e que será utilizado por ela, por exemplo, uma rádio comunitária (Tecnologia Social).

A partir dessas definições é possível compreender que as tecnologias são representadas não apenas pelas ferramentas, mas por um conjunto de relações e estratégias que possibilitam e otimizam as ações humanas, e que as Tecnologias Simbólicas, Educacionais, Organizadoras e Social estão diretamente ligadas às Tecnologias Físicas, e possivelmente entre si.

Especificamente no contexto educacional, com base nos conceitos de Sacho e Brito, entende-se que as tecnologias, especialmente as físicas, estão compreendidas desde o quadro e giz, livro, jornal, revista, papel e caneta, retroprojetor, mimeógrafo e ábaco, até computadores, acesso a *internet*, projetor multimídia, *tablets*, televisões, DVDs e outros.

No entanto, com o advindo da informática e da internet, as tecnologias de comunicação disponíveis na escola apresentam-se muito mais relacionadas aos equipamentos eletrônicos, além dos materiais veiculados através desses equipamentos como vídeos, áudio, imagens em geral, e-mail, etc. Por esse motivo a aproximação maior de atividades ligadas às mídias tem se intensificado no sentido dos materiais digitais e equipamentos eletrônicos. Apesar disso, as propostas de comunicação que não envolvem o contexto digital e eletrônico não precisam e não devem ser descartadas dentro dos processos educacionais, especialmente se esse processo for o que melhor representar e atender o interesse do público alvo e os produtores do material.

Os exemplos mais ligados aos equipamentos eletrônicos de comunicação são também denominados de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs). Henri Dieuzeide conceitua-as como sendo:

> [...] o conjunto das "tecnologias portáteis" que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a micro-informática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizadas pela interatividade.
> As novas tecnologias associadas às telecomunicações estariam abrindo ao educador um novo universo de possibilidades. O conceito de "novo" reside na possibilidade de constante renovação que certas tecnologias engendram, unidas à grande capacidade de armazenamento de dados e à possibilidade de manipulação imediata. (*apud* SOARES, 1999, p. 37 *apud* NEGRI-FILHO, 2008, p s/n)

A necessidade de inserção das TICs na escola vem tentando ser suprida por gestores da área educacional, pois verificam-se nas escolas do estado do Paraná, por exemplo, diversos instrumentos que visam proporcionar maior dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, como as salas de informática, as televisões *pendrive*, *internet* e, mais recentemente, os *tablets*.

A medida que se observa a dinâmica escolar percebe-se que a simples inserção da TICs não é suficiente para a melhoria dos parâmetros educacionais e, frequentemente, as tecnologias passam a atuar como uma barreira, ou mesmo inimigo, para o professor em sala de aula, seja para integrar seu uso ao conteúdo de suas disciplinas, ou para driblar a tentação dos estudantes para o uso de equipamentos eletrônicos próprios para fins não pedagógicos durante as aulas. Porto (2012, p. 185), para ilustrar essa problemática, apresenta como resultado de sua pesquisa com professoras, diretoras e coordenadoras as falas desses profissionais a respeito do uso de tecnologias na educação básica:

> A professora Jas diz: "é de enlouquecer uma tarde toda". Não deu nem 5 minutos que ela havia colocado os jogos e algumas duplas queriam trocar... Neste momento todos gritavam e a professora olhava para nós e dizia: acho que eu ia enlouquecer uma tarde toda com eles... Após, sentou-se na cadeira e, olhando para nós (pesquisadoras), disse que já

> iria acabar a aula, faltavam apenas três minutos. (Observação da professora Cla, laboratório de informática 5/11/2008; Grifos do autor) (PORTO, 2012, p.185).

Não apenas as tecnologias, mas também a dimensão que a utilização das mídias tecnológicas é capaz de alcançar pode ser encarada, pela escola, como um fator comprometedor, especialmente dos processos tradicionais de aprendizagem. Em "A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico", Marshall McLuhan (1977) apresenta aspectos considerados como negativos, porém em outro contexto histórico. O surgimento da escrita também foi interpretado como um problema, pois haveria a substituição da memória pelos textos manuscritos, sendo este agravado com a criação da mídia impressa.

Vale lembrar, ainda, que os contrastes na educação brasileira são tão grandes que é possível encontrar, de um lado, instituições de ensino que tem estruturas físicas ideais, como acesso aos equipamentos tecnológicos, professores extremamente capacitados, e por outro, instituições que encontram problemas mais emergenciais do que a introdução das TICs, como a falta de uma série de constantes mínimas para o funcionamento de uma instituição: sala de aula, banheiros, merenda, acesso, professores, etc.

Mas então, por que utilizar os meios de comunicação na educação?

Parece incoerente, considerando essas perspectivas tão diversas, promover discussões sobre a integração das tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem sem antes pensarmos em como diminuir essas diferenças. No entanto, diversos autores, assim como Soares (1999), acreditam ser inevitável pensar em mudanças na educação sem a inclusão das tecnologias.

> Primeiro, porque o imenso desenvolvimento dessa área e suas aplicações na sociedade não mais permitem à educação ignorá-la. Além disso, com a informática, vem uma infinidade de promessas para a solução dos problemas que a educação enfrenta. (SOARES, 1999, p. 35 *apud* NEGRI-FILHO, 2008, p. s/n)

Brito e Purificação (2011) apontam a necessidade de reflexão por parte do docente sobre as potencialidades destas tecnologias educacionais para a construção de uma sociedade democrática, considerando que elas estão aí e vieram pra ficar. Marshall McLuhan (2005) corrobora com essa ideia, afirmando que as tecnologias estão tão ligadas as nossas ações que se apresentam como extensões do próprio corpo humano:

> Estamos nos aproximando rapidamente da fase final das extensões do homem: a simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e corporativamente a toda a sociedade humana, tal como já se fez com nossos sentidos e nossos nervos através dos diversos meios e veículos. (MCLUHAN, 2005, p. 17)

Martín-Barbero (2009) considera a tecnicidade midiática uma dimensão estratégica da cultura, pois estes rompem fronteiras, propiciando novos espaços e novas velocidades. Além das dimensões filosóficas, Siqueira e Cerigatto (2012) afirmam que a utilização das mídias dentro do ambiente escolar é ainda muito incipiente, embora elas estejam respaldadas por aspectos legais que propõe e direcionam a sua inserção dentro do currículo escolar, tanto do ensino fundamental, quanto do médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para 1ª e 4ª séries da língua portuguesa prescrevem que:

> Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa (BRASIL, 1997 *apud* SIQUEIRA & CEIGATTO, 2012, p. 54).

Já os PCN para o Ensino Médio trazem a inserção do estudo da mídia relacionado tanto à área de Códigos, Linguagem e suas tecnologias, como à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

> No contexto escolar, especificamente, a própria organização curricular sob uma orientação interdisciplinar, explícita e consciente tanto para os educadores quanto para os estudantes, constitui uma oportunidade

> privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias das Ciências Humanas. E o mesmo se pode dizer a respeito da utilização das tecnologias de informação e comunicação para a construção de redes informatizadas interativas ou a utilização das já existentes, a fim de propiciar a troca de informações ou o gerenciamento coletivo de projetos de estudo (BRASIL, 2000b *apud* SIQUEIRA & CEIGATTO, 2012, p.17).

Ou seja, a dimensão não está apenas em uma perspectiva idealista. Encontra-se pautada nas Políticas Públicas Educacionais, como uma possibilidade de inserção. Sendo assim, diversas podem ser as definições e denominações para ações que pretendam desenvolver atividades envolvendo os meios de comunicação no processo educacional, considerando os veículos midiáticos como materiais pedagógicos e objetos de estudo.

Atividades que relacionam os meios de comunicação no contexto educacional, que apresentam como objetivo a utilização das mídias (eletrônicas ou tradicionais) para a busca de informação, para a análise crítica de contexto, para o estudo de técnica de produção de um veículo midiático podem ser entendidas como ações de Mídia-educação[217].

Belloni (2012, p. 33), que aborda o conceito de Mídia-Educação com base em experiências vivenciadas a partir da educação popular[218], acredita que atuar a partir da Mídia-Educação "significa antes de mais nada falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar ótimas condições de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares". Ou seja, siginifica proporcionar momentos em que se utilizem recursos que estejam ligados ao contexto do educando, a fim de promover a melhoria nas condições de ensino-aprendizagem, buscando pelo diálogo contínuo e a transformação das relações nesse processo.

[217] Embora exista outra denominação para ações com uma proposição semelhante para o uso das mídias nos contextos educacionais, a Educomunicação, e por entender que tanto a Mídia-Educação como a Educomunicação tem como objetivo integrar a mídia aos processos educacionais, tornando o estudante agente do processo de estudo, produção e utilização dos materiais midiáticos, com ganhos para os processos educacionais e comunicativos, os encaramos, como sinônimos nesse trabalho, optando pelo termo Mídia-educação.

[218] Baseada em Paulo Freire, que pensa especialmente no protagonista do processo, o estudante.

As ações mídia-educativas devem contribuir para a formação de um novo pensamento referente aos contextos educacionais, por serem processos participativos, e auxiliarem o desenvolvimento da cidadania, que é construida a partir de processos que permitam a autonomia do individuo. Baseado em Paulo Freire, Zatti (2007) vai dizer que a autonomia

> está vinculada à idéia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos (ZATTI, 2007).

Pensando que, as ações mídia-educativas são contempladas por duas perspectivas inseparáveis - objeto de estudo e ferramenta pedagógica -, através da significação de educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias, encontra-se nesse processo a função de compensar as diferenças que distanciam os estudantes do ambiente escolar. Configuram-se, portanto, de extrema importância para as novas gerações, pois apresentam-se como um espaço de socialização, mais interessantes que o ambiente escolar, e que permitem o desenvolvimento de novas habilidades de aprendizado, autônomos e colaborativos. (Porcher, 1974; Perriault, 2002; Belloni & Gomes, 2008; Belloni et al., 2007; Belloni, s/d, *apud*, BELLONI & BÉVORT, p. 1084, 2009).

Embora Rivoltella (2012) atente para a necessidade da Midia-Educação se voltar para públicos de todas as faixas etárias, o objetivo inicial da realização de ações mídia-educativas está voltada principalmente para as crianças e os jovens. E por conta desse mesmo público as atividades estão inseridas dentro de um contexto formal, a escola.

Docente: agente formador, agente em formação

Quando se pensa em mídia educação, o foco das discussões sobre o assunto está, geralmente, no educando. Porém, como pensar a utilização de mídias e tecnologias educacionais numa perspectiva inovadora, entendendo que cabe ao professor promover

processos de ensino-aprendizagem inovadores dentro de sala de aula, e ainda considerando a definição de Porto (2012) para inovação:

> A inovação não é uma mudança qualquer, nem a substituição de uma ferramenta (lápis e caderno) por outra (computador). Ela tem um caráter e uma proposta conscientemente assumida para provocar melhorias na ação educativa. Não é uma simples renovação de recursos ou metodologias de trabalho. Implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar supõe trazer à realidade educativa uma alteração com um esforço para melhorar a prática educativa, deliberadamente planejada e declarada. A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação (PORTO, 2012, p. 181).

Não se trata de apenas de uma instrumentalização para a utilização das ferramentas tecnológicas, mesmo porque, se considerarmos as diferenças de estruturas físicas das diversas instituições de ensino no país teremos diferentes configurações e realidades, cuja instrumentalização para o uso do computador pode não representar nada, já que existem instituições que não dispõe desse tipo de dispositivo tecnológico. A questão, essencialmente, está na característica de atuação desse profissional em todo o contexto educacional, já que se espera que a escola do futuro (que na realidade deveria ser a do presente) seja capaz de atender as necessidades dos estudantes pertencentes das novas gerações, com ou sem acesso a tecnologia. Pierre Lévy (1999, p.171) afirma que "a função-mor do docente não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, executada doravante com uma eficácia maior por outros meios. Sua competência deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender e pensar".

A Mídia-Educação é pensada para além da simples utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas também como um processo metodológico inovador, cuja viabilidade não se pauta apenas na existência e acessibilidade de recursos tecnológicos, mas em uma mudança de abordagem, em que o professor, como mediador do processo, proporciona processos em que o estudante passe de mero expectador, para agente ativo da ação proposta.

Utilizar uma mídia impressa como ferramenta mídia-educativa, como no caso da proposta de intervenção docente, consiste abordar o meio de comunicação para acesso da informação, para a reflexão sobre a abordagem do conteúdo de forma crítica e a produção de uma segunda mídia pelos próprios estudantes. Dessa forma, espera-se que sejam vivenciados momentos de leitura, interpretação e diálogo sobre o que esta sendo abordado, para que a partir dessas leituras os alunos possam relacioná-las ao seu contexto social. Da mesma forma que o aprendizado da leitura não se constitui separado do aprendizado da escrita, ações que se configurem como mídia-educativas também não se caracterizam apenas pelo despertar crítico, especialmente da mídia, mas também pelo uso e produção dessa ferramenta (FANTIN, 2006, p.86 *apud* DELIBERADOR, 2012, p.288).

Sendo assim, identifica-se a necessidade de formação, inicial e continuada, do professor para que esse tipo de proposta possa ser realizado em seu fazer docente. Uma formação de profissionais que os prepare para lidar com o uso de tecnologias em dimensões estratégicas, em dimensões primordiais que propiciem a discussão e reflexão de contextos da sociedade que interferem ou são interferidas pelo desenvolvimento de tecnologias. No caso da formação inicial, o Estágio Supervisionado Obrigatório é o espaço em que estas questões poderiam estar contempladas, para que o licenciando possa ter a melhor compreensão da importância dessas novas estratégias de interação, seja partindo da prática para a teoria ou da teoria para a prática.

Para tanto, García-Vera (2000) considera importante a abordagem de 3 esferas sobre a tecnologias na formação do licenciando: 1- Político-governamental, em que se considera os reflexos das estratégias políticas e governamentais nos processos educacionais e a inserção das tecnologia nesse contexto; 2- Econômico-laboral, que entende a necessidade de compreensão da distribuição das forças de trabalho e como exercem influência sobre a dinâmica da sociedade; e 3 - Sócio-cultural, em que as características sociais e culturais da sociedade sofrem fortes interferências das duas esferas anteriores e determinam as formas interação social, inclusive os processos de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Embora espera-se que nas considerações finais se chegue a um pensamento consolidado sobre o assunto abordado, o que mais se conclui com a proposta desse trabalho é que a cada reflexão surgem mais questionamentos, e estes são os fatores que impulsionam as ações tanto teórica quanto práticas sobre Mídia-Educação.

A partir de uma proposta de intervenção docente apresentou-se o conceito e inserção das tecnologias na educação e a sua forte relação com as práticas mídia-educativas, visto que as TICs estão diretamente ligadas ao processo de comunicação. Embora as tecnologias, como as TICs, são relacionadas a equipamentos eletrônicos, o uso de materiais didáticos como papel e caneta, entendidos como tecnologias, porém, antigas, podem e devem ser utilizados nos processos de mídia-educação.

Considerando que as diversidades no ambiente escolar são inúmeras, dificultando a realização de determinadas propostas em sua totalidade, é importante que o docente tenha competências, de cunho formativo, para escolher uma abordagem a partir das mídias que esteja relacionada as possibilidade e características de cada grupo, pois embora a centralidade desse tipo de ação esteja no estudante, percebe-se a importância do envolvimento do professor, já que a proposta educacional conta ainda com a figura do docente como agenciador do processo, cuja postura metodológica se distancie da educação bancária e se aproxime do mediação do conhecimento.

Nessa perspectiva acredita-se que o papel do professor nesse cenário seja bastante decisivo alcançar os objetivos de uma formação e cidadã. Ou seja, é necessário ter em mente que a inserção das TICs só poderão adquirir *status* potencializador do processo de ensino-aprendizagem se forem implementadas de forma integrada a outra dimensão: formação docente (inicial e continuada); que vise as mudanças dos processos metodológicos.

Referências:

BELLONI, M. L. **Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações**. In: Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores/Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella.(orgs.) – Campinas, SP: Papirus, p.31-56, 2012.

BELLONI, M. L; BÉVORT, E. **Mídia e Educação: conceitos, história e perspectivas.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 01/12/12.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

BRITO, Gláucia da Silva. **Inclusão digital do profissional professor**: entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentdo no 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; no GT24 – Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole. Diponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3475&Itemid=232. Acessado em: 30/05/13.

DELIBERADOR, L. M. Y. **Comunicação comunitária, Mídia-Educação e Cidadania.** In: Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores/Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella.(orgs.) – Campinas, SP: Papirus, p.283-308, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA-VERA, Antonio Bautista. **Tres Temas tecnológicos para La formación Del profesorado.** In: Revista de Educación, nº322, p. 167-188, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irieu da costa. São Paulo: editora 34, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações.** Comunicação, Cultura e Hegemonia. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico. 2 ed.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem (*understanting media*)**. São Paulo: Cutrix, 2005.

MELO, C. F. R. N de C; *et al.* **Da Teoria À Prática: Integração Do Estágio Obrigatório Ao Projeto De Aprendizagem Dentro De Dois Contextos, Legal E "Legal".** Artigo apresentado na VI Seminário de Estudos Linguisticos e Literários da FAFIPAR, de 17 a 21 de Setembro de 2012, no Simpósio 03- O Legal é "legal": após uma década das diretrizes Curriculares, que curso de letras queremos? Aguardando publicação.

NEGRI-FILHO, Paulo. **Cultura e Tecnologia: estabelecendo uma rede**. Cap. 1. In: NEGRI-FILHO, Paulo. Graduação em Comunicação Social e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC): refletindo sobre o currículo. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado). Educação. UFPR. Disponível em: < www.ppge.ufpr.br/teses/M08_filho.pdf >. Acesso em 05 de abr. de 2013.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias estão na escola. E agora, o que fazer com elas?.** In: Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores/Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella.(orgs.) – Campinas, SP: Papirus, p.167-194, 2012.

SIQUEIRA, A. B. de; CERIGATTO, M. P. **Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012. Editora UFPR

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: *novas ferramentas***. São Paulo: Érica, 2001.

ZATTI,Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/ capitulo4.html. Acessado em: 17 de junho de 2013.

O ESTADO DA ARTE SOBRE A LEITURA/ESCRITA NO CIBERESPAÇO

Dileuza Niebielski BAIOCCHI (PG-UNIOESTE)[219]

Resumo: O presente trabalho tem como foco a busca de subsídios teóricos que possam contribuir para o estudo da constituição dos processos de leitura com auxílio da tecnologia digital. Seu *corpus* ancora-se na pesquisa bibliográfica e na análise do ciberespaço, principalmente, através de *blogs*. As tecnologias tornaram possível uma nova concepção de leitura e de escrita em contextos midiáticos, através da perspectiva de um estado ou condição dos que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita através da tela, ou seja, considerando o contexto de uma cultura da tela (Soares, 2002), ou cibercultura. Este estudo propõe um conjunto de reflexões que traçam um breve panorama histórico sobre os diferentes processos de leitura e escrita a fim de problematizar e ressignificar tais processos no ciberespaço. Estão entre as principais bases teóricas desta pesquisa, Bauman (2001, 2005), Jenkins (2008), Lévy (1996, 1999, 2001, 2008), Derrida (2004) e Deleuze e Guattari (2011), Guatarri (1992), Mcluhan (1969; 1972) Murray,(2003), juntamente a autores da linguística aplicada como Soares (1998, 2002), Koch e Elias (2012), Koch (2007), Orlandi (1999), Santaella (2004, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Leitura. Ciberespaço.

Introdução

A humanidade vivencia, na atualidade, profundas transformações ocasionadas principalmente pelas novas tecnologias de informação, que influenciam os diferentes aspectos da vida cotidiana. Estas transformações são reguladas pelo conhecimento científico, pela pesquisa e pela produção industrial.

Segundo Henry Jenkins (2009), "estamos entrando agora na cultura da convergência. Não surpreende que ainda não estejamos prontos para lidar com suas complexidades e contradições. Temos de encontrar formas de transpor as mudanças que estão ocorrendo" (JENKINS, 2009, p. 52).

219 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado, área de concentração Linguagem e Sociedade. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, Brasil. e-mail: dinbaiocchi@gmail.com.

A convergência conforme Jenkins (2009), é uma palavra que compreende as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, resultando de quem está falando e do que acreditam estar falando. Convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, ou seja:

> Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 27).

É notório que as transformações socioculturais e tecnológicas interferem diretamente no comportamento dos indivíduos em geral educadores, leitores e produtores textuais. Nesse sentido, convém delinear caminhos para que tais atores do ciberespaço e da cibercultura possam direcionar sua própria sensibilização com relação ao critério concernente à seleção de suas práticas de leitura e de escrita.

Com o advento das tecnologias digitais, da Internet e da web 2.0 [220] deu-se a emergência de um novo paradigma social, referido por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação. Na concepção de Castells (2006) a sociedade da informação, era do conhecimento (Lévy, 1998), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou, ainda, aldeia global (Mcluhan, 1974).

Conforme Hargreaves, vivemos em um mundo "onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança" (Hargreaves, 2003, p. 33). A concepção da liquidez dos tempos atuais permeia todo o pensamento de Zygmunt Bauman. Essa perspectiva nos auxilia na compreensão das características do mundo atual. Para Levy (1996), trata-se de um mundo "desterritorializado", no qual não há empecilhos relativos a espaço e tempo a fim de que as pessoas se intercomuniquem.

[220] Com o termo Web 2.0 criado em 2004 quer-se enfatizar a segunda geração da web que abriga comunidades e serviços, envolvendo wikis, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais e Tecnologia da Informação, ou seja um termo que remete a um maior grau de interação e interatividade entre os internautas.

Nesse sentido, o presente estudo propõe-se a refletir sobre a temática da leitura e escrita no ciberespaço, ou seja, em contexto digital na atualidade através da perspectiva de um estado ou condição dos que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita através da tela, ou seja, considerando o contexto de uma cultura da tela (SOARES, 2002). As tecnologias de informação e comunicação têm exercido transformações cognitivas, sociais e culturais nos indivíduos pertencentes à sociedade contemporânea e vêm configurando novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita e de formação de sentidos.

Contextualizando o ciberespaço e a cibercultura

O filósofo e pensador Pierre Lévy foi um dos primeiros estudiosos a se dedicar às pesquisas concernentes à tecnologia emergente da Internet. Para Lévy (1999), a expansão do ciberespaço está associada aos seguintes fatores: à interconexão, à construção de comunidade virtuais e à inteligência coletiva. Sendo que, para Pierre Lévy (1999), a inteligência coletiva "é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências" (LÉVY, 1999, p. 28).

A crescente utilização de novas tecnologias ou mídias de convergência (computador, celulares, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida cotidiana e social requer dos indivíduos a aprendizagem de determinados comportamentos, atitudes e raciocínios. A partir desse contexto, alguns estudiosos passaram a refletir a respeito de uma nova arquitetura de leitura que se dá no ciberespaço e nós estamos interessados em averiguar os resultados e efeitos deste tipo de leitura no ciberespaço.

Para Lévy o ciberespaço constitui-se em "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (LÉVY, 1999, pág. 92). Desse modo, Lévy caracteriza a dinâmica desse novo espaço como:

> O ciberespaço se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o *sistema do caos*. Encarnação máxima da transparência técnica, acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades de sentido. Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em

> expansão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não teria sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de "universal sem totalidade". Constitui a essência paradoxal da cibercultura (LÉVY, 1999, p. 111).

Constitui-se, portanto, em um novo meio de comunicação estruturado, evidenciado pelos novos espaços de sociabilidade, comunicação, informação e conhecimento. Ao navegarmos pelo ciberespaço, ou seja, pela interconexão mundial dos computadores, integramos uma ampla comunidade prolífica em dispositivos de comunicação através da qual nos é possibilitado vivenciar o compartilhamento de informações.

Relação leitura e escrita: do *volumen* ao ciberespaço

É notório que as transformações socioculturais e tecnológicas interferem diretamente no comportamento dos indivíduos em geral dos educadores, leitores e produtores textuais, cabe delinear caminhos para que tais atores do ciberespaço e da cibercultura possam direcionar sua própria sensibilização com relação à escolha do que ler, sobre a leitura e a escrita.

Koch e Elias (2012) discutem as concepções de sujeito, língua, e texto que estão na base das diferentes formas de se conceber a leitura. As autoras se situam na concepção interacional e dialógica da língua, que compreende os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem e são construídos através do texto, considerado o lugar por excelência da constituição dos interlocutores. Nessa concepção a leitura é compreendida como atividade interativa de construção de sentidos. Assim, é relevante o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto, que, no processo de leitura, lança mão de estratégias como seleção, antecipação inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo, na construção de uma das leituras possíveis, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras, sentidos e significações.

A recente história social da leitura, em âmbito mundial, evidencia as radicais transformações ocorridas no campo, envolvendo os leitores, produtores de textos e seus modos de leitura e escrita. Trata-se de transformações de grande impacto sobre a subjetividade humana e a produção de sentidos. A intensificação da apropriação das novas tecnologias da informação, em diversos âmbitos na sociedade contemporânea, tem suscitado importantes estudos referentes às práticas sociais de leitura na atualidade. As tecnologias tornaram possível uma nova concepção de leitura em contextos midiáticos, desse modo, atribuiu outra dinâmica à leitura realizada na era da cibercultura. De acordo com Soares (2002) letramento é "o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento." (2002: p3)

Com o surgimento dos códices (ou *codex*, da palavra em latim que significa "livro", "bloco de madeira") estabeleceu-se uma nova relação dos sujeitos com o texto, ao ser possível realizar atividades simultâneas ao ato de ler, este novo mecanismo de leitura possibilitou, por exemplo, a prática de leitura e escrita concomitantemente, ou, ainda, retornar exatamente a um determinado trecho do texto.

> O surgimento do pergaminho em lugar do papiro para a elaboração de livros originou a transformação do rolo (ou *volumen*) em códice conjunto de folhas superpostas e costuradas ou presas de um lado, como a atual forma do livro. (ESCOLAR, 1977, P. 14).

O rolo de papiro ou pergaminho requeria escrita e leitura diretas, não permitindo retomadas, já o códice possibilita situar-se facilmente ao longo dos textos, assim releituras são possíveis. A argila úmida levou ao sistema cuneiforme de escrita, pois a extremidade da cunha do cálamo se adequava corretamente a essa superfície. Porém, a argila e a pedra tornavam árduo o processo da escrita de textos longos, com o advento da página e do códice tal processo tornou-se viável.

Sobre a viabilidade técnica provinda do advento do *codex*, Santaella (2001) afirma que o mesmo possibilitou ao leitor uma postura mais reflexiva, imbricada na possibilidade de

administrar seu ato de ler e estando as informações facilmente disponíveis estabelece-se, assim, uma posição que exprime maior contemplação.

Um novo ritmo foi estabelecido aos processos de leitura e, ao leitor com o surgimento da prensa Gutenberguiana e a consequente sofisticação dos meios de reprodução da informação. A multiplicidade de leituras é uma questão inseparável da informação registrada.

> Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão". (CHARTIER, 1998: 77)

Deleuze e Guattari (2011 p. 19) postulam que em um livro há "multiplicidades, linhas, estratos e segmentaridades," e também "linhas de fuga e intensidades". Salientam, ainda, que o livro tanto se trata de "uma espécie de organismo", como pode ser visto como um "corpo sem órgãos". Os estudiosos demonstram estar de acordo a respeito do fato de o espaço da escrita influenciar as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto e, ainda, entre leitor e texto. Há concordância também com relação ao fato da escrita influenciar as práticas de leitura e escrita e a adoção de diferentes métodos para a sua realização.

Segundo Kato (1986), a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido a diferenças temporais, sociais e individuais. Barthes (1984) postula que a escrita real deu ao homem valores visuais lineares e uma consciência fragmentada, desse modo, fragmentou-se o espaço de convivência com os indivíduos posicionados em um tempo linear e um espaço linear, real, de dimensão finita.

Chartier (1998) analisa a mistura das funções de editor, autor e leitor. Hoje, com as possibilidades abertas pela Internet, qualquer um pode escrever um texto, editá-lo e disponibilizá-lo na rede, desde que possua dispositivos adequados e saiba manejá-los: "Com a

revolução industrial da imprensa, os papéis do autor, editor, tipógrafo, distribuidor, livreiro, estavam separados. Com as redes eletrônicas, essas operações podem ser acumuladas" (CHARTIER, 1998, p.15).

Para Lévy (1998, p. 10) "a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por exemplificação e deslocamento de centros de gravidade." Assim, Lévy define espaço cibernético como um território no qual está atuando a humanidade na atualidade. O ciberespaço é um novo espaço de interação humana de considerável relevância, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância irá ampliar-se, ainda mais, em diversas instancias como, por exemplo, na Educação.

A escrita na tela fez surgir o hipertexto, multilinear, labiríntico e sem ordem predefinida de leitura. Ou seja, novos suportes modificam as práticas de leitura e escrita de uma sociedade. O ciberespaço costuma ser interativo e receptivo, inúmeras são as vozes conectadas que desejam contribuir com sua escrita buscando pertencer a esse território hipertextual produzido pela inteligência coletiva.

O espaço cibernético, conforme aponta Marcuschi (2000), está se tornando um lugar essencial, um futuro próximo de comunicação humana e de pensamento humano. O que este novo espaço vai se transformar em termos culturais e políticos permanece completamente em aberto, mas, com certeza, percebem-se implicações muito importantes no campo da educação e da linguagem. Dessa forma, Marcuschi (2000) postula que há atualmente, na Internet, muitos espaços específicos para a conversação escrita, para a escrita coletiva, para a publicação de textos individuais, cada qual com sua linguagem própria.

A conexão concomitante de diferentes e inúmeros indivíduos a uma mesma rede introduz uma relação totalmente nova ao que diz respeito aos conceitos de espaço, linearidade e temporalidade, na atualidade, nos encontramos em um ritmo veloz, conforme Lévy (1993), não há ponto limítrofe, um "fim" ao término da linha. Soares (2002) postula que algumas diferenças fundamentais entre a tecnologia de escrita e leitura tipográfica e a digital. Em primeiro lugar, a cibercultura cria um novo espaço de escrita: a tela do computador. Esse

espaço da escrita – entendido como campo físico e visual – não traz mudanças apenas na localização espacial da informação no texto: ele tem profundas ligações com as práticas de leitura e escrita, assim como com o sistema, os gêneros e os usos da escrita.

Ambiente digital: território de leitura, escrita e produção de sentidos

Frequentemente nos deparamos com inúmeros textos, aparentemente infinitos, quando nos posicionamos frente à tela do computador e acessamos a internet, desta forma, ficamos expostos a diferentes tipos textuais, variados gêneros discursivos, multilinguagens em um único recurso ou meio. Dessa maneira, ampliam-se as modalidades, as tipologias, os contato diversificados com multilinguagens versando sobre um mesmo tema. Interessa-nos pesquisar sobre as ocorrências de leitura, escrita e produção de novos conhecimentos a partir das informações, obtidas nos sites, hipertextos, blogs, artigos e outros dispositivos presentes no ciberespaço que os educandos acessam.

Com relação a tela do computador como um novo espaço de leitura e território de produção textual Santaella (2004, p. 33) explana que há autores que apesar de reconhecerem que existem semelhanças entre a leitura em suporte impresso e virtual, postulam que é "um modo inteiramente novo de ler". Para Derrida (2004):

> A questão do livro não se confunde, enfim, com a dos suportes. De modo estritamente literal ou de modo metonímico, pode-se, e não se deixou de fazê-lo, falar em livros sustentados pelos mais diferentes suportes – não apenas os suportes clássicos, mas a quase-imaterialidade ou a virtualidade das operações eletrônicas, telemáticas, dos "suportes dinâmicos", com ou sem tela. Não é seguro que a unidade e a identidade da coisa denominada "livro" sejam incompatíveis com as teletecnologias. (DERRIDA, 2004, p. 19)

É indubitável a necessidade de reflexão sobre a temática da leitura no ciberespaço na contemporaneidade através da perspectiva de um estado ou condição dos que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita através da tela, ou seja, considerando o contexto de uma

cultura da tela (SOARES, 2002), ou cibercultura. Segundo Lévy (1999) a introdução das novas tecnologias na sociedade suscita o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, características da cibercultura. O espaço da leitura e da escrita não mais se restringe apenas ao papel. A tela do computador passa a ser, também, um novo espaço de leitura e território de produção textual.

Para Lévy (1999) a cibercultura é o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Nesse sentido, a cibercultura é correlata às diversas influências que as tecnologias exercem sobre as formas de sociabilidade contemporâneas relacionadas ao trabalho, à educação, ao lazer, ao comércio, etc. De acordo com Deleuze e Guattari (2011), o labiríntico ciberespaço pode ser considerado um rizoma. Estes autores referem-se à natureza rizomática do pensamento humano ao explicar o próprio conceito de rizoma, conceito proposto por estes autores visando a teoria das multiplicidades. Ao longo dos platôs é perceptível como o conceito de rizoma funciona perfeitamente como o ponto de partida para se pensar as multiplicidades por elas próprias, visto que o fundamento do rizoma é a própria multiplicidade. O parágrafo a seguir parece descrever o ser humano conectado ao ciberespaço.

> Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 17).

A crescente utilização de novas tecnologias ou mídias de convergência (computador, celulares, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida cotidiana e social requer

dos indivíduos a aprendizagem de determinados comportamentos, atitudes e raciocínios. No momento em que a tela do computador passa a ser, também, um novo espaço de leitura e escrita faz-se pertinente problematizar a questão destas com auxílio da tecnologia digital. Ao considerarmos a formação dos futuros docentes, sujeitos essenciais deste contexto, buscamos compreender como estes relacionam as tecnologias, como territórios de leitura, produção textual, formação de sentidos, e produção de novos conhecimentos, acadêmico e pessoal, e para suas futuras práxis docentes.

Considerações Finais

A recente história social da leitura, em âmbito mundial, evidencia as radicais transformações ocorridas no campo, envolvendo os leitores, produtores de textos e seus modos de leitura e escrita. Trata-se de transformações de grande impacto sobre a subjetividade humana e a produção de sentidos. A intensificação da apropriação das novas tecnologias da informação, em diversos âmbitos na sociedade contemporânea, tem suscitado importantes estudos referentes às práticas sociais de leitura na atualidade. As tecnologias tornaram possível uma nova concepção de leitura em contextos midiáticos, desse modo, atribuiu outra dinâmica à leitura realizada na era da cibercultura.

As novas ferramentas de leitura e de escrita, agregadas ao ambiente digital, podem proporcionar construções textuais inéditas considerando as vantagens que podem advir dos sistemas baseados em hipertextos com relação aos sistemas tipicamente lineares, sendo que os benefícios podem surgir, justamente, da organização não linear das informações.

O hipertexto caracteriza-se em um conjunto de informações, muitas vezes contendo imagens, sons e que possui suporte digital e pode ser lido com possibilidades variadas, conforme a necessidade e escolha do leitor, pois este pode optar através da gama de *links* que lhe são disponibilizados.

Assim sendo, enquanto o texto impresso propõe ao leitor um percurso que pode ser considerado mais definido de leitura, o hipertexto possibilita a construção progressiva de um conjunto de elementos textuais e midiáticos para uma leitura não linear.

A internet permite uma nova arquitetura de leitura e de escrita, pois passamos da lógica linear do papel para uma lógica multidimensional do sistema virtual. O texto tradicional, por exemplo, é um conjunto de parágrafos sucessivos reunidos em partes ou em capítulos que, geralmente, são lidos do início ao fim. Já o hipertexto é um conjunto de informações, muitas vezes contendo imagens, sons e que possui suporte digital e pode ser lido com possibilidades variadas, conforme a necessidade e escolha do leitor, pois este pode optar através da gama de *links* que lhe são disponibilizados. Assim sendo, enquanto o texto impresso propõe ao leitor um percurso que pode ser considerado mais definido de leitura, o hipertexto possibilita a construção progressiva de um conjunto de elementos textuais e midiáticos para uma leitura não linear.

Referências

BAUMAN, Z. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
BAUMAN, Zygmunt.Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BARTHES, R. *O Rumor da língua.*. Lisboa: Edições 70, 1984.
BELLEI, S.L.P. O livro, a literatura e o computador. São Paulo: EDUC. UFSC:, 2002.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHARTIER. R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial de São Paulo, 1999.

DELEUZE, G. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Ana Lúcia da Silveira, Aurélia Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, J. *Papel – Máquina*. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DIAS, M. H. P. *Hipertexto - o labirinto eletrônico. Uma experiência hipertextual* .2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

ESCOLAR, H. *História do livro em cinco mil palavras*. Tradução de Aída Nery da Fonseca. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1977.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2008

KATO, M. *No Mundo da Escrita:* uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I; ELIAS, V. M. *Ler E Compreender: Os Sentidos Do Texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I; ELIAS, V. M. Hipertexto e construção do sentido. Revista Alfa. São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007.

LEÃO, L. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço.* São Paulo: Editora Iluminuras, 1999.

LÉVY, P. *A Conexão planetária – O mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Rio de janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* 2. ed.Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, P.. *A Máquina universo: criação, cognição e cultura informática.* Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÉVY, P.. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; Xavier, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.* Rio de Janeiro : 2.ed. Lucerna, 2005.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MCLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*; tradução Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editorada USP, 1972.

PELLANDA, N. C., PELLANDA, Eduardo Campos. *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker editoras, 2001.

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

SANTAELLA, Lúcia. *A leitura fora do livro*. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm. acesso em 11 de novembro de 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias.* São Paulo: Experimento, 1996.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PROPOSTAS PARA OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO SITE DIA A DIA EDUCAÇÃO

Aline de Abreu Curunzi CHANAN (PG-UEL)
Daiane Eloisa dos SANTOS (PG-UEL)

RESUMO: A visão de que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa focalizando os multiletramentos e as multisemioses, elementos estes intimamente ligados à interação, tem seu valor pautado na literatura de Rojo (2012). Segundo a autora, trabalhar com novos letramentos normalmente envolve a utilização das TIC como ferramenta pedagógica. Para as OCEM "[...] o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]". Podemos afirmar que o suporte digital nos proporciona

muito mais que o conteúdo verbal, porque temos acesso a imagens, sons, hipertextos, o que possibilita um tipo de interação diferente da que se tinha antes somente o suporte papel. O Portal Dia a Dia Educação é uma das fontes de consulta para os professores paranaenses para o preparo de suas práticas pedagógicas. Pensando nisso, selecionamos o espaço destinado à língua portuguesa neste site com os objetivos de: verificar os objetos de aprendizagem disponíveis e analisar uma sugestão de aula, sob a ótica dos multiletramentos. Além disso, pretendemos apresentar um protótipo didático para oferecer ideias para professores de língua portuguesa que queiram trabalhar os multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos, Interação, TIC, Protótipos.

ABSTRACT:
The view that the process of teaching and learning Portuguese focusing on multiliteracies and multisemioses, these elements closely linked to the interaction, its value is grounded in literature Rojo (2012). According to the author, working with new literacies typically involves the use of ICT as a pedagogical tool. For OCEM "[...] the role of the discipline of Portuguese Language is to allow for systematic procedures, the development of actions to produce language in different situations of interaction [...]". We can say that the digital format gives us much more than the verbal content, because we have access to images, sounds, hypertext, which enables a type of interaction that is different from before, only the paper. The Portal Day to Day Education is one of the sources of advice for teachers Paraná to prepare their teaching practices. Thinking about it, select the space for the Portuguese language in this site with the goals of: verifying the learning objects available and analyze a hint of class, from the perspective of multiliteracies. In addition, we intend to present a prototype to provide ideas for teaching Portuguese language teachers who want to work the multiliteracies.
KEY-WORDS: Multiliteracies, Interaction, ICT, Prototypes.

Introdução

Há a necessidade de se trabalhar em uma pedagogia de multiletramentos na escola? Entendemos que a sociedade passa por inegáveis modificações, e vivemos em um mundo em que se espera que pessoas sejam capazes de guiar suas próprias aprendizagens, busquem o conhecimento, aprendam a aprender e colaborem entre si. (Rojo, 2012 p.27).

Podemos perceber que as novas tecnologias são ferramentas pedagógicas que podem colaborar veementemente no cotidiano de nossos alunos, promovendo interatividade, multisemioses, em um processo de aprendizagem que já abarca a busca do conhecimento por outros caminhos menos tradicionais.

Este trabalho justifica-se na necessidade de se aprofundar nos estudos sobre multiletramentos para a efetiva utilização em sala de aula. Objetiva-se navegar no Portal Dia a Dia Educação, ferramenta amplamente utilizada por professores do ensino fundamental e médio do Estado do Paraná, a fim de verificar os objetos de aprendizagem para a utilização nas aulas de língua portuguesa; analisar, sob a ótica dos multiletramentos, uma sequência didática disponível

neste portal; e finalmente, propor um protótipo de aula, tendo como pressuposto teórico, a teoria dos multiletramentos.

1. Multimodalidade e Gênero discursivo

> A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.
> Dando seqüência a esse raciocínio, defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, consequentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (BRASIL, 2006:28)

A citação acima, presente no documento oficial Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias, afirma que é papel da escola e do professor dessa área promover os letramentos múltiplos, ou seja, propor um trabalho com os alunos que envolva as práticas de leitura e escrita de diversos contextos e de diferentes sistemas semióticos, além da palavra escrita. Com essa afirmação, compreendemos que é dever e papel da escola propor efetivamente um trabalho com os multiletramentos, que envolve, consequentemente, a multimodalidade.

Dionisio (2011) diz que, com os avanços tecnológicos, surge a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos essenciais no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual.

> A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2011:138)

Conforme expõe Barros (2009), e com base em Kress & Van Leeuwen (1996), de acordo com a semiótica social, os textos são construtos multimodais, a escrita é somente uma das modalidades de representação. Essas modalidades são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em eu estão inseridas. Portanto, o

ato de ler não deve centralizar-se somente na escrita, já que essa constitui-se como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Ainda pela teoria acima exposta, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, se compõem por mais de um tipo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, entre outros elementos, contribuem nos sentidos dos textos. Portanto, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

Para Dionisio (2011),

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos em texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (p.139)
>
> Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. (p.139)

Conforme explica Bazerman (1997), os gêneros "são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar". Portanto os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis elaborados por diversos campos de utilização da língua, sendo que cada campo elabora seus tipos de enunciados.

Bazerman (2011, p.30), explica que os gêneros que atuam em sala de aula devem superar a função de proposições padronizadas, não podemos esvaziar o sentido da atividade em sala de aula, fazendo com que as produções genéricas se tornem meros exercícios formais, cabe aos professores reativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, os gêneros que solicitamos nas ações comunicativas da sala de aula. Tomar como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais significativas para eles, pode ser uma proposta.

É de se considerar então, que o objetivo do ensino de gêneros textuais é levar os alunos a produzirem enunciados orais e escritos de modo que os levem a utilizar efetivamente a língua materna. Nesse mesmo sentido, levando em consideração a perspectiva interacionista e sociodiscursiva no ensino de língua materna, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia do trabalho com a compreensão e produção de gêneros como método de ensino e aprendizagem da língua, baseados no princípio de que "aprender uma língua é aprender a comunicar". Assim, priorizam o desenvolvimento do funcionamento comunicativo dos alunos que é em

primeiro lugar prepará-los a dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto–regulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

A proposta de trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente pela escola e essa sistematização é denominada por eles de Sequência Didática (SD). Os autores destacam a necessidade de uma sequência de módulos de ensino, com a presença de instrumentos que facilitem a apropriação de uma determinada prática de linguagem. Para os autores, as Sequências Didáticas (SD) são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Comentam, ainda, que a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos.

2. Protótipos didáticos para os multiletramentos

Utilizamos, nesse trabalho, a expressão “protótipos didáticos” no sentido de apresentar um modelo/prosposta, como de um produto que está em planejamento. E também, conforme expõe Rojo (2012, p.08), os protótipos didáticos são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utiliza-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Como nossa proposta é analisar e apresentar uma proposta sob a ótica dos multiletramentos, compartilhamos da visão também exposta por Rojo (2012), de que trabalhar os multiletramentos pode ou não envolver o uso das TIC, e caracteriza-se “como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”, a fim de ampliar o repertório cultural dos alunos, na direção de outros letramentos: valorizados ou desvalorizados.

Rojo (2012, p.23) apresenta algumas características inerentes ao multiletramentos, a saber: “eles soa interativos, mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Para Dionísio (2011, p.137,138), o multiletramento incorpora outros letramentos ao letramento convencional: o letramento científico, o letramento midiático, o letramento visual, o letramento eletrônico, etc.

3. O portal dia a dia educação e seus recursos didáticos

O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, essa ferramenta tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar.

Ele é dividido em ambientes voltados para informações gerais (fale conosco, sistema de busca no portal, correção de erros detectados, cadastro no portal) e disponibiliza seus conteúdos especificamente, organizando-os através de abas para os públicos: educadores, alunos, gestores e comunidade. Além disso, segundo o portal ele "é planejado com base em três conceitos mundiais para *websites*: acessibilidade, navegabilidade e usabilidade".

Discorreremos agora sobre a área a qual este trabalho é destinado.

Educadores

Ambiente que disponibiliza Notícias nacionais e estaduais sobre Educação, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, informações sobre Formação Continuada e programas e projetos estaduais e federais em parceria com a educação. Ainda é possível assistir à programação da TV Paulo Freire e ouvir a *Web* Rádio Escola, bem como acessar os sistemas de consulta de cursos oferecidos pela SEED de protocolo, de profissionais da educação, da Rede Escola, do Consulta Escola, do contracheque, do Edudata, do Censo Escolar e do Diário Oficial.

Em **Educadores** também é possível encontrar uma diversidade de Recursos Didáticos, como cadernos pedagógicos produzidos pela Secretaria, geradores *on-line* de referências – ABNT, apostilas e vídeos do Eureka, lista com museus do Brasil e do mundo, consulta a bibliotecas do país e do mundo, *links* para pesquisas em dicionários e tradutores *on-line*, resenhas, *sinopses*, relatos de experiências e notícias sobre eventos envolvendo a sétima arte, informações sobre os hinos municipais do Estado do Paraná e do Brasil, consulta aos Folhas e OAC publicados.

Nas Páginas disciplinares são disponibilizados, ainda: **Artigos, Teses e Dissertações, Catálogo de Sítios, Simuladores e Animações, Relatos de Experiências, Sugestão de Leitura, Temas Atuais, Notícias, Eventos**, **Colaboração e Recursos didáticos.**

Este artigo tem a pretensão de analisar brevemente estes recursos didáticos que se resumem em seleção de sons, imagens, vídeos e trechos de filmes. Esses arquivos já se encontram convertidos e prontos para serem usados na TV Multimídia.

Para encontrarmos a página dos recursos didáticos seguimos o seguinte caminho no site: educadores – disciplinas - (selecione a disciplina) língua portuguesa- recursos didáticos. Nesta página estão disponibilizados, hoje, 33 itens de diversas categorias, nas quais encontram-se os recursos propriamente ditos. Por exemplo: clicando no link animações, podemos encontrar em ordem alfabética os livros trailer disponíveis em domínio público. Estes passos proporcionam, a quem busca recursos didáticos, uma série de opções. Caso queiramos, podemos buscar por palavras-chave e o site apresenta todas as possibilidades a respeito do assunto pesquisado.

Analisando através da ótica de Chen e Brown (2000) o portal dia a dia educação como um todo está no parâmetro de qualidade dos sites educativos:

1. Quanto ao formato, sua interface é inteligível e intuitiva, o texto é fácil de ler, as cores usadas combinam (contraste texto-fundo) e é esteticamente atraente;
2. Quanto ao conteúdo, é disponibilizado apenas o que já é de domínio público ou devidamente autorizado pelo autor, passando também pela avaliação de professores e jornalistas da Secretaria Estadual da Educação para que seja credível, útil, interdisciplinar;
3. Quanto ao Processo de aprendizagem são considerados três aspectos: "higher-order thinking": desafiar o aluno a pensar, refletir, discutir, colocar hipóteses, comparar, classificar, etc; envolvimento do aluno na aprendizagem e múltiplas inteligências ou talentos que devem integrar pelo menos três inteligências ou talentos (linguagem, matemática, intrapessoal, interpessoal, espacial, musical e físico).

Os recursos de pesquisa são extremamente importantes para a preparação das aulas, sanar dúvidas durante o processo de aprendizagem, e na utilização de recursos audiovisuais em sala de aula. Cabe ao professor encontrar uma forma eficaz para unir a tecnologia ao conteúdo de sua aula.

As imagens permitem ao leitor múltiplas possibilidades de leitura já que vêem carregadas de marcas, impregnando os textos de (re) significados, privilegiando na linguagem, modalidades diferentes da escrita, novas perspectivas, uma teoria Multimodal. Conceituando o texto Multimodal: é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, Kress & van Leeuwen (1996). Ainda, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos. Pensando nos alunos de ensino fundamental, podemos dizer que, a maioria tem acesso às diversas ferramentas tecnológicas [221]para a comunicação e informação com cargas multimodais e multissemióticas, o que exige da escola o oferecimento de uma formação multiletrada.

Então, para tornar letramentos em multiletramentos, Rojo (2012) afirma que são requeridas novas ferramentas (de áudio, de vídeo, de tratamento de imagem, edição e diagramação) além da escrita manual e impressa além de novas práticas de produção e de análise crítica do receptor.

Entendendo como um desafio propor novas práticas que atendam os conceitos de multiletramentos, analisaremos a seguir uma sequência didática disponibilizada pelo Portal Dia a Dia Educação, buscando características que proporcionem aos alunos o

[221] Pensamos que este acesso vai desde a televisão, celular e computador com acesso à internet. Se os alunos não os têm é papel da escola lhes proporcionar.

desenvolvimento, na escrita, de elementos para a (re) significação. Pretendemos ainda, elaborar um protótipo para o ensino de Língua Portuguesa.

4. Análise sequência didática

Para a análise selecionamos a sequência didática "Produção de Fotonovela"[222], seus procedimentos metodológicos. Segundo a definição de Costa (2009, p. 119) a fotonovela caracteriza-se como "um gênero de literatura de massa, pois apresenta-se em forma de quadrinhos fotográficos com texto sucintos em legendas ou balões, conjugando fotografia e texto verbal, de forma a contar, sequencialmente, uma história".

Intencionamos averiguar se, neste material, a autora privilegia a proposta de multiletramentos. Buscaremos no material as características apontadas por Rojo (2012):

> Em qualquer sentido da palavra "multiletramentos"(...) os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b)eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c)eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).(p.23)

a. Quanto à interatividade:

A proposta prevê a utilização de equipamentos que promovem a digitalização (máquina fotográfica e/ou celular) porém mantém o material elaborado entre o grupo que o fez. Nos procedimentos há o uso da internet nas seguintes situações: para a exploração dos elementos da história em quadrinhos; leitura de conteúdos sobre a história da fotonovela, sobre planos de fotografia; busca de tutoriais e vídeos. Embora a proposta seja que os alunos trabalhem em grupo, não se aborda a possibilidade de postagem online, trocas, discussões, interação e colaboração.

b. Quanto às relações de poder:

O computador pode serve para a elaboração da fotonovela nas seguintes situações: para a editoração a partir dos softwares; na busca de material de explicação em forma de vídeos, textos e tutoriais que têm função de mostrar como fazer. Podemos dizer que, o papel desempenhado pelos alunos através das mídias, neste caso, é puramente receptor, exatamente como era no material impresso.

c. Quanto ao hibridismo:

A utilização de imagens digitais, quadrinhos, balões, embora seja uma evolução para o modelo impresso, não são suficientes para representar o hibridismo requisitado pelos multiletramentos.

[222] A sequência e os procedimentos didáticos estão disponíveis na íntegra em http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sequencia_aula_portugues1.pdf e http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=739

Corroboramos com Rojo (2012) ao dizer que a modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais multissemióticos e que a escola deva enfrentar o desafio de prepará-los pra esta realidade. É evidente que as novas tecnologias têm invadido as salas de aula e que muitos professores têm feito uso delas para a melhoria do processo de ensinar e aprender. Essas tecnologias não são máquinas ingênuas: a ação da educação sobre elas e com elas "podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender". (Lemke, 1998)

5. Etapas de um Protótipo Didático (PT): uma proposta de trabalho com o gênero foto novela para os multiletramentos

A partir da proposta analisada de SD da fotonovela e tendo em vista a pedagogia dos multiletramentos, apresentaremos a seguir, um protótipo didático com o mesmo gênero:

1ª Etapa

- Apresentação da situação inicial e reconhecimento do gênero

Apresentar o projeto aos alunos do início ao fim, seus objetivos e finalidades. Apresentar o gênero e, sua história aos alunos, trabalhar suas características, levar alguns exemplos, realizar leituras, explorar o texto e imagem, explorar a linguagem e a forma composicional do gênero, explanar os recursos linguísticos e estilísticos que constituem a fotonovela

2ª Etapa

- Produção inicial do gênero

Solicitar aos alunos que tragam o celular para a aula, esclarecendo a finalidade de uso do equipamento para fins pedagógicos. Apresentar um vídeo aos alunos de uma fotonovela, como sugestão indicamos a fotonovela "No Escurinho do Cinema", disponível no Youtube. Destacar novamente a estrutura composicional do gênero, como legendas, balões, onomatopeias e interjeições. Solicitar aos alunos a produção de uma fotonovela.
Pensando em estabelecer diferentes níveis de interatividade (LEFFA, 2006), podemos sugerir algumas ações: durante a produção, a turma poderia fazer uso de uma lista de emails, pela qual seriam sanadas dúvidas em relação às técnicas a serem utilizadas, dificuldades quanto às novas tecnologias. Ainda, poderia haver um fórum de discussões para sugestões no encaminhamento das histórias. Um blog fechado para a postagem das fotos que os alunos tiraram para a elaboração da fotonovela seria uma maneira divertida para motivar as produções. Num primeiro momento sugerimos a produção de uma fotonovela estática, mas na produção final, depois do aprimoramento da primeira produção, pode-se propor a produção de fotonovelas estáticas ou animadas, em forma de vídeo.

3ª Etapa

- Módulos

- Proposta 1
Trabalhar os elementos da narrativa

- Proposta 2
Trabalhar questões ortográficas e gramaticais que sejam necessárias quanto à produção escrita dos alunos.
- Proposta 3
Trabalhar os planos fotográficos com os alunos.
- Proposta 4
Aprimorar a manipulação com o Movie Maker, com o celular, com o computador, hoje há muitos aplicativos que aprimoram as imagens e fotos; essas atividades podem ser feitas pelo blog mesmo, por meio de tutoriais criados pelo professor, ou mesmo pelos alunos.

4ª Etapa

- Produção Final

No laboratório de informática os alunos irão desenvolver suas produções, pondo em prática os conhecimentos trabalhados nos módulos, e melhorando seus projetos iniciais.
Quanto às relações de poder, sugerimos agregar à fotonovela um novo gênero digital contemporâneo: o hipertexto. Através dele há a possibilidade de uma "produção de narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos (...). Acreditamos que, dessa maneira o autor assume seu processo de criação da mesma forma que o divide com o interlocutor. Neste processo a "interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto." (Rojo, 2012)
Quanto ao hibridismo, sugerimos o uso de ligações com música, textos, hipertextos, imagens, explicações, vídeos, sons a fim de enriquecer e transformar o texto monofônico em híbridos polifônicos. O ideal é que toda essa produção seja armazenada em nuvens e que o acesso seja irrestrito ao grupo.

5ª Etapa

- Divulgação

Disponibilizar as produções dos alunos de forma impressa, para circular na escola e comunidade, ou então, disponibilizar as produções em vídeo na internet, orientando os alunos que divulguem-nas pelas redes sociais, por exemplo.

Conclusão

Olhar para os alunos em sala de aula como nativos digitais, naturalmente usuário das novas tecnologias, implica em aceitar o papel da escola em desenvolver habilidades tais como: "letramentos de cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos." (Rojo,2013)

A pesquisa no site Dia a Dia Educação, mostrou-nos a diversidade de objetos de aprendizagem que lá, assim como em todo o ciberespaço, estão disponíveis a um clique de distância. A questão é: eles, por si só, não podem fazer nada para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos. Professores criativos, conectados e motivados

podem e devem criar possibilidades de contato, movimento e criação de textos e contextos na aula de língua portuguesa.

Quanto à sequência didática analisada, consideramos que as atividades desenvolvidas, apresentam um esforço reconhecidamente importante, para a introdução das novas tecnologias em atividade escolar, o que, notadamente, serviu para a motivação dos alunos, a apropriação de técnicas de uso da informática e a produção de textos em suporte diferenciado. Isto tudo valoriza a aula e reveste de modernidade a aula de língua materna. Verificamos, porém que, o trabalho não tinha a intenção e nem fundamentação teórica pautados nos multiletramentos, sendo talvez, o início de trabalhos de quem procura agregar às múltiplas linguagens às suas aulas..

Esperamos que, este artigo possa contribuir para a reflexão de professores que buscam introduzir as novas tecnologias, as multisemioses e os multiletramentos em sua sala de aula, pensando no jovem que senta no banco escolar imerso na multiplicidade de linguagens, e espera muito mais que uma atividade intitulada “minhas férias” na sua AULA DE PORTUGUÊS.

Referências

BARROS, Cláudia Graziano Paes. Capacidades de leitura de textos multimodais. Polifonia, Cuiabá, n.19, 2009. p.161-186.

BAZERMAN, Charles. The Life of Genre, the Life in the Classroom. In: BISHOP, W., OSTROM, H. (orgs.). Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives. Portsmouth: Heinemann, 1997.

_____. Gênero, Agência e Escrita. 2ª ed. São Paulo:Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e sua Tecnologias, vol.1 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHEN, L., BROWN, R. (2000). Web Site Evaluation Rubrics for K-12 Educators: na on-line
literature Review. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000. Chesapeake, VA: AACE, 2373-2378.

COSTA, S.R. Dicionário de gêneros textuais. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. Genêros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. C., GAYDECZKA, B., BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, B; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, D. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. L. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KRESS, G. R. e Van LEEUWEN, T. Reading Images: a Grammar of Visual Design. Londres:
Routledge, 1996.

LEFFA, Vilson J. (org.). A interação na aprendizagem das línguas. 2ª Ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEMKE, J. T. Metamedia Literacy: Transforming meanings and Media, in: REINKING, D.et alii (orgs.). Hamdbook of Literacy and Technology: Transformation in a Post-Typografic World.Hillsdale: Erlbaum, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane Helena R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A LINGUAGEM DOS BLOGS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTOS DE IDEOLOGIA E PODER

Eduardo Luiz Baccarin COSTA (G) [223]
Universidade Estadual de Londrina
Profa. Dra. Maria Ilza Zirondi

Resumo: Descobrir as mais variadas possibilidades de como a língua expressa ideologia e poder tem sido objeto constante de pesquisa linguística Neste contexto, a internet acabou sendo um campo riquíssimo para que a língua encontrasse lugar para exercer toda sua postura ideológica e ser ao mesmo tempo fonte de pesquisa moderna. Neste verdadeiro universo que é a *internet os blogs* são o caminho encontrado para que a língua manifeste ainda mais explicitamente toda sua ideologia. Quando se fala em *blog* jornalístico então, a postura ideológica e a manifestação inconteste que a língua tem, ficam muito mais claras**..** Desta maneira, o presente trabalho pretende mostrar como a linguagem escrita manifesta a ideologia implícita na comunicação, usando como enunciadores os portais de notícia Jornal de Londrina e Bondenews traçando um paralelo com a linguagem usada no *blog* jornalístico Paçoca com Cebola, e evidenciando como as palavras expressam ideologia quando são costuradas por fios ideológicos. Assim iremos verificar alguns potenciais da língua e de como o poder da palavra mobiliza a autoridade do enunciador e constrói o raciocínio do enunciatário, pois como refere Bakhtin (1981) toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal.

Palavras chaves: Blogs; portais; ideologia; poder.

INTRODUÇÃO

Os novos conceitos de tecnologias trouxeram mais luz ao homem moderno. Se antes as pessoas ficavam "enclausuradas" em si mesmas com receio de expor suas ideias, seus conceitos e até suas angústias e fobias, hoje em dia, esta realidade parece ter mudado completamente. Protegido pelas telas de monitores, jornalistas, publicitários, especialistas, artistas, cientistas, atletas, e até "pseudo-celebridades" têm exposto constantemente suas vidas em *blogs* na rede mundial de computadores, conhecida popularmente como internet.

[223] Estudante de graduação indicado pela Profa. Dra. Maria Ilza Zirondi. Curso de Letras Português do Centro de Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: eduardobaccarin@hotmail.com.

Blog, de acordo com o Dicionário de Termos Infopédia é a "página de internet regularmente atualizada, que contém textos organizados de forma cronológica, com conteúdos diversos (diário pessoal, comentário e discussão sobre um dado tema, etc.)". É nele, atualmente, que muitos jornalistas têm encontrado espaço para dar vazão a todos os seus pensamentos, ideologias, convicções e, até, para demonstrarem seu fanatismo pessoal, algumas vezes. Tudo isto, como forma de expressar o poder e a ideologia embutidos na linguagem de quem supostamente detém um maior número de arranjos de palavras e significados em seu vocabulário.

Sempre é importante lembrar que encontramos na internet os mais diferenciados tipos de *blogs*, desde os que apresentam conteúdo científico até os que são "diário pessoal". Dentre esta gama de páginas, os *blogs* jornalísticos acabaram por se tornar, recentemente, uma extensão das mídias eletrônicas, especialmente, dos portais vinculados às mídias impressas formais e se revelaram instrumentos de "conversação" da notícia, despojando-a de uma linguagem imparcial ainda que informal como se imagina ser a linguagem jornalística. Isto fez com que os *blogs* fossem disseminados na internet para servir os mais diferentes interesses e propósitos, gerando uma verdadeira "explosão" deste tipo de página eletrônica, assumindo, assim, as mais diferentes funções de linguagem, inclusive a de mídia virtual.

Neste sentido, o presente artigo pretende mostrar como os *blogs* jornalísticos explicitam o pensamento do autor e suas diferenças quanto à forma das mídias eletrônicas, desde o despojamento da linguagem - algumas vezes chegando a expressões chulas - até o momento em que se revelam poder, diferenças e divergências de opiniões. Afinal, expressar ideologias é uma das funções da língua, pois como refere Bakthin (*apud* Brito, 2008) acerca de tais ideologias, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas relações sociais e em todos os domínios".

.

DE COMO A MÍDIA IMPRESSA TORNOU-SE MÍDIA ELETRÔNICA

Historicamente, o jornal impresso é a fonte de informação mais antiga que se tem conhecimento, descartando obviamente a troca de conhecimentos orais, pela fala ou pela

escrita, através das cartas. Mesmo antes do advento do rádio, as pessoas se informavam através das notícias de jornais, ainda que com dias de atraso. Porém, com o desenvolvimento e o surgimento de novas tecnologias, novas formas de comunicação e, principalmente, formas mais ágeis de comunicação passaram a ser necessárias e, neste contexto, o surgimento da *internet* acabou sendo determinante para que se estabelecesse uma nova linguagem, um novo paradigma jornalístico. E isto aconteceu a partir do momento que os jornais diários começaram a disponibilizar suas edições via mídia eletrônica.

No Brasil, as empresas jornalísticas entraram na rede a partir de iniciativas isoladas como as do Grupo O Estado de São Paulo. O primeiro jornal brasileiro , porém, a fazer uma cobertura completa no espaço virtual foi o Jornal do Brasil, em 28 de maio de 1995. Outros veículos que também entraram na rede foram: O Estado de Minas, Zero Hora, Diário de Pernambuco e Diário do Nordeste. Entretanto, somente em 1996, houve o lançamento do Brasil *Online*, primeiro jornal em tempo real, em língua portuguesa, da América Latina, conhecido hoje na rede como Folha *Online*. Quatro anos depois, o provedor de acesso à Internet Grátis, (IG), coloca na rede o Último Segundo, um jornal digital produzido especialmente para Internet brasileira.

A partir da implantação do jornalismo na *web* ocorreu um novo segmento expansivo do meio informativo, o denominado *webjornalismo*, em que a atualização das notícias pode ocorrer ininterruptamente. Já não é preciso esperar o jornal ou o horário do noticiário televisivo ou radiofônico para saber os principais acontecimentos do dia. Para Luciana Moherdau (2000) isso propiciou novas formas de editar notícias na rede, a primeira por meio de informação online, em tempo real e a segunda através de sites de publicações, especialmente da mídia impressa, que começou a transportar à rede com uma linguagem igual a dos jornais. Ou seja, a partir do surgimento do *webjornalismo*, a notícia ganhou mais agilidade e dinamismo, num ritmo próprio das tecnologias modernas e as informações começaram a ser trabalhadas quase em tempo real, dando ao leitor-internauta pela primeira a sensação de acompanhar passo a passo os desdobramentos de todo tipo de notícia.

Não é exagero afirmar que o surgimento do computador, na década de 1950, mudou radicalmente o conceito de mídia. Ainda que filosoficamente, os meios de comunicação tenham se mantido fieis a sua tradição de informar imparcialmente, o surgimento da informática potencializou novos canais de comunicação. Isto fez com que muita coisa mudasse em relação à forma de expressão. Notícias passaram a ser veiculadas com opiniões explícitas, as ideologias começaram a ser tornar ainda mais evidentes, no sentido de que quem domina a língua exerce um poder total sobre quem não tem tanto contato ou habilidade..

Marshall Mcluhan (1981), a respeito do conceito de mídia eletrônica, afirma que o termo se refere a "qualquer mídia que utiliza, como meio, um computador ou equipamento digital para criar, explorar, finalizar ou dar continuidade a um projeto que tem como suporte a internet, comunicação online ou offline", ou seja, tudo que se refere à tecnologia da informação pode ser considerada mídia eletrônica. Mcluhan também comenta que "ao contrário dos meios analógicos, as informações nas mídias digitais podem ser reproduzidos e reutilizados sem perda de qualidade, o que garante um fluxo de trabalho muito mais dinâmico, favorecendo assim a interdisciplinaridade ou a integração entre os diferentes meios". Neste universo digital, as mídias eletrônicas ganharam força e os blogs passaram a fazer parte das mídias eletrônicas. Os blogs, segundo Clemente (2009) são

> uma espécie de diário ou página pessoal mantido na Internet, que pode ter um ou mais autores. É um tipo de site que possui características próprias. Normalmente, apenas com um autor, mas, em alguns casos, com dois ou mais. E em pequeno número, os blogs coletivos (ou grupais), formados por profissionais de uma determinada área em comum ou que tenham intenções correlatas por determinado assunto e utilizam o blog para discutir e divulgar seus interesses e opiniões.

Assim, no momento em que estas páginas começaram a proliferar na rede mundial de computadores o jornalismo começa a ser paulatinamente "invadir" a internet através de blogs que comentavam abertamente as notícias que estampavam as páginas impressas. Era a gênese da mídia virtual.

Os *blogs* como mídia virtual

A tecnologia, como já foi visto anteriormente, mudou completamente a relação nos meios de comunicação. Com sua evolução, influenciada fortemente pela *Internet*, também se evoluiu a forma de pensar a comunicação. A *internet*, além de mudar radicalmente a comunicação entre milhões de pessoas por seu alto potencial de disseminação de informação, propôs um novo formato de comunicação, baseado no relacionamento, na interatividade e na não-linearidade.

O conceito de interatividade, seja ele qual for, traz em si o conceito de interação. Afinal, a interatividade se resume em diversas formas criativas de se trabalhar usando várias maneiras de interação em uma apresentação, na qual o enunciador consiga fluir melhor a mensagem para o enunciatário. Neste sentido, os *blogs* são, na mídia virtual, a maneira mais rápida e fácil de interagir. A palavra interatividade, porém, tem muitos significados. O mais comum diz que interatividade é ação de completar uma informação, um ato ou ação, complementando-a. Segundo Bonilla (2002, p. 188):

> O termo "interatividade" surgiu, de acordo com Silva (1999, p. 84-87, no contexto das críticas aos meios e tecnologias de comunicação unidirecionais, que teve início da década de 70, e hoje está em pleno uso. Entretanto, alguns o utilizam como sinônimo de interação, outros como um caso específico de interação, a interação digital. Para outros, ainda, interatividade significa simplesmente uma "troca", um conceito muito superficial para todo o campo de significação que abrange. Num primeiro momento é necessário, portanto, compararmos e/ou distinguirmos interatividade de interação. Interação é um conceito bem mais antigo que interatividade e utilizado nas mais variadas ciências como "as relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores, entes, etc.

Para Silva (1999, p. 20):

> Interatividade é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias digitais ou

> analógicas, seja nas relações "presenciais" ou "virtuais" entre seres humanos.

Neste sentido, os *blogs* expressam bem o conceito de interatividade. Comunicar-se, emitindo suas opiniões sobre os mais variados temas e assuntos é a marca dos *weblogs*. Parece inevitável, portanto que os *blogs* acabassem se tornando quase uma "extensão" do jornalismo *online*. Neles as notícias são escritas de maneira mais pessoal e despojada e numa relação total de interatividade com o internauta. Segundo Primo (1999), o termo interatividade levanta inúmeras questões que focaliza principalmente os sites de teor jornalístico que se auto-denominam "interativos", *sites* estes que trazem alguns recursos para os seus usuários. Neste caso, o termo interatividade é usado especificamente na acepção de autorizar o usuário a interagir com o seu teor e de seus produtores, como veremos. Primo (1999) defende que para um *site* ser essencialmente interativo deve propiciar ao usuário a potencialidade de comunicação entre usuários. Desta forma, apresenta várias formas de interatividade em site de jornalismo *online*, quais sejam: fóruns de discussão, *chat, sites* pessoais, uso de comentário *online* como ferramenta de reportagem, *blogs, e* mais recentemente ***Facebook e Skype*** (grifo nosso). Como se vê, portanto, os *blogs* são uma importante ferramenta de mídia virtual e, neste sentido, as mídias jornalísticas se apropriaram deste espaço com uma precisão quase cirúrgica, estabelecendo novos e importantes canais de comunicação interativa, potencializando o contexto da mídia virtual.

Breve histórico dos portais *BondeNews*, Jornal de Londrina e do *blog Paçoca com Cebola*

Para adentrarmos no campo de estudo do presente artigo, torna-se necessário fazer um breve relato histórico das páginas que são objeto de análise do presente artigo. Assim, conhecendo melhor a trajetória histórica dos *sites* elencados neste estudo, podemos entender sua linguagem e como esta é manipulada ideologicamente.

O Portal *BondeNews* atualmente vinculado ao Jornal Folha de Londrina - ainda que este periódico mantenha outro *blog*, o *Folhaweb* surgiu como tese de doutorado do jornalista Marcos Feltrim, em 2009. O objetivo inicial do *blog* era comentar a notícia de uma maneira

totalmente despojada da linguagem jornalística e se aproximasse ao interesse popularesco sem, no entanto, cair na linguagem chula, de baixo nível. Assim, todo e qualquer tipo de notícia era passível de ser publicada, desde que tivesse o mínimo de trabalho "artesanal" com as palavras. Dentro desta ótica, o portal se consolidou e se viabilizou como importante meio de informação digital, sendo hoje um dos meios eletrônicos mais acessados no que se refere à mídia norte paranaense.

O Portal do Jornal de Londrina foi ao ar em 2007 quando a Rede Paranaense de Comunicação - atual proprietária do Jornal de Londrina - começou uma série de investimentos tecnológicos nos órgãos que compõem o conglomerado jornalístico da família Cunha Pereira. É basicamente uma versão *online* do jornal impresso que sai diariamente nas bancas de Londrina e região, marcada por uma interatividade total com o leitor e com espaços bem delimitados como as sessões *("Meu Álbum", "Meu Bicho", "Eu no JL", "Eu Vi"*), além de sugestões de pautas tanto para a mídia virtual, quanto para a mídia impressa. No entanto, a página virtual mantém a mesma característica ideológica da página impressa, ou seja, as notícias ainda são filtradas sob a ótica da política neoliberal de centro-esquerda, uma vez que o jornal sempre foi identificado com o PSDB, a tal ponto que a primeira edição impressa do JL circulou em 31/7/1989, sendo lançada na fundação do diretório municipal do partido tucano, com a presença dos então senadores José Richa e Mário Covas (que mais tarde se tornaria candidato a presidente).

O *Blog* Jornalístico *Paçoca com Cebola* foi criado pelo jornalista Cláudio Osti em 2008 para acompanhar de perto a eleição municipal daquele ano. Desde então, comenta várias vezes ao dia as novidades da Câmara Municipal de Londrina, os acontecimentos da política e do esporte da cidade, do estado e do país de maneira interativa e algumas vezes com duras críticas. Em 2012 o *blog* passou a fazer parte do portal do jornal O Diário de Maringá e hoje é possível ter um *hiperlink* na página daquele órgão de imprensa. Atualmente, o *blog* é considerado um dos mais influentes da política local, sendo fonte de informação tanto para os detentores do poder local quanto para os críticos da atual administração municipal e com mais

de vinte mil acessos diários, segundo o próprio jornalista nos informou durante o trabalho de coleta de dados.

O USO DA LINGUAGEM COMO IDEOLOGIA NOS *BLOGS* JORNALÍSTICOS

A língua é a forma mais antiga e mais eficiente de expressar ideologia e poder. Desde que o homem conheceu a relação dominador/dominado, a língua foi a primeira "herança" deixada pelos colonizadores. Neste sentido, os *blogs*, como uma extensão desta maravilha tecnológica e linguística chamada *internet*, não escapariam de uma análise entre a voz central do jornalista que produz o texto e não que apenas se lê, mas interage com a voz do internauta. Desta maneira, fica a pergunta: como o blog jornalístico pode ao mesmo tempo ter uma voz central e abrigar tantas outras vozes? Aqui está outra característica fundamental do dispositivo: a necessidade síncrona de convocação dos leitores, pois "cada *post* é, ao menos em tese, um convite para o debate e o *blog* constrói a informação a partir da conversação, na qual a participação é fundamental para que se possa concluir o discurso e a informação" (VARELA, 2007, p.74).

Nunca se poderia analisar uma enunciação linguística do ponto de vista unitário, individual, pois ela é relacional e produz significado justamente na objetivação externa de um conteúdo que se exprime em terreno social. "Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala" (BAKHTIN, 1981, p.98).

Se a enunciação é o ato de fala, ou seja, o "como se diz", o enunciado é o produto da enunciação, ou "o que se diz". Bakhtin (1981) rechaça os estudos linguísticos que dotam o ouvinte em uma situação face a face de uma passividade absoluta. Segundo ele, o enunciado é a unidade da comunicação verbal e exige sempre uma atitude responsiva ativa. O enunciador não espera uma postura passiva diante do enunciado, mas uma resposta. É justamente a necessidade de conformar uma atitude responsiva ativa nos outros parceiros da comunicação que leva Bakhtin a afirmar que os enunciados estão inseridos em uma cadeia complexa responsável por interligar diversos outros enunciados. Qualquer tentativa de lhes atribuir um

sentido não-relacional inviabiliza o estudo da linguagem. “Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter” (BAKHTIN, 1981, p.316).

Vale ressaltar que somente o jornalista tem acesso à publicação de material multimídia. Os leitores estão restritos às interações verbais, podendo se deduzir que, ao contrário do que se poderia crer, as trocas comunicativas em um *blog* jornalístico são repletas de regras e coações que margeiam e regulam toda a esfera midiática, pois a língua é um universo de imensas possibilidades. Neste sentido a linguagem é um instrumento poderoso de poder. Desta forma, a ideologia do enunciador ganha força, porque o conteúdo implícito ou explícito é uma das mais variadas possibilidades que ela trata. Antônio Cândido (2006) enfatiza que sempre devemos lembrar que “os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma”, ou seja, os valores e as ideologias estão muito mais na linguagem dos *blogs*, porque expressam o pensamento do seu enunciador do que no trato imparcial que deve marcar a linguagem jornalística.

Assim, verifica-se que *o blog* jornalístico de fato forma uma rede de enunciados por meio de dinâmicas interativas, mas as atuações dos sujeitos são bem heterogêneas. Elas não são iguais às de outros ambientes com mesma característica como aquelas encontradas nos comunicadores instantâneos ou em outros *blogs*. Há pouco espaço para se tratar de efemeridades. O contrato de leitura e de participação instaurado pelo *blog* jornalístico impõe um limite claro aos comentários.

Portanto, fica claro que existem, no *blog*, regras tácitas que podem vir à tona sempre quando são ultrapassados os limites considerados razoáveis pelos participantes da interação, neste caso pessoalizando e polemizando desnecessariamente a notícia. O mito de que a *internet* é uma “terra sem dono” não resiste às práticas sociais.

A linguagem e seus usos nos *Blogs* e nos Portais de Notícias

Durante séculos, acreditou-se na neutralidade da língua. Imaginava-se que as comunicações verbais fossem apenas canais "frios" de contato social. Com o avanço dos estudos linguísticos, porém, percebeu-se que a língua expressa ideologia e poder com muito mais frequência do se imaginava. Basta apenas tomar como referência a questão do colonizador e do colonizado: a língua é a principal "herança" que o dominador deixa. Bordieu (1977 p.34), ao comentar a importância da linguagem, afirma que "o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico"

Neste sentido, a linguagem jornalística, seja ela impressa, nas mídias virtuais e, principalmente, nos *blogs* não seria nenhuma exceção à regra; ao contrário o encadeamento, lógico ou não, das palavras em um texto jornalístico é certamente uma das formas mais poderosas do uso da ideologia e do poder da linguagem. , Bakthin (1981, p.41), ao comentar como as palavras são "costuradas" ideologicamente enfatiza que elas "são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios". Se existe um lugar para que o domínio ideológico da linguagem jornalística aconteça certamente esta ocorre na internet através de portais de notícias e de *blogs*, pois de acordo com Brito (2003, p.62) "a língua é mesmo um dos lugares em que a ideologia é mais mascarada, é despercebida e, portanto, violentamente realizada".

Com base nestes conceitos, tomamos algumas notícias veiculadas nos portais eletrônicos *Bondenews*, Jornal de Londrina e no *blog Paçoca com Cebola* para analisarmos as ideologias e como o uso da linguagem expressa poder. Para isto, foram considerados aspectos relativos aos conceitos de Bakthin (1981) acerca dos enunciados e de como estes expressam ideologia e poder e a mesma relação que Gnerre (1998, p. 8) estabelece quando afirma: "escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais".

No dia 1/6/2013, o Jornal de Londrina em sua versão eletrônica estampou uma notícia sobre a instalação do Tribunal Regional Federal no Paraná. O texto dizia o seguinte:

> A promulgação da emenda constitucional que cria o Tribunal Regional Federal (TRF) no Paraná e outros três tribunais espalhados pelo país deverá ser sancionada na próxima quinta-feira às 9 horas da manhã. O primeiro vice-presidente do Congresso Nacional, deputado André Vargas (PT-PR), confirmou ontem que convocará a sessão assim que assumir interinamente o cargo de Renan Calheiros (PMDB-AL).
> Calheiros, por sua vez, disse ontem que não vai impedir a promulgação da emenda. Como o senador estará fora do país em viagem oficial para Portugal, a partir de quarta-feira, Renan admitiu não ter poderes para barrar a articulação do seu vice para promulgar a emenda..
> (Jornal de Londrina, 1/6/2013. disponível em http://www.jornaldelondrina.com.br/, acesso em 2/6/2013)

O texto, ainda que não cite o autor e atribua o crédito a uma agência de notícias da Capital Federal, limita-se a informar, apenas, que será promulgada tal lei no período que deputado federal paranaense André Vargas (PT) estiver ocupando interinamente a presidência da Câmara dos Deputados e do Congresso Nacional. No *blog Paçoca com Cebola*, no entanto, o mesmo fato foi noticiado da seguinte maneira:

> E o glorioso deputado federal André Vargas (PT), vice-presidente da Câmara Federal, vai mesmo bater o dito cujo na mesa. Anuncia ele que irá promulgar, nesta quinta-feira, a Proposta de Emenda à Constituição que criou quatro novos tribunais regionais federais, entre eles o do Paraná. O presidente do Senado, Renan Calheiros, que é o presidente do Congresso, estará viajando neste período.
> "Depois de mais de doze anos de intensos debates, vamos promulgar a PEC" disse Vargas. De acordo com ele, a discussão da matéria já está esgotada e cumpriu regimentalmente todos os trâmites no Congresso Nacional. "A PEC foi discutida e votada por unanimidade na Câmara e no Senado por duas vezes, não compete ao presidente do Congresso outra coisa que não seja promulgar a proposta", avaliou.
> (Paçoca com Cebola, 3/6/2013, disponível em http://blogs.odiario.com/pacocacomcebola/page/3/, acesso em 4/6/2013)

Como se verifica no enunciado acima, o jornalista Cláudio Osti - responsável pela publicação das notícias no *blog* - transformou o fato da instalação do Tribunal Regional Federal no Paraná numa "jogada" política do deputado paranaense. O uso da expressão "glorioso deputado" revela claramente a ideologia do jornalista e sua restrição pessoal às políticas do petista paranaense. Esta ironia presente no tópico frasal do primeiro parágrafo é uma demonstração clara de como a língua expressa poder. No caso específico do *blog*, o processo enunciador-enunciatário elaborado por Bakthin acontece de forma viva, interativa e,

Cláudio Osti, neste caso, usa disto para manifestar - através de uma notícia relativamente simples - sua posição ideologicamente contrária à do deputado em questão. Neste contexto também, o jornalista age da maneira como menciona Gnerre (1998 p. 6): "todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que 'saber'; a) quando pode falar e quando não pode; b) que tipo de conteúdo e referenciais são consentidos; que tipo de variação linguística é oportuno que seja usada", ou seja, a construção do pensamento do jornalista no *blog* praticamente pessoalizando a notícia, tem de estar dentro das regras do agir verbalmente, ainda que seja na modalidade escrita.

Outro aspecto relevante de como a língua não é neutra e de como ela manifesta ideologia e poder é constatado por ocasião da veiculação da notícia da demissão de um assessor do Ministério da Saúde por, supostamente, fazer alusão à defesa da legalização da profissão de prostituta no Brasil. O portal *Bondenews*, vinculado ao jornal Folha de Londrina tratou da seguinte forma a questão, em sua edição de 4/6/2013:

> O ministro da Saúde, Alexandre Padilha, exonerou nesta terça-feira o diretor do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, Dirceu Greco. A decisão foi tomada três dias depois da divulgação de uma campanha para combater o preconceito contra profissionais do sexo, que incluía uma peça com os dizeres: "Eu sou feliz sendo prostituta". Elogiado por médicos e especialistas na prevenção de DST-Aids, o material provocou protestos entre a bancada evangélica. Nesta terça-feira, no Congresso, parlamentares pediram explicação sobre o tema.
> Padilha mandou, nesta noite, retirar todo material dessa campanha do site do DST-Aids, abrigado no portal do Ministério da Saúde. Pela manhã, o ministro havia determinado a retirada apenas da peça "Eu sou feliz sendo prostituta". De acordo com ele, o material havia sido veiculado sem passar pelo crivo do departamento de publicidade. Greco estava no cargo desde meados de 2010. (Bondenews, 4/6/2013.)

Por sua vez, o *blog Paçoca com Cebola* trouxe a mesma informação de maneira mais contundente. Sob o título "Pela putaria legalizada", o jornalista tratou a notícia da seguinte maneira:

> A prostituição existe desde que mundo é mundo – na política, por exemplo, é uma putaria só – e é essencial tratar do assunto de forma madura e sem preconceitos.
> Há sim prostitutas que "fazem a vida" por falta de opção e há as que estão na atividade pelo

> faturamento que ela proporciona.
> Para as que até então não tinham opção para se sustentar e agora querem mudar de vida, neste Brasilzão de oportunidades, quase no pleno emprego, e com empresas desesperadas atrás de funcionários, cursos de qualificação profissional e recolocação, as possibilidades são imensas.
> Para as que tem a prostituição como profissão, que prestem o seu serviço, paguem o seu ISS, recolham para a Previdência, e sejam tão felizes como seus clientes.
> Mas tudo sem hipocrisia. (Paçoca com Cebola, 4/6/2013, disponível em http://blogs.odiario.com/pacocacomcebola/)

As maneiras diferentes de como a notícia foi veiculada no portal *Bondenews* e no *blog Paçoca com Cebola* mais uma vez revelam claramente de como a língua é talvez a maneira mais convincente de se expressar o poder. Neste sentido, até mesmo a linguagem jornalística que deveria ser isenta, como afirmam os mais variados manuais de ética profissional, tornam-se instrumento precioso na mão de alguém que detém um *blog*. Naquele espaço, por conta da interatividade, exercita-se com frequência o jogo ideológico da qual a língua é ao mesmo tempo vítima e algoz. Novamente temos o exemplo de como as palavras são manipuladas de acordo com a variação linguística para expressar e compreender os jogos ideológicos e de poder. Gnerre (1998 p. 19), ao analisar esta função da língua assevera: "entender não é reconhecer um sentido invariável, mas 'construir' o sentido de uma forma no contexto no qual ela não aparece "

Exemplo disto, também, pode ser verificado na postagem do dia 5/6/2013 no *blog Paçoca com Cebola* relacionado à exclusão do ex-prefeito de Londrina, Barbosa Neto, do processo criminal promovido pelo Ministério Público no que ficou conhecido como "Operação Antissepsia":

> A assessoria de imprensa particular e intrépida do ex-prefeito cassado Homero Barbosa Neto (PDT), envia nota informando que O juiz da 2ª Vara da Fazenda Pública de Londrina, Emil Gonçalves, determinou a exclusão do nome de Barbosa Neto da chamada operação antissepsia, promovida pelo Ministério Público em maio de 2011. A informação foi divulgada ontem pelo advogado Luiz Carlos Mendes Prado Junior que defende o ex-prefeito Barbosa Neto.
> "Em seu despacho, o juiz Emil Gonçalves, apontou que "os indícios presentes" na ação proposta pelo MP na época conhecida como operação antissepsia não são "sérios e graves disse o juiz a ponto de ter uma relação de causa e efeito" ao processo. Por tudo

> isso, o juiz rejeitou a ação e determinou a extinção parcial do processo sem resolução de mérito". (Blog Paçoca com Cebola, 5/6/2013)

Mais uma vez fica evidenciada a ideologia no texto do *blog Paçoca com Cebola*. Temos, novamente, uma manifestação inequívoca de como as palavras e a linguagem são manipuladas para expressar o pensamento do jornalista responsável pela publicação. Ao usar de forma pejorativa os adjetivos "particular" e "intrépida", o *blog* deixa claro sua postura em relação ao ex-prefeito. Assim, o que era para ser apenas uma pequena nota, transforma-se numa crítica ácida e sarcástica. De maneira completamente oposta, o portal do Jornal de Londrina de 5/6/2013, tratou da seguinte forma a absolvição de Barbosa Neto:

> O juiz da 2ª Vara da Fazenda Pública de Londrina, Emil Gonçalves, determinou a exclusão do ex-prefeito Barbosa Neto do processo resultante da Operação Antissepsia, deflagrada pelo Ministério Público (MP) em 2011. A informação foi confirmada pelo advogado de defesa, Luiz Carlos Mendes Prado Junior. "Argumentamos, entre outras coisas, que o Ministério Público não teria apresentado indícios mínimos de ato de improbidade que pudesse ser imputado a ele [Barbosa Neto]", explicou.(Portal Jornal de Londrina, 5/6/2013)

Ao se limitar a usar a linguagem com o objetivo exclusivo de transmitir a informação a seus leitores, no caso específico dos portais também internautas, os *blogs* do Jornal de Londrina e *Bondenews* optam por se manterem distante do fato narrado. Isto não deixa de ser outra manifestação da ideologia das palavras. Assim, enquanto o jornalista Cláudio Osti usa do arranjo verbal uma poderosa arma de crítica e de afirmação de sua ideologia, até sendo sarcástico com alguns de seus milhares de leitores, os demais órgãos de comunicação aqui analisados preferiram manter uma linha editorial diferente, em que apenas a informação deva falar por si.

CONCLUSÃO

Drummond disse certa vez que "sob a pele das palavras há cifras e códigos". A premissa do poeta itabirano torna-se real, palpável cada vez com mais frequência e segurança.

E neste sentido, os *blogs* e os portais jornalísticos não são nenhuma exceção. Por trás de uma notícia sempre há um enunciador, como refere Bakhtin (1981) a interagir com um enunciatário num processo de troca ou imposição de ideologia bem interessante.

"Maquiar" palavras para atingir determinado objetivo, expor explicitamente sua opinião acerca de determinado acontecimento e até manipular informações trazendo embutido em notas seus conceitos pessoais em relação aos personagens das notícias é uma prática comum dos *blogs* jornalísticos. Sendo assim são objetos da linguística por usarem a língua como forma de exercer poder sobre pessoas de suposta "formação inferior" ou de menos grau de intimidade com a notícia. Agindo assim, o enunciador articula seu pensamento para agir como refere Gnerre (1998), ou seja, como um verdadeiro manipulador da linguagem para expressar toda ideologia contida no seu arranjo vocabular, no caso específico dos textos jornalísticos e dos *blogs* como palavra escrita.

Tudo isto nos permite afirmar que os *blogs*, muito mais que um braço poderoso da fascinante rede mundial de computadores, a internet, são um instrumento sim de manipulação das palavras, das ideias e até das informações. Fato é que a notícia nos portais, por manterem uma linha editorial de distanciamento e imparcialidade exerce a ideologia e o poder linguísticos de forma mais implícita ao contrário dos *blogs* que manifestam claramente a opinião do autor e desta forma usa a linguagem para coagir, convencer, persuadir o internauta a incorporar a ideologia do enunciador.

Portanto, os *blogs* ao mesmo tempo em que promovem uma interação interessante com seus leitores-internautas, também acabam se transformando em canais poderosos não só de informação, mas de manipulação das palavras e das ideias. E isto pressupõe também que tanto enunciadores quanto enunciatários também não o são o que torna a relação linguística algo vivo, fascinante, intenso ainda que presa às ideologias e ao poder.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
BLOG PAÇOCA COM CEBOLA **"Barbosa Neto praticamente livre da assepsia**". Disponível em http://blogs.odiario.com/pacocacomcebola/page/2/, acesso em 6/6/2013.
BLOG PAÇOCA COM CEBOLA "**Criação dos Tribunais Regionais Federais será promulgada na quinta**", disponível em http://blogs.odiario.com/pacocacomcebola/page/4/, acesso em 3/6/2013.
BLOG PAÇOCA COM CEBOLA "**Pela putaria legalizada".** Disponível em http://blogs.odiario.com/pacocacomcebola/page/3/, acesso em 5/6/2013
BONILLA, Maria Helena S. **Escola aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. 2002. Tese,Faculdade de Educação,Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA.
BORDIEU, P. 1977 **A economia das marcas linguísticas**, Paris: Larrouse
BRITTO, Luiz P. L., **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, Mercado das Letras, 2003.
CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.
DANTAS, Edmundo. **Mídia eletrônica**: novas mídias como sustentabilidade. disponível em http://www.bocc.ubi.pt/pag/dantas-edmundo-midia-electronica-novas-midias-sustentabilidade.pdf, acesso em 20/5/2013.
DICIONÁRIO DE INFORMÁTICA. disponível em: http://www.infopedia.pt/linguaportuguesa/blogue;jsessionid=1IzDlEBQBvl8TvjzRUQFqg__, acesso em 18/5/2013.
GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
GUIA DE JORNALISMO DA INTERNET. Salvador: 1997. Disponível em : http: // www.facom.ufba.com.br/pesq/cyber/manta/Guia/cap3.html., acesso em 18/5/2013.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
McLUHAN, Marshall. "**Visão, som e fúria**". in Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro, Ed. Saga, (1981)
MOHERDAUI, Luciana. **Guia de estilo Web**: produção e edição de notícias on-line. São Paulo: Senac, 2000.
ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS, disponível em http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009-1/Origem%20e%20desenvolvimento, acesso em 22/5/2013.
PORTAL BONDENEWS. "**Diretor é demitido após campanha favorável à prostituição**", disponível em http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-3--154-20130604&tit=diretor+e+demitido+apos+campanha+favoravel+a+prostituicao, acesso em 4/6/2013.
PORTAL JORNAL DE LONDRINA "**Promulgada a criação do TRF-Paraná**", disponível em http://www.jornaldelondrina.com.br/, acesso em 3/6/2013.
PORTAL JORNAL DE LONDRINA "**Barbosa praticamente inocentado na Operação Antissepsia**", disponível em http://www.jornaldelondrina.com.br/, acesso em 6/6/2013.

PRADO, Cristiane. **A trajetória do jornalismo impresso para o jornalismo** digital, disponível em http://monografias.brasilescola.com/historia/a-trajetoria-jornalismo-impresso-para-jornalismo-digital.html, acesso em 24/5/2013.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. **Explorando o conceito de interatividade**: definições e taxonomias.1999.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Marco. **Um convite à interatividade e à complexidade**: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 135-167.

O /R/ EM CODA SILÁBICA EM QUATRO LOCALIDADES CATARINENSES

ALMEIDA, Édina de Fátima (PG-UEL)[224]
KAILER, Dircel Aparecida (UEL)[225]

Resumo:

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística e da Sociolinguística Variacionista, o presente estudo tem como objetivo investigar as variantes dos /r/ em coda silábica que predominam em quatro localidades do interior catarinense (Porto União, São Francisco do Sul, São Miguel do Oeste e Concórdia). Para isso, averiguaremos a fala de 16 informantes, estratificados conforme a localidade, idade, sexo e escolaridade. Cabe ressaltar que esses dados foram coletados entre os anos de 2001 e 2002 pela equipe do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que buscou informantes que fossem nascidos na localidade pesquisada e de pais também da região. Além de investigar as variantes do /r/ em coda silábica, averiguaremos, também, as variáveis linguísticas e sociais que possam interferir no uso das variantes desse fonema. De acordo com Brescancini e Monaretto (2008) que analisam dados de estudos realizados em 1997 e 2000 em Santa Catariana, os "estudos sociolinguísticos, dialetológicos e geolinguísticos tem evidenciado que a vibrante pode se manifestar de diferentes maneiras, principalmente, em final de palavra" no falar do Sul do Brasil. Conforme as referidas autoras, em Florianópolis, capital de Santa Catarina, a variante predominante é a fricativa velar, já em Blumenau e Lages predomina a variante tepe.

Palavras-chave: Róticos. Santa Catarina. ALiB. Geossociolinguística

Introdução

Os estudos referentes aos róticos no português perpassam pelos campos da Fonética, da Fonologia e da Sociolinguística. Em relação à Fonética e à Fonologia, o interesse em torno

[224] Pós-graduação em Estudos da Linguagem. na Universidade Estadual de Londrina(UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: edifatro@hotmail.com

[225] Professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina(UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: ueldircel@hotmail.com

do /r/ deve-se, principalmente, à diversidade de formas fonéticas empregadas em sua realização. Além de ser considerado um fenômeno que retrata a mudança linguística no Brasil, por apresentar um processo de variação muito produtivo, pois tanto em posição inicial, quanto medial ou final de palavra, ele se realiza de maneira diversificada na língua. Já a Sociolinguística, têm buscado esclarecer a relação que existe entre o uso das variantes do /r/ e determinados fatores linguísticos e extralinguísticos. Comprovou-se em alguns estudos (MONARETTO, 1997, 2002, AGUILERA E KAILER, 2012 entre outros), o papel que exercem alguns fatores extralinguísticos, como faixa etária, o sexo e a escolaridade, e fatores linguísticos, como contextos fonológicos subjacentes, a classe morfológica e a dimensão do vocábulo, entre outros.

Alguns estudos têm atestado a grande variação dos róticos no português do Brasil (doravante PB), como apontam estudos como Callou, Moraes e Leite (1996); Monaretto (1997, 2002); Brescancini e Monaretto (2008); Silva (2008); Martins (2006); Silva-Brustolin (2010); Ferraz (2005); Monguilhott (2007); Ribeiro (2011); Silveira (2007) , Aguilera (1999), Aguilera e Silva (2010) Aguilera e Kailer (2012) dentre outros.

O presente estudo, pautado principalmente nos resultados de alguns dos referidos estudos que tratam dos róticos no Sul do Brasil, tem como objetivo investigar as variantes dos /r/ em coda silábica que predominam em quatro localidades do interior catarinense (Porto União, São Francisco do Sul, São Miguel do Oeste e Concórdia). Para isso, averiguaremos a fala de 16 informantes, estratificados conforme a localidade, idade, sexo e escolaridade. Cabe ressaltar que esses dados foram coletados entre os anos de 2001 e 2002 pela equipe do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que buscou informantes que fossem nascidos na localidade pesquisada e de pais também da região. Além de investigar as variantes do /r/ pós-vocálico, averiguaremos, também, as variáveis linguísticas e sociais que possam interferir no uso das variantes desse fonema.

Breve histórico das cidades em estudo

Como estamos investigando, dentre outros contextos, a variação diatópica dos róticos, é de suma importância que conheçamos, mesmo que de forma muito breve, a formação étnica das localidades.

O município de Concórdia foi fundada por colonizadores provenientes do Rio Grande do Sul, descendentes de italianos e alemães em sua maioria.

São Miguel do Oeste, também, apresenta população com descendentes de gaúchos, italianos e alemães. Em seus primórdios já foi habitada por portugueses e espanhóis.

São Francisco do Sul, a mais antiga cidade de Santa Catarina, foi colonizada por franceses, espanhóis e açorianos.

Porto União, localizada no Norte de Santa Catarina, vizinha de União da Vitória, Paraná. Seus primeiros colonos de origem europeia, foram, na maioria, os alemães, seguidos por mais tarde por poloneses, ucranianos,austríacos, russos e no início do século XX por libaneses.

Alguns estudos sobre os róticos no falar catarinense

Antes de retomar alguns estudos sobre os róticos no falar catarinense, cabe lembrar que, segundo Bisol (1999), são múltiplas as variantes para o (r) posvocálico: vibrante [r], fricativa velar [x], uvular [R], aspirada [h], vibrante simples [ɾ], ou um som retroflexo [ɽ]. A esse respeito, Ribeiro (2011) também observa que as diferentes formas de realização do /r/ são condicionadas pelo contexto no qual assimilações de sonoridade podem ocorrer, dependendo igualmente da forma de uso ou do sotaque predominante nas diferentes regiões do Brasil. Segundo ele, o comportamento observado desde o latim até o português atual vem

sofrendo alterações, em relação ao ponto de articulação, ou seja, o /r/ simples manteve sua articulação anterior (alveolar), mas o /r/ dito forte (vibrante múltipla), passou por um processo de posteriorização, saindo de pré-palatal a uvular ou velar.

Tal variação é percebida na região Sul do Brasil, conforme Almeida e Kailer (2013, no prelo) as variantes predominantes são a vibrante alveolar simples (tepe) e a retroflexa em Porto Alegre e em Curitiba, e a fricativa glotal em Florianópolis. Monaretto (1997) destaca, sobre os róticos nesta região que o apagamento em posição final é mais forte do que em posição medial. A referida autora ao confrontar as falas do Sul do Brasil com as do Rio de Janeiro, alega que a fala do Sul pode diferenciar-se por duas variantes: o tepe e a vibrante alveolar.

Borba da Silva (1997) ao estudar os róticos em Florianópolis, verifica que as variantes dos róticos em posição de coda são o tepe alveolar, a fricativa velar, a fricativa glotal e o apagamento. Dentre os fatores linguísticos, o apagamento do rótico predominou com 84% na posição final absoluto; 77% em final de palavra seguida de consoante e 79% em posição intervocálica. Em relação à tonicidade a autora observou que há predominância da fricativa glotal quando o rótico está em sílaba átona resultando em 68% contra 4% de apagamento, oposto ao que ocorre quando está em sílaba tônica, favorecendo a variável apagamento. Borba da Silva (1997) observa, de modo geral, que a fricativa glotal é a mais recorrente entre os falantes da cidade de Florianópolis, o tepe alveolar é a variável mais frequente na fala dos informantes acima de 70 anos.

Brescancini e Monaretto (2008), revisando alguns estudos, salientam que na fala do Sul do Brasil pode-se verificar a ocorrência das variantes na zona anterior da boca, como vibrantes e fricativas alveolares ou palato-alveolares, praticamente inexistentes no restante do país, com exceção de São Paulo.

De acordo com as autoras supracitadas, o uso dos róticos na fala do sul do país está condicionado pela posição na sílaba e pela localidade, em posição de coda externa o que predomina é o apagamento, já em coda medial a variação mais recorrente é do tepe.

Silveira (2010), por sua vez, estudou as variantes do fonema /r/ que predominam na fala do sul do Brasil, mas especificamente nas cidades de Londrina - PR, Pato Branco - PR, Lages – SC e Blumenau – SC, focalizando, principalmente, o apagamento que se demonstrou muito recorrente nos verbos e não-verbos. Silveira (2010) também observou uma baixa porcentagem das vibrantes posterior e anterior nas quatro cidades, além de uma grande ocorrência de tepe [ɾ] nessas localidades, o que vem a confirmar os dados de Monaretto (1997) que verifica o tepe [ɾ] como variante preferida na fala da Região Sul do Brasil.

Outro fator também observado por Silveira em seu estudo é que o retroflexo [ɽ] é a variante mais utilizada no Paraná (23% em Pato Branco e 40% em Londrina) em comparação com as cidades de Santa Catarina (com apenas 6% em Lages e 27% em Blumenau). Já em relação à posição que o /r/ ocupa na sílaba, Silveira observou que a frequência de uso das variantes da vibrante varia conforme o grupo geográfico, como por exemplo em: coda medial (carta e porta) Lages e Blumenau preferem o tepe [ɾ] e Londrina e Pato Branco utilizam mais o retroflexo; em coda final (dor, mulher), há predomínio do apagamento do /r/, embora ainda ocorra em pequena porcentagem o tepe [ɾ] e o retroflexo [ɽ] nas quatro cidades.

Neste estudo averiguaremos quais variantes do /r/ em coda silábica predominam em cada uma das quatro localidades estudadas, investigaremos, também, as variáveis linguísticas e sociais que possam interferir no uso das variantes desse fonema.

Metodologia

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística e da Sociolinguística Variacionista, o presente estudo tem como objetivo investigar as variantes dos /r/ em coda silábica. Para isso, averiguaremos a fala de 16 informantes, estratificados conforme a localidade, idade, sexo e escolaridade. Cabe ressaltar que esses dados foram coletados entre os anos de 2001 e 2002 pela equipe do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB),

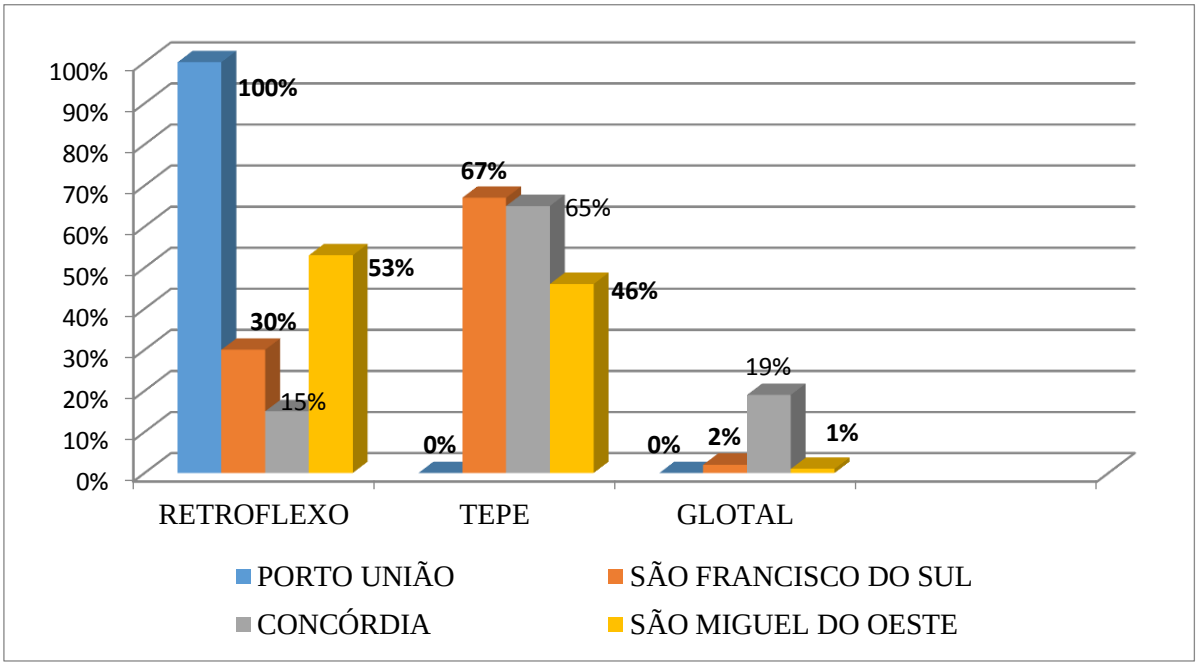
que buscou informantes que fossem nascidos na localidade pesquisada e de pais também da região. Além de investigar as variantes do /r/ em coda silábica, averiguaremos, também, as variáveis linguísticas e sociais que possam interferir no uso das variantes desse fonema..

Após recortar os itens lexicais de nosso interesse, por meio do programa *SoundForge* (2010), procedemos à codificação e à análise percentual e probabilística do pacote Varbrul (1998). Trabalhamos com 324 ocorrências desse fenômeno em coda silábica, no falar de 16 informantes, 8 homens e 8 mulheres, nas faixas etárias de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos, em quatro cidades de Santa Catarina (Porto União, Concórdia, São Miguel do Oeste e São Francisco do Sul).

Análise dos dados

Apresentaremos os contextos sociais e linguísticos apontados pelo programa Varbrul (1988) como mais relevantes para o uso das variantes dos róticos.Destacamos, porém, que os resultados em percentual serão apresentados em gráficos e os resultados que apresentam peso relativo e percentual serão apresentados em quadros.

GRÁFICO1:Localidade



Podemos verificar, a partir dos resultados do gráfico 1, que em Porto União predomina a variante retroflexa ([ɽ]), em São Miguel do Oeste as duas variantes tepe (/ɾ/) e retroflexa (/ɽ/) estão em concorrência pelo predomínio, a glotal (/h/) por sua vez apresenta apenas 1% das ocorrências.

Em são Francisco do Sul há o predomínio da variante tepe (/ɾ/), seguida da retroflexa (/ɽ/) e muito timidamente da variante glotal (/ɦ/). Já em concórdia há o predomínio da variante tepe seguida da glotal e da retroflexa que apresentam percentual muito parecido.

Essa oscilação, entre a variante tepe e a retroflexa, também é observada em Chapecó por Monguilhott (1998). Com o predomínio, conforme os dados desta autora, da variante tepe em Chapecó, Lages e Blumenau, semelhante ao que verificamos em São Francisco do Sul. É interessante destacarmos que o comportamento observado nas quatro localidades interioranas diferem dos resultados encontrados por Monaretto (2002) e Aguilera e Kailer (2012) em

relação à capital Florianópolis, onde constatam a predominância das fricativas glotal seguida da velar.

Além disso, neste estudo, ainda que preliminar,cabe destacar que a retroflexa anda a passos largos no interior de Santa Catarina, contrariando a previsão de Amadeu Amaral (1920) sobre a vida efêmera desta variante e corroborando a afirmação de Aguilera e Silva (2010) que observam que das 80 localidades investigadas pelo ALERS, no estado de Santa Catarina, 23 apresentam a variante retroflexa.

Com vistas a verificar quem produziu estas variantes e os contextos linguísticos que possam interferir em seus usos, apresentaremos, a seguir, os contextos verificados, por meio dos programas de análise quantitativa (Varbrul e Goldvarb) como mais relevantes para a ocorrência de uma ou de outra variante dos róticos em coda silábica nas referidas localidades.

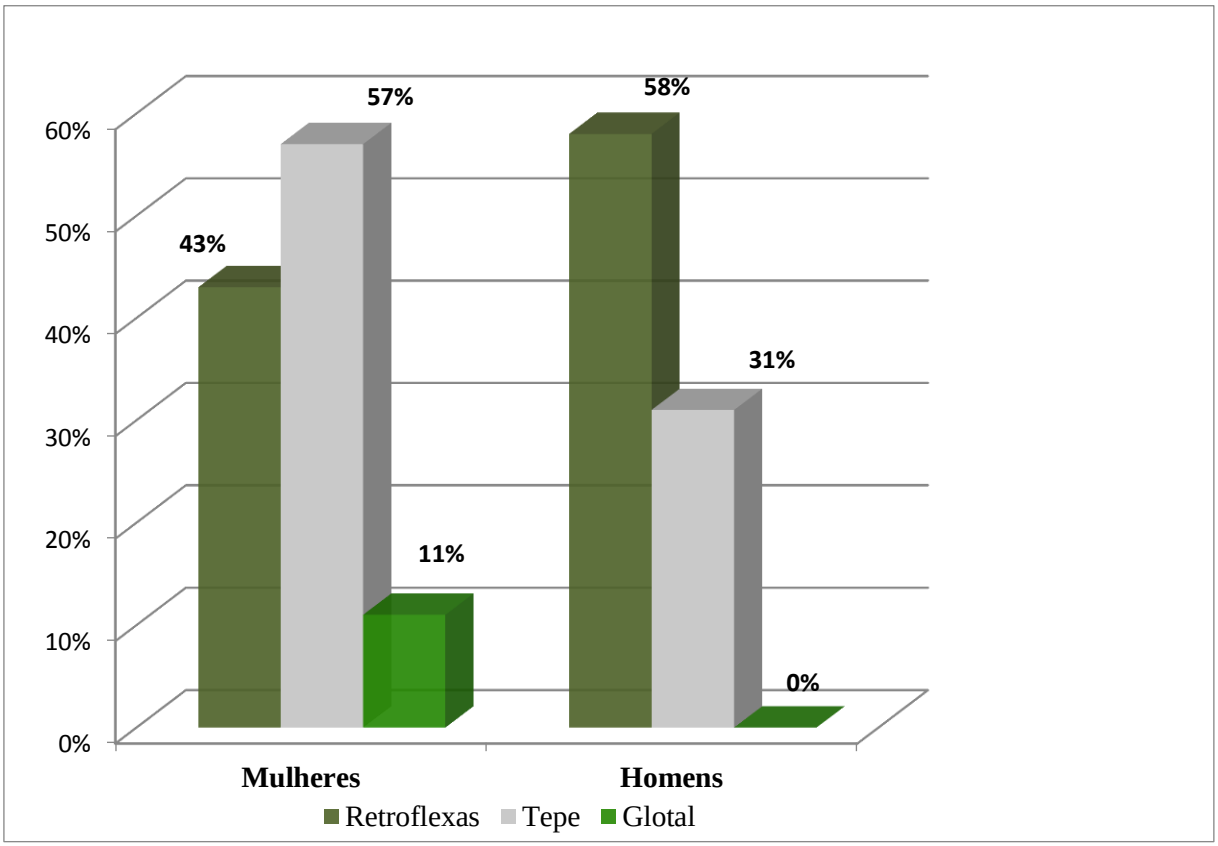
Quadro 1 faixa etária

Faixa etária & Variante	Retroflexo		Tepe		Glotal	
	N. O./ %	PR	N. O./ %	PR	N. O./ %	PR
Faixa etária I	100/61%	.600	62/38	.305	2/ 1	.095
Faixa etária II	65/40%	.107	79/49%	.211	17/11%	.682

A Quadro 1, sobre a faixa etária dos informantes, indica-nos que os mais jovens (faixa etária 1- 18 a 30 anos) fazem mais uso da variante retroflexa (.600) e da variante tepe (.305). Os informantes da faixa etária 2 (de 50 a 65 anos), fazem mais uso da glotal, seguido da variante tepe (.211).

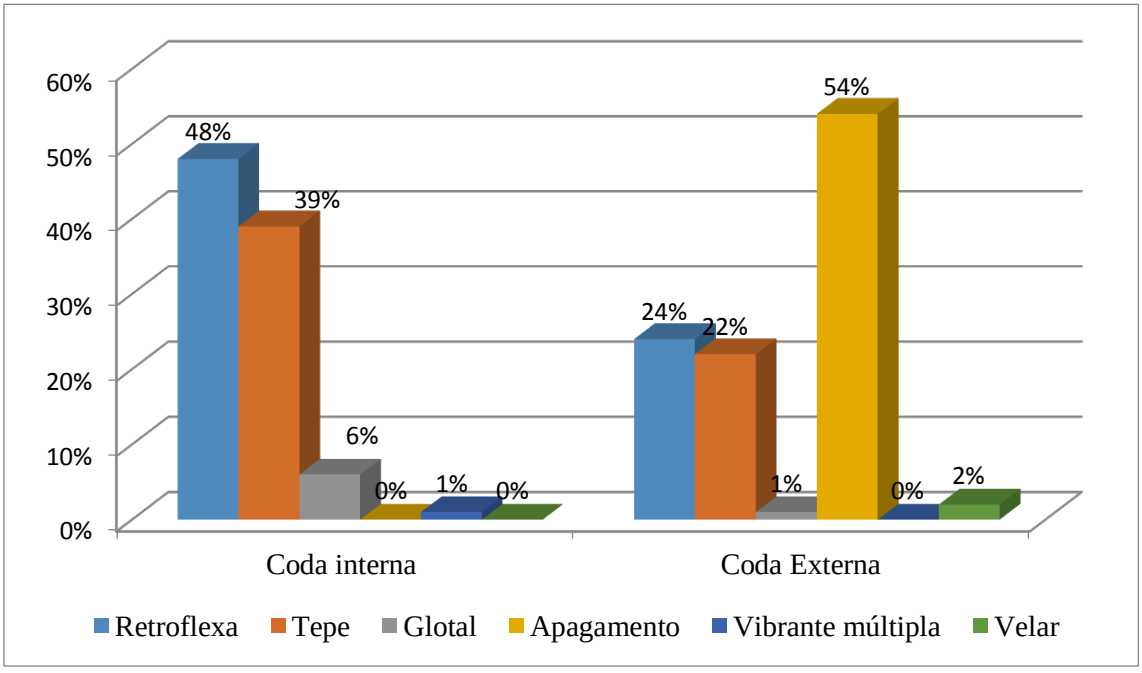
Diante disso, podemos hipotetizar, ancorados nas idéias de Labov(1972), que a variante retroflexa possa estar ganhando espaço, visto que predomina na fala dos mais jovens. Já a variante glotal, pelo número reduzido de ocorrências e por prevalecer na fala dos mais idosos, não é tão produtiva como ocorre na capital catarinense .

Gráfico2:Sexo



O gráfico 2, referente ao sexo dos informantes, mostra-nos que as mulheres fazem mais uso da variante tepe (57%) e os homens da retroflexa (58%). É importante observarmos que os homens não realizam a glotal nos dados que analisamos. Diante disso, e retomando os resultados da Quadro 1 sobre faixa etária, e também pautados em Labov(1972), que declara que as mulheres geralmente fazem mais uso da variante de prestígio, podemos levantar mais uma hipótese , de que o fato da variante retroflexa ser mais usada pelos mais jovens e também ser bastante produtiva na fala das mulheres, é possível que, nas comunidades em estudo, esta variante não seja vista como o "r caipira" ou seja, não tenha uma valoração negativa que muitos a ela atribuem, conforme menciona Botassini (2013).

Gráfico3:Codasilábica



Em uma primeira rodada com todas as variantes, inclusive os casos de apagamento, pudemos verificar que não houve casos de apagamento em coda interna (porta, pernambucano), e como nosso objetivo, neste estudo, não é verificar o apagamento das variantes e sim averiguar quais variantes (tepe, retroflexo, glotal, velar, vibrante ou uvular) são realizadas nas quatro localidades pesquisas, excluímos os casos de apagamento que merecem uma investigação a parte. Em relação às demais variantes, é necessário dizer que os três casos de vibrante múltiplas foram produzidos por uma única informante, feminina, faixa etária 1, de Concórdia, nos vocábulos: torneira, certo e dormindo. Já os dois casos de velar ([x]) foram produzidos, também por um único informante, faixa etária 1, masculino de São Francisco do Sul nos vocábulos (mulhe] e colher). É interessante destacar que este informante apresentou as variantes tepe, retroflexa, velar e apagamento em sua fala. Acreditamos que essa oscilação entre as variantes não deva ser uma constante no falar deste informante, talvez por acreditar que sua variante não seja de prestígio, ou seja, cometeu um ato de deslealdade linguística, buscando outra variante que considera possivelmente "mais bonita que a sua". Essa ideia apóia-se no fato de o informante ter realizado predominantemente a variante tepe (15 vezes) seguida de 4 realizações da retroflexa, 6 do apagamento(em coda externa) e 2 da velar. Como são poucos dados, acreditamos que ao investigar mais contextos de produção de fala, principalmente o discurso semi-dirigido, obteremos resultados mais precisos sobre o falar deste informante. Diante disso, excluímos, para este estudo, as ocorrências de vibrante múltipla, velar e de apagamento.

Verificando as três variantes mais produtivas (retroflexa, tepe e glotal), podemos constatar que a variante glotal, realiza-se inexpressivamente em coda interna (6%) e praticamente não ocorre em coda externa (1%). Já as variantes retroflexa (48%) e tepe (38%), apresentam-se muito produtivas em coda interna e, em coda externa, apenas perdem para o apagamento. Sendo que a retroflexa, como já mencionamos no gráfico 1, predomina tanta em coda interna quanto em coda externa.

Os resultados indicam que o contexto coda silábica é muito relevante quando comparamos a realização versus apagamento dos róticos. Quando estamos investigando a realização das demais variantes, verificamos que os comportamentos não diferem, pois a variante retroflexa que predomina em coda interna é também a variante que predomina em coda externa seguida, nos dois contextos, da variante tepe. Sendo assim, reforça-se a hipótese de que estas variantes são características do falar das quatro localidades.

Quadro 2: Classe gramatical

Classe gramatical	Retroflexo		Tepe		Glotal	
	Apl./ %	PR	Apl./ %	PR	Apl./ %	PR
Nomes (mulher)	127/54%	.395	103/42%	.284	13/3%	.321
Verbos (perguntar)	38/ 44%	.276	40/47%	.384	8/9%	.340

De acordo com a Quadro 2, podemos verificar que não há muita diferença entre nomes e verbos para a ocorrência de uma ou de outra variante, apenas os nomes apresentam peso relativo um pouco mais elevado para a variante retroflexa (.395) e os verbos para a variante tepe (.384). Todavia, nada que se destaque, como ocorre com os verbos no infinitivo e no futuro do subjuntivo que são expressivamente mais favoráveis ao apagamento das variantes do /r/ em coda externa.

Considerações finais

Concluímos com o presente estudo que os contextos linguísticos exercem pouca influência no uso dos róticos nas quatro localidades. Quanto às variáveis linguísticas, verificamos que a coda externa propicia o apagamento do /r/, principalmente quando se trata de verbos no infinitivo, como muitos autores já destacaram(MONARETTO, 1997,2000, AGUILERA E KAILER,2013, ALMEIDA E KAILER,2013 no prelo). Todavia, a coda interna não favorece nenhuma das três variantes. Comportamento semelhante apresenta a variável independente classe gramatical, pois retirando os casos de apagamento, favorecido principalmente pelos verbos, conforme já mencionamos, as demais classes gramaticais não apresentam influência no uso de uma ou de outra variante.

Os resultados verificados sobre as variáveis sociais mostram-no que os homens e os mais jovens fazem mais uso da variante retroflexa seguida da variante tepe, as mulheres fazem mais uso da variante tepe, seguida da retroflexa e apenas uma informante mais idosa fez uso da glotal. Diante disso, levantamos a hipótese das variantes tepe e retroflexa não serem estigmatizada nas regiões, tendo, possivelmente algum prestígio por estar na fala das mulheres e que provavelmente permanecerão nas referidas localidades por um bom tempo, por serem predominantes na fala dos mais jovens. Além disso, verificamos, com este estudo, que o uso dos róticos nas quatro localidades reforça a ideia de que o predomínio de uma ou de outra variante é uma questão regional.

Diferentemente do que observam Monguilhott (2007), Furlan(1989), Callou *et al(*1996) e Monaretto (2002) que acreditam que o português brasileiro está diante de um processo de mudança da anterior para a posterior, nas quatro localidades investigadas, as variantes retroflexa e tepe predominam até mesmo na fala dos mais jovens e das mulheres. É

possível que isso ocorra pelo fato de serem cidades do interior e colonizadas, principalmente, por italianos e alemães. Além disso, não há o mesmo indício de mudança linguística em favor da fricativa glotal verificada, por alguns dos referidos autores, na capital de Santa Catarina .

Como estamos trabalhando com um número ainda reduzido de dados, acreditamos que ao ampliarmos nosso *corpus* obteremos resultados mais relevantes e esclarecedores, sobre o uso dos róticos. Trabalho que pretendemos desenvolver sobre os róticos no interior do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no qual investigaremos as variantes do /r/ em diferentes estilos de fala.

Referências:

AGUILERA. Vanderci de Andrade e KAILER, Dircel Aparecida . *O uso dos róticos nas capitais do Sul do Brasil* (em andamento).

_____; KAILER, D. A. *Os róticos em coda silábica em quatro localidades mineiras.* In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres (Orgs.). Documentos 3 - Vozes do X WORKALIB. *Amostras do português brasileiro*. 1ed. Salvador: Vento Leste, 2012, v. , p. 163-184.

AGUILERA, V. de A.; SILVA, H.C. da. *Dois momentos do /r/ retroflexo em Lacras – MG: no Atlas lingüístico de Minas Gerais e nos dados do projeto do Atlas Linguístico do Brasil. Diadorim* – Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Rio de Janeiro, n.8, p. 125-142, 2010.

AGUILERA, V. de A. *Atlas Lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 1994.

AMARAL, Amadeu. 1920. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário.* 4a ed., São Paulo:HUCITEC/INL-MEC, 1982. (ed. fac. simil. da 2" ed. 1955).

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL (ALiB). Questionários. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2001.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRZS, 1999.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. *Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos róticos.* Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 12, n. 1, p. 85-102, julho de 2009.

BRESCANCINI, C.; MONARETTO, V.N. DE O. *Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações. Signum* – Estudos da Linguagem, Londrina, v.11, n.2, p.51-66, 2008.
CALLOU, Dinah, LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CÔMITE NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Questionários .2001*. Londrina: Eduel, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAZ, Irineu da Silva. *Características fonético-acústicas do / r / retroflexo,uma das variantes dos sons de / r / de Pato Branco (PR)*. 2005. 99 f. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Influência açoriana no português do Brasil em Santa Catarina.* Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.

LABOV, William. *Sociolinguistic patters*. Philadelphia: University of Pennsylvania. Press, 1972.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. 3rd. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. *A influência da etnia na vibrante catarinense.* In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC, 8. Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica da UFSC:caderno de resumos. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998. p. 330.

_____. *Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica*. Tese de Doutorado. PUC-RS, 1997.

_____. *A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre*. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Org.). *Fonologia e variação*: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002. p. 253-268.

SILVA-BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba Da. *Ilha de Santa Catarina rodeada por róticos.* Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 06 n.12 - 1º Semestre de 2010- ISSN 1807-5193

SILVA, R. S. da. *Estudo do /S/ pós-vocálico na região de Corumbá-MS.* Assis, **1996.** 87 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual de São Paulo.

SILVEIRA, Giselle da . *O apagamento da vibrante na fala do sul do Brasil sob a ótica da palavra*. Porto Alegre. *2010.* (Dissertação de mestrado).

www.pt.wikipedia.org/wiki; consultado em 09/07/2013. Históricos das cidades catarinenses: Porto União, Concórdia, São Miguel do Oeste e São Francisco do Sul.

15 - LINGUÍSTICA HISTÓRICA

A GRAMATICALIZAÇÃO DA PERÍFRASE CONJUNCIONAL SENDO QUE

Alanderson RAMOS DE MELO – PG(UFPR)[226]
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO:
Este artigo tem por objetivo investigar a gramaticalização da perífrase conjuncional SENDO QUE. A gramaticalização é uma abordagem da mudança linguística, concebida como o processo de constituição das gramáticas, em que itens lexicais (concretos) se tornam gramaticais (abstratos); ou itens gramaticais se tornam mais gramaticais ainda. O campo da gramaticalização de conjunções, sobretudo, tem se mostrado bastante fértil, principalmente o das perífrases - o SENDO QUE é um exemplo. Intenta-se averiguar a gramaticalização dessa locução conjuntiva entre os séculos XIV e XXI em consulta a textos escritos da língua portuguesa, bem como sua ocorrência na língua oral. Para tanto, foram lidas, como fundamento teórico, obras de autores como Loghin (2003); Sweetser (1990); Gonçalves, Lima-Hernandez e Casseb-Galvão (2007) entre outros. Em síntese, essa pesquisa conduz à afirmação de que essa perífrase começou seu processo de gramaticalização a partir dos usos do verbo SER auxiliar – SER, SENDO -. A forma gerúndio SENDO se combinou com a partícula QUE resultando na perífrase conjuncional SENDO QUE, assumindo no contexto sintático, à primeira análise, a função de causa.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização. Perífrase Conjuncional. Mudança Linguística.

As línguas naturais humanas são compostas por uma gramática, um sistema rigorosamente bem arquitetado. Os estudos linguísticos saussurianos do início do século passado contribuíram para essa concepção e percepção: a de que as línguas possuem suas próprias gramáticas, uma estrutura que segue uma coordenação, segue princípios e leis que compelem sua funcionalidade numa dada comunidade linguística. Porém, uma das implicações que se levanta é, justamente, o funcionalismo dessas gramáticas, suas constituições enquanto um conjunto composto por regras, combinações fonológicas, morfossintáticas e semânticas. A questão da mudança linguística nos estudos científicos da linguagem tem ocupado, de forma ascendente, cada vez mais as páginas de trabalhos acadêmicos nos últimos anos, o que sinaliza uma preocupação no tratamento desse fenômeno e um busca em evidenciar os mecanismos que estão subjacentes a esse processo. Uma das abordagens dadas à mudança linguística é chamada de Gramaticalização. Essa última é tratada como um tipo especial de

[226] Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado.

mudança na qual incidem transformações fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e até mesmo pragmáticas no estatuto gramatical de itens linguísticos ao longo da evolução das línguas. A partir dessa ótica, busco neste artigo averiguar a gramaticalização ocorrida na formação de conjunções no português, dando foco nas perífrases, em especial no SENDO QUE: uma locução conjuntiva que vem ganhando espaço tanto na fala quanto na escrita dos falantes do português. De início, farei uma exposição da concepção de gramaticalização tida na literatura; em seguida, trarei exemplos prototípicos de mudanças linguísticas tratadas como gramaticalização. Adiante, procuro, com o auxílio de dados contento o SENDO e o SENDO QUE como conectivos em textos históricos e atuais, perceber por meio desses textos à que mudanças esses itens se submeteram.

Os primeiros estudos linguísticos passíveis de serem identificados como de gramaticalização datam do século X na China, reaparecendo nos séculos XVII, XVIII na França, Alemanha e Estados Unidos, contudo, os estudos mais relevantes e tidos como referência atualmente, surgem com Meillet em 1912. A esse autor é atribuído o primeiro uso do termo gramaticalização (sendo esse termo bastante discutido na literatura linguística); o uso do termo foi aplicado, dentro de sua análise particular de língua, para se referir "a passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical".

Por conseguinte, é-se notado que o propósito dos estudos de gramaticalização está firmado na mudança categorial dos elementos da língua, em que um item linguístico passa a assumir outras funções na língua que não só aquela que cumpria, ou passa a assumir ambas ou mais funções, essas mudanças em todos os níveis da língua.

A gramaticalização é um fenômeno bastante recorrente nas línguas naturais, ação que justifica a constante renovação da estrutura linguística. As polivalência de algumas formas linguísticas para funções distintas são explicadas por estarem em processo de gramaticalização, como acrescenta Givon *"O discurso, entendido como um modelo não planejado de comunicação informal, passa também a ser um favorecedor da emergência de*

novos modelos gramaticais"[227]. Segundo esse autor, umas das causas pela qual as gramáticas se encontram em constante renovo, está na produção do discurso. Para ele "*a sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem"*[228], ou seja, as gramáticas das línguas são negociadas na fala. Os discursos não monitorados, informais, são fontes de onde emanam formas que comporão as gramáticas das línguas futuramente.

As conjunções ("palavra de ligação", em sua etimologia), por exemplo, são formas gramaticais muito produtivas e muito presentes nos processos de gramaticalização. As formas conectivas tiveram suas origens provavelmente nos advérbios conjuncionais e em pronomes conjuncionais. No português, por exemplo, as conjunções têm se mostrado um domínio extremamente fértil, uma vez que essa classe de palavras sempre esteve sujeita à renovação. [229]

As perífrases conjuncionais são exemplos claros de gramaticalização. Combinações como: ainda que, dado que, só que, mesmo que, nem que, SENDO QUE (objeto de estudo desse artigo) etc. Itens gramaticais que se aglutinam para cumprirem uma função gramatical nova, elementos que, muitas vezes, se apresentam que formas polissêmicas convivendo com suas formas antigas, porém assimilando outro aspecto semântico na nova função gramatical.

Dessa forma, é oportuno questionar quais as motivações que geram gramaticalização. Existe, por ventura, alguma especificidade sistemática presente na língua *per si*, ou nos falantes (cognitiva) pela qual se desencadearia o processo de gramaticalização? A criação e o surgimento de novas formas linguísticas são permitidos pela língua, porém quais necessidades existiriam para se suscitar mudanças de categorias, semânticas e pragmáticas por parte do falante? Essa é uma pergunta que grande parte da literatura tenta responder.

Este artigo é uma extenção de um trabalho de conclusão de curso. Por isso, consideremos que os dados, aqui apresentados, não exemplificam uma tratação precisa do objeto estudado –

---

227 (1979 *Apud* Gonçalves, S. C. L.; Lima-Hernandes, M. C., Casseb-Galvão, V. C. 2007, p. 25)

228 *Idem p. 24.*

229 Meillet (1912)

o SENDO QUE. Esses dados apresentam recortes de textos históricos: crônicas, textos literários e também textos atuais, retirados de notícias online, bem como trabalhos acadêmicos. Procurou-se apurar como que o verbo "ser" porta-se nos dados colhidos, e sua tragétoria, passando à gerundio conectivo e ,mais à frente, se amalgamando à particula QUE.

Os estudos sobre gramaticalização possibilitam esclarecimento quanto às duvidas que pairam sobre algumas formas emergentes na língua. Um trabalho de pesquisa dessa natureza ajuda a responder alguns dos questionamentos que surgem quanto à variação lexical e pragmática presente no meio social, pois analisa a mudança na esfera funcional da língua, fazendo com que seja significativo o que se expõe.

Hoje, os estudos que tangenciam essa área adquirem uma maior significância, pois entram em confronto direto com as postulações tradicionais gramaticais, compêndios teóricos que, de alguma forma, impõe as regras ditas "certas" e imutáveis frente a uma comunidade falante que necessita de uma linguagem "frouxa" para corresponder aos seus atos comunicativos e pragmáticos.

A gramaticalização se dá por meio de motivações. Os motivos pelos quais surgiriam novas funções para formas já existentes ou novas formas para funções já existentes estariam alicerçadas em necessidades no ato de fala. A inexpressividade de formas já existentes levariam o falante a usar outras palavras no intuito de serem expressivas durante suas manifestações linguísticas.

Além disso, entender as mudanças linguísticas nessa perspectiva aduz a compreensão da variação linguística nos extratos sociais; comunidades falantes que se apoiam na compendio lexiacal da língua para atingirem suas carências comunicativas.

A GRAMATICALIZAÇÃO

Já é sabido que os estudos sobre gramaticalização se resumem em verificar a passagem de um item lexical para item gramatical ou um item gramatical para mais gramatical ainda. Os empregos que aqui se faz de *unidade lexical* e *unidade gramatical* servem simplesmente para diferenciar um conjunto de propriedades que divergem uma

categoria da outra. A língua possui categorias gramaticais distintas é o que justifica essa postulação. O predicado *ser lexical* aponta para categorias cujas propriedades fazem referências a dados do universo, designando entidades, ações processos, ações, estados, qualidades etc., enquanto o predicado *ser gramatical* indica categorias prototípicas cujas propriedades se preocupam em organizar, conectar partes do texto, os elementos de conteúdo, marcando estratégias interativas na codificação de noções como tempo, aspecto, modo, modalidade etc.

A motivação se encontra na necessidade constante que os falantes têm de ser expressivos, de buscar na linguagem maneiras inovadoras de designar ideias já conhecidas. Meillet citado por GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEBGALVÃO, V. C. (2007) afirma que o uso frequente das palavras leva ao desgaste e faz com que elas sejam reproduzidas de forma automática, desprovidas de qualquer expressividade. Mas, como adverte o autor, os falantes inconsciente e naturalmente, tendem a agir contra essa falta de expressividade, criando formas alternativas, a partir de palavras disponíveis no repertorio da língua, as quais mais tarde se gramaticalizam.

O mesmo autor salienta que a gramaticalização é resultado de uma mudança de categoria que ocorre sempre na mesma direção: uma categoria primária (nome, verbo) dá origem a uma categoria secundária (auxiliares, preposições, conectivos) por conta do desgaste ocasionado pelo uso corrente, que leva à perda da expressividade e do significado concreto.

Os trabalhos de Sweetser (1991), que grande contribuição trazem para os estudos de mudança linguística principalmente mudança semântica; são fundamentados teoricamente numa semântica de orientação cognitiva. Uma das contribuições que Sweetser traz para o entendimento da gramaticalização vem de sua tentativa de dar um tratamento unificado às mudanças semânticas. Tal ponto de vista leva inevitavelmente à rejeição da ideia, bastante aceita, de que a gramaticalização é um processo de mudança linguística distinto.

A autora acrescenta que "a linguagem está, indubitavelmente, alicerçada na cognição humana"; apesar de serem as mudanças de significado dos itens linguísticos seu enfoque principal, a autora suscita questionamentos sobre as constantes mudanças semânticas e

funcionais das palavras no sistema da língua, e que papel teria a cognição nesse processo. O que também se nota em seus postulados é a preocupação com a coordenação dos acontecimentos; percebendo a permanente reaquisição de significados pelas palavras e os usos dessas palavras recém ressignificadas. "Existem regularidades a serem observadas a respeito da adição de novos sentidos às palavras, ou a perda de significados mais antigos?" (SWEETSER, 1990, p.1). Ela busca esclarecer se as constantes mudanças de significado envolvendo o meio físico e cognitivo humano seguem alguma regularidade, um sincronia.

Em se tratando das múltiplas funções que uma forma linguística pode alcançar, a autora propõe a existência de regularidades, porém essas regularidades não devem ser entendidas apenas por meio de uma teoria semântica objetivista em que o significado seja concebido basicamente numa relação entre palavra e mundo. Em outras palavras, o sentido não está apenas na relação entre forma linguística e a sua significação no mundo empírico, mas baseada e motivada, dentro de uma teoria cognitiva, por meio do entendimento e percepção humana do mundo. O significado não estaria nas interpretações do "mundo real", mas na faculdade cognitiva do homem de entender o mundo, ou seja, a cognição como formatadora da estrutura da linguagem humana.

A gramática gerativa separou a estrutura semântica sincrônica da semântica histórica. A maioria das análises em semântica formal trata a mudança de significado como irrelevante para os estudos sincrônicos do sistema – fato ao qual a referida linguista se opõe-, pois nesse contexto a análise sincrônica presente na gramática gerativa não consegue dar explicações convincentes da existência de estruturas polissêmicas.

A autora suscita também as possíveis razões, as motivações pela qual surgiriam novos sentidos para formas já existentes; as relações entre sentido de um simples morfema ou palavra, o relacionamento entre os sentidos antigos e atuais de formas linguísticas levam a questionamentos de como essa reinterpretação e atribuição semântica se daria. Há, portanto, um razão para postular a estreita relação semântica e cognitiva entre dois significados: sendo o significado histórico uma fonte, de onde, por meio do trabalho cognitivo, surgiria o novo significado – *senses*.

As relações entre formas linguísticas e funções refletem a estrutura conceitual humana e princípios gerais de organização cognitiva. Como posto no texto, essa ideia seria controversa se olhada a partir da visão de língua de uma particular tradição filosófica, como a análise semântica tradicional de condição de verdade em que a língua é vista de forma lógica, aceitável ou não no mundo real, posicionamento que exclui as preocupações linguísticas do porque uma mesma palavra pode ser usada para significar diferentes coisas. Se uma palavra ou sentença for concebida por um postulado de condições, num mundo real objetivo, então cada palavra tem de ser aplicável para que a sentença seja verdadeira, algo que foge da polissemia, uma vez que os múltiplos sentidos de uma forma polissêmica não parecem compartilhar condições de verdade objetivas. Sendo a teoria semântica da condição de verdade a relação entre palavra e mundo, ela elimina a organização cognitiva do sistema linguístico. No exemplo*: "I see the cat on the mat* e *I see what you mean"*, seu estatuto de verdade não seria aprovado pela teoria da condição de verdade, pois se faz uso do cognitivo para o verbo *see* do inglês, o que a teoria filosófica analisaria dentro de um contexto de mundo real objetivo.

Sweetser (1990) cita, como exemplo, a palavra candidus do Latin, que também existe sua descendente no inglês: *candid*; essa palavra latina significava branco e brilhoso, mas também, entre outros, tinha sentido de "aberto, honesto", características que se encontram no vocábulo em inglês. Com isso, a autora explica que improvavelmente exista alguma correlação objetiva no mundo real entre coisas brancas e coisas honestas. O "mundo real", se se entende por esse mundo aquele que está fora da organização cognitiva humana, não é construído de modo a agrupar o "branco" e o "honesto", mas essa é a estruturação cognitiva feita pelo homem, que a partir das coisas postas cria uma identificação. Portanto, se a linguagem usa uma palavra para a construção de uma categoria cognitiva, ela não deve ser descrita apenas como um "encaixe" entre palavra e mundo, só se por esse mundo se queira significar "uma figura experimental do mundo".

A citada autora concorda com Saussure quando diz que o há um componente arbitrário essencial na associação de palavras com seus significados. Por exemplo, no vocábulo *see* do

inglês, é notório que essa sequência de sons seja usada no inglês para se referir à visão, porém, dada essa arbitrariedade do signo, não significa, de forma alguma, que seja arbitrário também o uso do verbo *see* como "*know*" ou "*understand"*. A semanticista aponta que o sentido histórico de uma sequência fonética, de uma palavra é fruto da arbitrariedade, mas seus usos e sentidos que lhe são atribuídos posteriormente, no uso, não são. O que motivaria então o uso de verbos sensoriais como verbos de entendimento e conhecimento? Sweetser afirma que não é casual que o uso de *see* seja estendido para significar senso de conhecimento, a intuição relaciona-o com outros elementos linguísticos. Por esse e outros motivos, assegura a autora, é que se devem tratar as mudanças semânticas com uma teoria de organização conceitual.

Castilho (2010) afirma que a gramática é o sistema linguístico contituído por estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, distribuídas em três subsistemas: (i) a fonologiaque trata do quadro de vogais e consoantes, sua distribuição na estrutura silábica, além da prosódia; (ii) a morfologia, que trata da estrutura da palavra; e (iii) a sintaxe, que lida com as estruturas sintagmáticas e funcionais das sentenças. Tudo isso é postulado pelo autor para a introdução do processo de gramaticalização, fenômeno que existe e atua sobre todas as gramáticas das línguas. Para se organizar as reflexões sobre a gramática, se observa as diferentes classes que a compõem, as relações entre essas classes e as funções que desempenham no enunciado, assim os produtos da gramática são o fonema, o morfema, o sintagma e a sentença.

É sobre essa estrutura que a gramaticalização vai atuar. A funcionalidade de cada forma linguística do sistema está sujeita ao processo de mudança linguística, alterações no que tange a fonética, a morfologia e a organização na sentença, a mudança sintática. Por tudo isso, Castilho (2010) assegura:

> A gramaticalização é o processo de constituição da gramática. Ao construir uma gramática, as comunidades elegem uma representação linguística para as categorias cognitivas, alterando-as ao longo do tempo. As categorias cognitivas são permanentes, mas sua representação gramatical (tanto quanto sua representação semântica e sua representação e a sua representação discursiva) pode mudar. O

> PB, por exemplo, está alterando a gramaticalização da categoria de pessoa […]. A gramaticalização é habitualmente definida como um conjunto de processos por que passa uma palavra, durante as quais (i) ela ganha novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas; (ii) transforma-se numa forma presa; (iii) e pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema. O exemplo clássico é dado pela gramaticalização do verbo "haver".

Nessas condições, Castilho deixa explícito que a gramática da língua está em constante movimento, adquirindo novos comportamentos no interior do sistema linguístico.

CASOS DE GRAMATICALIZAÇÃO

Longhin (2003), em sua tese A gramaticalização da Perífrase Conjuncional Só Que, dá atenção especial à formação das conjunções no português; a autora faz um apanhado histórico, desde o Latim, das formas conectoras que deram origem às formas atuais. Longhin analisa, em especial, as perífrases conjuncionais e faz um resumo bibliográfico de teóricos que a bordam o tema. Em sua análise a autora estuda a forma *que* e afirma que essa forma conectiva é considerada a conjunção por excelência, e permite outras formas de se unirem a ela resultando numa perífrase, e, normalmente, o que se segue é um conteúdo proposicional. Segue dizendo que a partícula *só* funciona como operador de foco, e permite a inferência de contraste por quebra de expectativa, e como a perífrase conjuncional SÓ QUE , apesar das diferentes acepções de sentido – marcador de refutação, marcador de diferença, marcador de acontecimento inesperado/indesejado, marcador de não satisfação de condição necessárias e marcador de contra argumentação.

Outro recorte que se mostra pertinente é o da passagem de verbos plenos para a condição de modais. O verbo amar no latim *amare* era costumeiramente posto ao lado de *habeo* (desejar, ter vontade/desejo de) no latim clássico: *amare habeo*, com sentido de querer amar, ter desejo de amar, porém no latim vulgar essa construção sofreu algumas alterações

semântico-pragmáticas, *habeo* passou a assumir uma carga semântica de auxiliar, assimilando o um sentido futurístico – modal de futuro. Com a expansão do latim e o surgimento de suas línguas filhas, o verbo latino *habeo* evolui nas desinências de futuro como *ei* em português e *ò* em italiano: amar**ei**, amar**ò**. No português brasileiro algo semelhante a esse processo ocorre com a ascensão do verbo pleno ir para a função de auxiliar de futuro[230], como segue respectivamente os exemplos: *Eu **vou** a São Paulo* vs *Eu **vou** viajar semana que vem*.

Algumas conjunções não perifrásticas tais como *logo, assim* e *porém*, também são frutos dos processos de gramaticalização. O que se percebe é que esses itens linguísticos sofreram alterações fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas. *Logo* serve para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, podendo ser substituído por portanto, por conseguinte. Sua origem é latina *locus-i*, que tinha a acepção de lugar, casa, morada. *Assim* também é resultado de gramaticalização, provém do composto latino *ad sic*, que tinha o papel de preposição, passando, como se nota, à função de conjunção. *Porém* segue a mesma direção, sendo *porende* sua forma primitiva, ela funcionava como locução prepositiva, portanto, passa a forma conectiva deixando para trás traços semânticos: deixou a acepção dei ideia conclusiva passando a figurar ideia contrária.

A GRAMATICALIZAÇÃO DO *SENDO QUE*

Segue abaixo uma amostra dos dados obtidos na pesquisa. São pequenos recortes de textos escritos em língua portuguesa entre os séculos XV e XXI, fruto de uma pesquisa histórica para se verificar a passagem do verbo SER pleno para a forma gerundiva – SENDO – atuando como conector junto à partícula QUE e a gramaticalização envolvida nesse processo de mudança linguística. Sabe-se que a forma SENDO veio a ocorrer quando esse verbo passou à auxiliar, formando perífrases com outros verbos. Dessa forma, o que se intenta

[230] Fiorin (2008, p.159)

investigar é justamente essa passagem de verbo auxiliar à forma conectora SENDO amalgamada com o item QUE, resultando na perífrase conjuncional SENDO QUE.

SER é um verbo de etimologia complexa. Três radicais latinos confluíram para sua conjugação: *esse* (donde se herdam as formas do presente do indicativo); *sedere* (as formas: seja, sê, sede, SENDO etc.) e *ire* (as formas do pretérito perfeito do indicativo). Os três primeiros dados abaixo representam o verbo ser arcaico – seer - conjugado nas suas respectivas pessoas em trechos de canções trovadorescas do século XV - aproximadamente 1418.

(1) Quem bem serve senhor sofre gran mal e grand(e) affam e mil coitas sem par, onde devia bom grad(o) a levar, se mesura da ssa senhor non fal. Amigo, mays **é** o bem e mais val, ca, se o bem dad' **é** por o servir, o servidor deve mays a gracir (NUNES, 1962, p.13).

(2) A lobatom quero eu ir, ca, hu and'eu (ou) **sejo**, ssempre no meu coraçon muyto ver desejo; a senhor do melhor prez de quantas Deus nunca fez, esta he dona Johanna (NUNES, 1962, p.13).

(3) Oy mays quer' eu já leixa' lo trobar e quero-me desemparar d'Amor e quer' ir algua terra buscar, hu nunca possa **seer** sabedor ela de mi, nen eu de mha senhor, poys que lh' **é** d'eu viver aqui pesar (NUNES, 1962, p.49).

Há uma lacuna histórica na obtenção de textos que evidenciem exatamente a passagem do verbo ser da forma plena à função de conjunção. Em contrapartida, seguem abaixo alguns recortes de textos do século XV que revelam o verbo SER em formação locutiva com outros verbos:

(4) E SEENDO FALLANDO aquele cavaleiro que ao padre nom podia squaser (MAGNE, 1970 apud CASTILHO 2010, p. 400).

(5) E SEENDO ACHADO em alguüs livros o contrário do que ela fala, cuidae que nom sabedormente, mas errando muito, sisserom taes cousas (LOPES, 1460).

Os dados (4) e (5) exemplificam o verbo "ser" em dois contextos distintos, Em (4), percebe-se o verbo com semântica de estatividade: "estando sentado" ou "estando ali" falando...; em (5) porta-se com o senso de existência: "havendo sido achado..."

Os dados abaixo apontam p SENDO já em processo de gramaticalização, no uso como conectivo, já não cumprindo a função apenas de existência, ou em locuções verbais:

(6) Também me ocorreu aceitar a batalha, no sentido natural, e fazer dela a luta pela pátria, por exemplo; nesse caso a flor do céu seria a liberdade. Esta acepção porém, SENDO o poeta um seminarista, podia não caber tanto como a primeira, e gastei alguns minutos em escolher uma ou outra (ASSIS, 1899).

(7) Podiam ser mentira ou ilusão. SENDO verdade, eram os ossos da verdade, não eram a carne e o sangue dela. As próprias mãos tocadas, apertadas, como que fundidas, não podiam dizer tudo (ASSIS, 1899).

Os exemplos acima mostram o "ser" na sua forma gerundiva comportando-se como conector, permitindo serem substituídas por "por serem" não alterando o sentido.

Agora, seguem as construções perifrásticas: SENDO QUE. Essas formas locutivas apresentam-se como conjunções causais, a principio, mas podem assumir outra semântica, fato que leva a pensar que essa combinação está ainda em processo de gramaticalização.

(8) (...) nosso índice foi vergonhoso, mais de 2%, SENDO QUE o índice esperado é abaixo de 0,3%. Por isso algumas atitudes devem ser tomadas (Ata de reunião empresarial do ramo farmacêutico).

(9) Enquanto o termo gramaticalização é o mais recorrente da literatura, aparecem também, na referência ao mesmo processo, e sem diferenças muito significativas, termos variantes como gramaticização, SENDO QUE a distinção mais relevante que se observa é a tendência de uma maior relação do termo gramaticalização com a perspectiva diacrônica e de gramaticização com a perspectiva sincrônica [...] (LONGHIN, 2003, p.19).

Em (8), o SENDO QUE pode classificado como conjunção adversativa, parafraseando-a tem-se: "(...) nosso índice foi vergonhoso, mais de 2%, MAS/PORÉM o índice esperado é abaixo de 0.3% (...)". Em (9), pode-se considerar uma explicativa, no entanto, percebe-se também um valor condicional, o SENDO QUE traz uma condição, exemplificada nas sequências que o seguem, das que iniciam o parágrafo, Não obstante, é permitida a classificação também como causal. Uma perífrase que admite várias cargas semânticas, O que nos direciona a postular que isso seja um característica de termos rumo à mudança de categoria na língua – a gramaticalização.

CONCLUSÃO

Com esse estudo, compreende-se que mesmo em processo de gramaticalização o verbo ser ainda existe na sua forma primitiva, pleno. Exemplos como: "era uma vez um rei, no seu castelo..."; "quem é? – É fulano!" etc, que mostra seu comportamento sintático como verbo intransitivo. A partir do século XV seu estatuto gramatical começou a sofrer mudanças, aparecendo em locuções verbais como no trecho: "E quando esto assi é, eu confesso que é mui grande bem que nom PODE SEER EXTIMADO nem apreçado, e é dobrada bem aventurança em contrairo daquela dobrez daquela mizquindade dos ocupados que vivem com outrem" (MAGNE, 1950). A partir daí, percebe-se a ação da gramaticalização; o verbo muda

seu comportamento sintático. No século XVI, o SENDO da perífrase verbal começa a atuar como conjunção, momento que se mostra propício para sua gramaticalização, quando se une ao QUE.

No século XIX, o SENDO QUE aparece em obras literárias, fato que permite conjecturar seus usos em outros gêneros textuais presente na sociedade. Por ainda estar em processo de gramaticalização, essa perífrase cumpre diferentes papeis sintáticos, podendo ser classificado em diversas conjunções. Essa polissemia permanece no atual momento, há uma imprecisão quanto à sua definição semântico-sintática.

De acordo com os resultados conclui-se que: **(i)** somente a partir da segunda metade do século XIX que o SENDO QUE aparece na sua forma gramaticalizada, antes disso, nos séculos anteriores, o SENDO aparece como verbo auxiliar, figurando perífrases verbais, precedendo verbos no particípio; seguido de usos já como conector, porém sem a presença do QUE; **(ii)** sustentando-se em Meillet, pode-se afirmar que a formação da perífrase conjuncional SENDO QUE se deu a partir dos usos do SENDO como conector – oriundo da gramaticalização do verbo SER auxiliar - fundido com o item QUE resultando instância primaria de locução perifrástica causal aditiva; **(iii)** fundamentando-se em Sweetser, o verbo SER passa do domínio concreto, quando verbo pleno, intransitivo, dado no mundo físico, para o domínio epistêmico: mundo mental, quando na sua condição de verbo auxiliar, com função conjuntiva. Soma-se a esse fato o conceito de polissemia da referida autora, quando uma forma em processo de gramaticalização detém polivalência semântica. O SENDO QUE apesar de sustentar a função de adição, explicação, pode receber a indicação de conjunção que apontam causa e condição, igualando-se a outras conjunções tais como: *porque, pois, como, já que, visto que, visto como, uma vez que, dado que, na medida que, porquanto, desde que, contanto que, com a condição (de) que* etc.

O trabalho de pesquisar essa perífrase conjuncional não se dá por acabada aqui. Ela é uma proposta de pesquisa para estudos mais longos, como o mestrado, que já está em processo de facção.

REFERÊNCIAS:

ASSIS, M. A semana. 2012. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/cronica/macr12.pdf>. Acesso em: 11 out. 2012.

CATILHO, A.T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à linguística I.* objetos teóricos, 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEBGALVÃO, V. C. (org.). *Introdução à Gramaticalização*: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LONGHIN, S.R. *A Gramaticalização da Perífrase Conjuncional SENDO QUE*. 2003. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 2003.

LOPES, F. **Cronica de D. Pedro I**. 2012. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/lopes.htm>. Acesso em 11 out. 2012.

MAGNE, A. (Ed.) **Boosco deleitoso**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1950. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/bosco.htm>. Acesso em: 11 out. 2012

NUNES, J.J.; **Cantigas d'amor dos trovadores galego-portugueses**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

SWEETSER, E. E. *From Etymology to Pragmatics:* Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge: Cambridge University press, 1990.

16 - LINGUÍSTICA INDÍGENA

ORAÇÕES COORDENADAS DA LÍNGUA KAINGANG

Luciana Pereira TABOSA (PG – UEL)[231]

RESUMO: A língua kaingang pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. É falada por aproximadamente 29.000 pessoas distribuídas em mais de trinta Terras Indígenas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo uma das línguas indígenas com maior número de falantes no Brasil. O presente trabalho trata de uma abordagem inicial da estrutura das orações coordenadas e dos tipos semânticos de coordenação que ocorrem nessa língua, com base nos pressupostos da Linguística Descritiva e Funcional. Para isso, fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Payne (1997) e de Haspelmath (2007). O *corpus* do trabalho constitui-se de dados coletados com informantes da Terra Indígena Apucaraninha, localizada no município de Tamarana – PR. Os objetivos deste trabalho são abordar, de um ponto de vista descritivo, as orações coordenadas, subsidiar material de fácil acesso a professores bilíngues das escolas indígenas do Norte do Paraná e contribuir com a descrição da língua kaingang.

PALAVRAS-CHAVE: Kaingang. Orações coordenadas. Descrição

Introdução

No Brasil, existem cerca de 180 línguas indígenas e um número reduzido de pesquisadores que se dedicam a elas. Muitas dessas línguas não foram objetos de pesquisa ou têm pouca descrição, fato que destaca a importância e a necessidade de que mais linguistas se dediquem ao seu estudo.

Uma dessas línguas é o kaingang, que pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. É falada por aproximadamente 29.000 pessoas nos Estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo uma das línguas indígenas com maior número de falantes no Brasil. No Paraná, os kaingang totalizam mais de 7.000 pessoas distribuídas em 11 Terras Indígenas.

[231] Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná, Brasil. lu.tabosa04@gmail.com

O presente trabalho volta-se à descrição das orações coordenadas dessa língua a fim de contribuir com os estudos no nível morfossintático. Os dados foram coletados com informantes da Terra Indígena Apucaraninha, localizada no município de Tamarana – PR.

A fundamentação teórica adotada segue os pressupostos da Linguística Descritiva e Funcional. Para isso, o trabalho apoia-se em Payne (1997) e Haspelmath (2007).

Informações gramaticais gerais da língua kaingang

Para auxiliar na compreensão da descrição e análise das orações coordenadas, farei um sucinta exposição de algumas informações gramaticais gerais da língua kaingang.

A ordem oracional canônica da língua kaingang é SOV, como se pode constatar a partir do exemplo:

SN SV

1. [gĩr vỹ] [ẽmĩ kó]

menino MS bolo comer

S O V

"O menino comeu bolo."

O sujeito é, geralmente, marcado morfologicamente na língua kaingang por uma partícula posposta a ele, demarcando o limite entre o SN (sintagma nominal) e o SV (sintagma verbal). No exemplo acima, ocorre o marcador *vỹ* que, segundo Wiesemann (2002), indica sujeito enfático. Outros dois marcadores que ocorrerão nos dados da análise deste trabalho são: (i) *mỹ* - usado para marcar sujeito frases interrogativas e (ii) *tóg* – para indicar sujeito já mencionado.

Conforme apontam os trabalhos de Almeida (2008), Gonçalves (2007, 2011) e Wiesemann (2002), a língua kaingang marca tanto gramatical como lexicalmente as categorias de tempo, aspecto e modo (TAM), de forma que o verbo pode ou não sofrer flexão e ser acompanhado de partículas que indicam aspecto e modo.

Orações coordenadas

Haspelmath (2007) define coordenação como uma construção sintática que combina unidades do mesmo tipo em uma unidade maior. Essas unidades podem ser: (a) palavras, (b) orações subordinadas ou (c) orações completas. O autor emprega o termo coordenador para se referir à partícula ou ao afixo que serve para unir unidades em uma construção coordenada. Os tipos semânticos de coordenação são, portanto, definidos conforme o coordenador empregado. De acordo com os dados coletados, pude constatar que a língua kaingang faz uso de partículas e não de afixos na coordenação. Nos exemplos coletados ocorrem as seguintes partículas: *mré*, *kar kỹ*, *jãvo*, *kỹ*, *hã ra*, *hã kỹ*, e *vó*. Dessas partículas, segundo o dicionário da língua (Wiesemann, 2002), apenas *jãvo* (mas), *kỹ* (então, por causa de), *hã kỹ* (assim, por isso) e *hã ra* (mas) são classificadas, gramaticalmente, como conjunções; as partículas *mré* (com) e *kar kỹ* (depois) são posposições. Com relação à partícula *kar kỹ*, Almeida (2008) a classifica como um sequenciador de evento. A partícula *vó* (será que não é?), de acordo com Wiesemann (2002, p. 159), é um indicador de opinião. Tendo em vista que essas partículas são usadas para unir termos ou orações nos dados apresentados neste trabalho, tratá-las-ei como coordenadores, com base no referencial teórico de Haspelmath (2007).

Haspelmath (2007) chama de coordenadas as unidades que compõem a coordenação, como, por exemplo, palavras, sintagmas e orações. Abaixo segue, segundo a definição do autor, os tipos de unidades coordenadas e as posições ocupadas por elas na coordenação.

Tipos e posições dos coordenadores e de unidades coordenadas

Primeiramente, Haspelmath (2007) distingue a coordenação assindética da sindética: a primeira não apresenta coordenador e a segunda apresenta. A coordenação sindética pode apresentar um único coordenador (monossindética) ou dois coordenadores (bissindética). Os coordenadores podem ser prepositivos – quando precedem o termo coordenado ou pospositivos – quando o seguem.

O autor representa as possibilidades de posição do coordenador com relação à coordenação de duas unidades no seguinte esquema[232]:

a. (assindética) **A B**
b.(monossindética)**Aco-B**(prepositiva, no segundo coordenado)
A-coB(pospositiva, no primeiro coordenado)
AB-co(pospositiva,no segundo coordenado)
co-AB(prepositiva, no primeiro coordenado)
c. (bisindética) **co-A co-B** (prepositiva)
A-co B-co (pospositiva)
A-co co-B (mista)
co-A B-co (mista)[233](Haspelmath, 2007, p. 6) (**tradução nossa**)

Os dados apresentados neste trabalho mostram exemplos de coordenação monossindética. Na coordenação de unidades dentro de um sintagma, o coordenador ocorre na posição *A-co B*[234]. O dado abaixo exemplifica essa posição.

2. Pedro *mré* Ludoviko vỹ ẽmĩ kó
Pedro COORD Ludoviko MS bolo comer
"O Pedro e o Ludoviko comeram bolo."

Quando a coordenação é de orações, o coordenador ocorre em duas posições: (i) *A co-B* e (ii) *A B-co*. O exemplo seguinte ilustra a primeira posição:

[232] **A** e **B** representam as unidades coordenadas e **co** o coordenador.

[233] No original: a. (asyndetic) **A B**
b. (monosyndetic) **A co-B** (prepositive, on second coordinand)
A-co B (postpositive, on first coordinand)
A B-co (postpositive, on second coordinand)
co-A B (prepositive, on first coordinand)
c. (bisyndetic) **co-A co-B** (prepositive)
A-co B-co (postpositive)
A-co co-B (mixed)
co-A B-co (mixed)

[234] Como as partículas do kaingang são pospositivas, considero que o coordenador é pospositivo à primeira unidade.

3. [Pedro vỹ jyryryn kajãm,] [*jãvo* Ludoviko vỹ moto kajãm][235]
Pedro MS roda comprar COORD Ludoviko MS moto comprar
"Pedro comprou um carro e Ludoviko comprou uma moto."
(lit.: Pedro comprou uma moto, mas Ludoviko comprou um carro.)

O exemplo 4 a seguir ilustra a segunda posição que o coordenador pode ocupar:

4. [Gĩr mỹ gãr kó,] [goj kron *vó*?]
menino MS milho comer água beber COORD
"O menino comeu milho ou bebeu água?"

Tipos semânticos de coordenação

Haspelmath (2007) aponta três principais tipos semânticos de coordenação: conjunção, disjunção e coordenação adversativa, porém ressalta que as línguas podem distinguir mais tipos. O autor não trata de outros tipos, pois nem sempre os conectores empregados neles são casos claros de coordenadores. Além dos três tipos de coordenação (conjuntiva, disjuntiva e adversativa) tratados por Haspelmath (2007), os dados coletados permitiram identificar também a coordenação conclusiva.

Coordenação conjuntiva

Conforme Haspelmath (2007), conjunção diz respeito à união de palavras, sintagmas e orações e o coordenador é a palavra, partícula ou afixo que une essas unidades.[236]

[235] O emprego de colchetes nos exemplos apresentados neste trabalho sinaliza a divisão das orações que compõem o período.

[236] Ressalto que não considero conjunção, neste trabalho, como a classe de palavras que serve para unir termos, assim como classifica a gramática.

Um tipo de conjunção abordada pelo autor é a comitativa que se refere ao emprego do marcador de companhia como coordenador conjuntivo para ligar unidades dentro de um sintagma. Esse tipo de conjunção ocorre na língua kaingang com o emprego da posposição *mré* (com) que, na análise dos dados deste trabalho, será tratada como coordenador, conforme Haspelmath (2007). Abaixo seguem alguns dados que apresentam esse coordenador:

a. no sintagma nominal sujeito:

5. João *mré* José vỹ jyryryn kajãm
João COORD José MS roda comprar
"João e José compraram um carro."

Como demonstra o exemplo acima, o coordenador *mré* é usado na língua kaingang para unir nomes dentro do sintagma nominal, ocupando a posição *A-co B*, já que as partículas no kaingang são pospositivas: "João-*mré* José ".

b. no sintagma verbal:

6. Pedro vỹ João *mré* Manoel vé
Pedro MS João COORD Manoel ver
"Pedro viu João e Manoel."

Como demonstra o exemplo acima, o coordenador *mré* também é utilizado para unir nomes dentro do sintagma verbal, ocupando a posição *A-co B:* "João-*mré* Manoel".

Na conjunção de orações, a língua faz uso da posposição *kar kỹ* (depois) que, assim como a posposição *mré*, será tratada como coordenador. Como já mencionado neste trabalho, Almeida (2008) a classifica como sequenciador de evento. Essa partícula realmente demonstra uma sucessão temporal de eventos e, como ocorre na ligação entre orações

coordenadas, é possível considerá-la como coordenador usado para unir orações, indicando eventos dispostos em sequência, como se pode observar nos exemplos 7, 8 e 9 abaixo.

7. [Gĩr vỹ mro,] [*kar kỹ* vim ke] [*kar kỹ* ẽkrénh]
menino MS banhar-se COORD pescar COORD caçar
"O menino nadou, pescou e caçou."
(lit.: O menino nadou, depois pescou e depois caçou)

8. [Pedro vỹ Manoel vég tũ nĩ] [*kar kỹ* João ti]
Pedro MS Manoel ver MO ASP COORD João P3P
"Pedro não viu Manoel nem João."
(lit.: Pedro não viu Manoel e depois não viu João)

9. [Gĩr vỹ ẽmĩ ko tũ nĩ,] [*kar kỹ* ti goj kron tũ nĩ]
menino MS bolo comer MO ASP COORD P3P água beber MO ASP
"O menino não comeu bolo nem bebeu água."
(lit.: O menino não comeu bolo e depois não bebeu água)

Como se pode notar pelos exemplos acima, a posição que o coordenador ocupa é *A co-B*, pois inicia a segunda oração em 8 e 9 e a segunda e a terceira oração em 7.

O exemplo 7 apresenta três orações coordenadas, nas quais o coordenador *kar kỹ* inicia a segunda e a terceira orações. As três orações apresentam apenas um sujeito – *gĩr* – que ocorre somente na primeira oração marcado por *vỹ*. Como o sujeito é correferencial nas três orações que constituem o período, ocorre sua elipse e de seu marcador na segunda e terceira orações.

O exemplo 8 apresenta duas orações coordenadas, sendo que o coordenador *kar kỹ* inicia a segunda. As duas orações que constituem o exemplo apresentam o mesmo sujeito – Pedro – marcado por *vỹ* que ocorre somente na primeira oração. Na segunda oração, além da

elipse do sujeito, há também a elipse do verbo – *vé* – (que é o mesmo da primeira oração) e dos marcadores de modo e aspecto. A primeira oração que constitui o exemplo apresenta os marcadores *tũ* e *nĩ* que juntos, conforme aponta Almeida (2008), denotam negação, de forma que a oração pode ser interpretada como um *irrealis* negativo. A variação do verbo de *vé* para *vég* é, segundo Almeida (2008), motivada pela influência de *tũ nĩ*.

Assim como o exemplo 8, 9 também apresenta duas orações coordenadas com o coordenador *kar kỹ* iniciando a segunda oração. O sujeito *gĩr* (menino), na segunda oração, é retomado na forma de um pronome pessoal de terceira pessoa – *ti* – que significa "ele" e o marcador *vỹ* ocorre somente na primeira oração. Em ambas as orações ocorrem os marcadores *tũ* e *nĩ* que denotam negação, indicando o modo *irrealis* negativo, assim como no exemplo 8.

Nos exemplos 7 e 8 analisados acima, ocorre elipse do sujeito e/ou do verbo. Este fenômeno também aparecerá em outros exemplos de coordenação que serão descritos no decorrer deste trabalho. A motivação funcional da elipse é, segundo Haspelmath (2007), por motivos de economia, de modo que um material idêntico não precisa ser repetido, assim o autor introduz o conceito de redução de coordenação (*coordination reduction*). A redução de coordenação elimina elementos idênticos e transforma uma estrutura subjacente bi-oracional em uma estrutura de superfície mono-oracional como mostram os exemplos do inglês empregados pelo autor:

Inglês (HASPELMATH, 2007, p. 38)

10. Joan got a pay rise *and* Marvin got a pay rise
"Joan conseguiu um aumento de salário e Marvin conseguiu um aumento de salário"

11. Joan *and* Marvin got a pay raise
"Joan e Marvin conseguiram um aumento de salário" (**tradução nossa**)

A análise dos dados 7, 8 e 9 permite constatar que a língua kaingang expressa a correferencialidade do sujeito por meio da elipse ou por meio de um pronome correferencial de terceira pessoa, sendo a elipse mais produtiva.

Coordenação disjuntiva

Haspelmath (2007) distingue os seguintes tipos de disjunção: (i) disjunção interrogativa, (ii) disjunção padrão, (iii) exclusiva, (iv) inclusiva, (v) metalinguística e (vi) alternância temporal.

Os dados coletados mostram que a língua kaingang emprega somente a disjunção exclusiva na qual a afirmação de uma proposição requer a negação de outra. Duas estruturas diferentes são usadas para indicar sentido exclusivo. A primeira estrutura constitui-se pelo emprego de uma oração no modo *irrealis* negativo seguida por uma oração com o coordenador *kỹ* (então) que ocupa a posição *A co-B*.

12. [Ludovico vỹ carro ke tũ nĩg] [*kỹ* moto mãn ke mũ]
Ludoviko MS carro MO MO ASP COORD moto carregar coisas longas MO ASP
"Ludoviko comprará um carro ou uma moto."
(lit.: "Ludoviko não comprará um carro, então comprará uma moto.")

No exemplo acima, o sujeito ocorre somente na primeira oração, havendo elipse na segunda, já que as duas orações apresentam o mesmo sujeito. A primeira oração indica a negação de uma proposição. Essa negação é feita pelo emprego concomitante dos marcadores *tũ* e *nĩ(g)* mais o marcador *ke* que indica o modo *irrealis*. Assim, a primeira oração encontra-se no modo *irrealis* negativo. A segunda oração também se encontra no modo *irrealis*, por apresentar o marcador *ke*.

Outra forma de disjunção exclusiva é feita pelo emprego da partícula *vó* que, como já mencionei no início deste trabalho, Wiesemann (2002) classifica como um indicador de

opinião que significa "será que não é?". Tratarei esta partícula como um coordenador, já que tem a função de coordenar sintagmas e orações. Esse coordenador ocorre em orações interrogativas na posição *A B-co* e seu emprego deve-se ao fato de as proposições apresentarem sentido exclusivo, ou seja, a afirmação de uma proposição requer a negação da outra, conforme afirma Haspelmath (2007). Como todos os exemplos apresentam orações interrogativas, o sujeito da primeira oração, em cada exemplo, é marcado pela partícula *mỹ* que é usada para marcar sujeito em perguntas.

O exemplo abaixo apresenta apenas um sujeito e o mesmo verbo para as duas orações:

13. [Gĩr mỹ gãr kó,] [ka nin *vó*?]
menino MS milho comer mandioca COORD
"O menino comeu o milho ou a mandioca?"

No exemplo acima, o sujeito ocorre somente na primeira oração e é marcado por *mỹ* que indica pergunta. Como o sujeito e o verbo são os mesmos para as duas orações que constituem o período, é possível notar que ocorre elipse desses termos na segunda oração do período. O coordenador *vó* ocorre no fim da segunda oração indicando a atitude de dúvida do falante com relação à informação transferida. Assim, a tradução literal do exemplo pode ser dada como: "O menino comeu milho ou será que comeu a mandioca?"

O exemplo 14 a seguir também apresenta apenas um sujeito em cada oração que constitui o período, mas verbos distintos:

14. [Gĩr mỹ gãr kó,] [goj kron *vó*?]
menino MS milho comer água beber COORD
"O menino comeu o milho ou bebeu água?"

O exemplo acima apresenta correferência do sujeito *gĩr*, portanto, ele e seu marcador *mỹ* ocorrem expressos apenas na primeira oração, de forma que a segunda apresenta elipse. O coordenador *vó* ocupa a posição final do período e devido ao fato de exprimir uma atitude de

dúvida do falante com relação à informação, é possível considerar como tradução literal do exemplo: "O menino comeu milho ou será que bebeu água?"

O exemplo 15 é constituído por sujeitos diferentes e por um único verbo.

15. [João mỹ vim ke tĩg mũ,] [Pedro mỹ *vó* ?]
João MS pescar andar ASP Pedro MS COORD
"O João vai pescar ou o Pedro vai pescar?

No exemplo acima, os dois sujeitos iniciam as orações e são marcados por *mỹ*, sendo possível constatar, portanto, que, quando não há correferencialidade, cada sujeito exibe seu marcador. Na segunda oração ocorre a elipse do verbo por ser o mesmo da primeira oração. O coordenador *vó* aparece na posição final do período. O verbo da primeira oração é seguido pela partícula de aspecto imperfectivo *mũ*. É possível considerar que a tradução literal do exemplo seja "O João vai pescar ou será que o Pedro vai pescar?"

Coordenação adversativa

Haspelmath (2007) diz ser comum que as línguas tenham um coordenador adversativo como *but* do inglês. Algumas línguas expressam a adversidade com o emprego de uma oração concessiva e outras, mesmo tendo um coordenador adversativo, também fazem uso de uma oração concessiva de mesmo sentido. O autor também aborda o fato de algumas línguas empregarem um coordenador opositivo para duas unidades que não são contrastivas. Segundo o autor, é como se esse coordenador tivesse o sentido de conjunção.

De acordo com os dados coletados, pude constatar o emprego de duas conjunções funcionando como coordenadores para expressam adversidade em kaingang: *hã ra* (mas, então) e *jãvo* (mas, em oposição à). Ambos coordenadores ocorrem na posição *A co-B*. Os dados que apresentam o coordenador *hã ra* ocorrem em orações cujas frases solicitadas em português expressam adversidade. Já os dados que apresentam o coordenador *jãvo* ocorrem

em orações cujas frases solicitadas em português têm sentido de conjunção. Apresentarei, primeiramente, os dados com o coordenador *hã ra* e, em seguida, com o coordenador *jãvo.*

16. [Pedro vỹ Manoel vé,] [*hã ra* tóg João vég tũ nĩ]
Pedro MS Manoel ver COORD MS João ver MO ASP
"Pedro viu Manoel, mas não viu João."

Em 16, o sujeito "Pedro" é o mesmo para as duas orações, porém ocorre somente na primeira oração, sendo marcado por *vỹ*; na segunda oração, há uma elipse desse sujeito, no entanto, aparece o marcador *tóg* que indica sujeito já mencionado. Como já citado, o coordenador inicia a segunda oração. O verbo também é o mesmo nas duas orações, contudo, não há elipse na segunda oração, pois sofre flexão (*vé – vég*) devido ao fato de, nesta oração, estar acompanhado de *tũ nĩ* denotando um evento no modo *irrealis* negativo. O exemplo que segue apresenta sujeitos e verbos distintos para cada oração que compõe o período.

17. [Mĩg vỹ gĩr prã,] [*hã ra* tóg fỹ tũ nĩ]
onça MS menino morder COORD MS chorar MO ASP
"A onça mordeu o menino, mas ele não chorou."

No exemplo acima, há um sujeito para cada oração: o sujeito da primeira – *mĩg* – é marcado por *vỹ*; o objeto da primeira oração – *gĩr* - é o sujeito da segunda, mas não aparece explicitamente nesta oração, há apenas o marcador *tóg*. Como *tóg*, refere-se a um sujeito já mencionado, tanto *mĩg* quanto *gĩr* poderiam ser considerados sujeito da segunda oração, no entanto, a semântica do verbo dessa oração permite inferir que o sujeito é *gĩr*. O coordenador ocorre no início da segunda oração e esta diz respeito a um evento no modo *irrealis* negativo.

Como já comentado neste trabalho, o coordenador *jãvo* (mas, em oposição à) ocorre em orações cujas frases solicitadas em português têm sentido de conjunção. Segundo Haspelmath (2007), há línguas que empregam um coordenador adversativo para unidades que

não são contrastivas, de maneira que esse coordenador apresenta sentido de conjunção. De acordo com os dados coletados da língua kaingang, é possível perceber que o coordenador *jãvo* expressa esse emprego apontado pelo autor.

18. [Pedro vỹ jyryryn kajãm,] [*jãvo* Ludoviko vỹ moto kajãm]
Pedro MS roda comprar COORD Ludoviko MS moto comprar
"Pedro comprou um carro e Ludoviko comprou uma moto."
(lit.: Pedro comprou um carro, mas Ludoviko comprou uma moto)

Como se pode notar, o coordenador *jãvo* inicia a segunda oração ocupando a posição *A co-B*. Cada oração que compõe o período apresenta sujeitos distintos que aparecem explicitamente e são marcados por *vỹ*. Embora o exemplo apresente o mesmo verbo para as duas orações, não ocorre elipse na segunda, de forma que esta apresenta todos os termos (SOV) assim como a primeira. Comparando esse exemplo com os exemplos que apresentam sujeitos correferenciais, é possível constatar que, quando o período apresenta o mesmo verbo para cada oração, sua elipse ocorrerá apenas se o sujeito também for correferencial.

Coordenação conclusiva

Para expressar conclusão, a língua kaingang emprega a conjunção *hã kỹ*, que, segundo Wiesemann (2002, p. 24), significa "assim, por isso". Com base em Haspelmath (2007), tratarei essa conjunção como coordenador. Este coordenador ocorre na posição *A co-B*, como se pode observar no seguinte exemplo:

19. [Ta vỹ kutẽ mág] [*hã kỹ* Pedro tóg kãtĩ tũ nĩ]
chuva MS cair grande COORD Pedro MS vir MO ASP
"Choveu muito, por isso o Pedro não veio."

No exemplo acima, o sujeito da primeira oração é marcado por *vỹ* enquanto o da segunda oração é marcado por *tóg* que indica sujeito já mencionado.

Considerações finais

Com base nos dados apresentados neste trabalho, é possível chegar às seguintes constatações sobre a coordenação na língua kaingang:

A língua permite a coordenação de sintagmas e orações por meio de partículas que funcionam como coordenadores, segundo Haspelmath (2007).

Ocorre a coordenação monossindética na qual o coordenador pode ocupar três posições: *A-co B* (na coordenação de unidades dentro de um sintagma), *A co-B* e *A B-co* (na coordenação de orações).

Quatro tipos de coordenação ocorrem na língua: conjuntiva, disjuntiva, adversativa e conclusiva.

Na conjunção comitativa, a língua emprega o coordenador *mré* (com) que ocupa a posição *A-co B* tanto no sintagma nominal como no sintagma verbal.

Na conjunção de orações, a língua faz uso do coordenador *kar kỹ* (depois) que inicia a segunda oração do período ocupando a posição *A co-B*.

Duas estruturas são usadas para expressar a disjunção: a primeira constitui-se pelo emprego de uma oração no modo *irrealis* negativo seguida por uma oração com o coordenador *kỹ* (então) na posição *A co-B*; a segunda estrutura constitui-se de uma frase interrogativa com o emprego do coordenador *vó* (será que não é) na posição *A B-co*. É possível perceber, portanto, que as duas estruturas fazem uso da negação, pois a afirmação de uma proposição requer a negação de outra. Nas estruturas que empregam *kỹ*, a negação é expressa na primeira oração que constitui o período; nas estruturas que empregam *vó*, é o próprio coordenador que expressa a negação.

Na coordenação adversativa, a língua emprega os coordenadores *hã ra* (mas) e *jãvo* (mas) que ocorrem na posição *A co-B*. O primeiro coordenador ocorre em orações cujas frases

solicitadas em português expressam adversidade, enquanto o segundo ocorre em orações cujas frases solicitadas em português têm sentido de conjunção.

Além da coordenação conjuntiva, disjuntiva e adversativa, também foi possível constatar o emprego da coordenação conclusiva na língua kaingang. Esse tipo se caracteriza pelo emprego do coordenador *hã kỹ* (assim, por isso) na posição *A co-B*.

Os dados apresentados neste trabalho mostram que pode ocorrer a elipse do sujeito e/ou do verbo na segunda oração que constitui o período, fato que Haspelmath (2007) denomina redução de coordenação (*coordination reduction*) que diz respeito à eliminação de elementos idênticos por motivos de economia.

Enfim, espero que este trabalho contribua na descrição da língua kaingang e sirva como fonte para trabalhos comparativos das línguas Jê. Também espero que possa colaborar com o campo da análise e descrição de línguas indígenas que tanto necessita de linguistas voltados a este tipo de pesquisa.

Lista de abreviaturas

ASP – aspecto
COORD – coordenador
MO – modo
MS – marcador de sujeito
P3P – pronome de terceira pessoa
O – objeto
S – sujeito
SN – sintagma nominal
SV – sintagma verbal
V - verbo

Referências:

ALMEIDA, Leriana de. **A marcação de (tempo), modo e aspecto na língua kaingang: uma proposta de análise**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

GONÇALVES, Solange A. **Tempo, Aspecto e Modo em Contextos Discursivos no Kaingang Sul (Jê)**. 219 fls. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2011.
_____. **Aspecto no Kaingáng**. 314 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística, área de Línguas Indígenas). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2007.
HASPELMATH, Martins. Coordination. In: SHOPEN, Timoty. **Language Typology and Syntactic Description**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 1-51. v. 2 (Complex Constructions)

PAYNE, Thomas E. **Describing morphosyntax:** A guide for field linguists. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WIESEMANN, Úrsula G. **Kaingang – Português Dicionário Bilingue**. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002.

DESCRIÇÃO SEMÂNTICA E MORFOSSINTÁTICA DOS VERBOS NA LÍNGUA KAINGANG

DOMINGUES Gislaine (PG-UEL) [237]

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: A corrente linguística funcionalista é conhecida por priorizar a análise de fenômenos linguísticos considerados em seus próprios termos. À luz desta teoria, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as classes de palavras da língua Kaingang (Tronco Macro-Jê, Família Jê). Segundo dados recentes (IBGE, 2010) os Kaingang ocupam a terceira posição entre os povos indígenas mais numerosos do Brasil, distribuídos em diversas Terras Indígenas, nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Pretendemos contribuir com a descrição desta língua e subsidiar a produção de uma gramática a ser utilizada como material de apoio pelos professores bilíngües das escolas indígenas do Norte do Paraná, uma vez que não há material deste tipo disponível. Os dados da pesquisa foram coletados junto a um informante bilíngue da Terra Indígena do Apucarananinha. Na coleta dos dados, buscamos formular sentenças que apresentassem as estruturas do objeto de análise. Neste trabalho, nosso foco recairá sobre a classe dos verbos da referida língua, apresentando algumas das propriedades semânticas e morfossintáticas prototípicas dessa classe gramatical.

PALAVRAS-CHAVES: Kaingang. Gramática. Classe de palavras. Verbos.

Introdução

Os povos indígenas ocupam destaque na composição sociocultural brasileira, de acordo com os dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), dos 191 milhões de habitantes do Brasil, cerca de 0,4% se autodeclarou indígena, o que supõe um número de 817 mil índios vivendo em território brasileiro. O IBGE (2010) também investigou o número de etnias indígenas brasileiras, utilizando, como critério de análise, comunidades definidas por afinidades linguísticas e socioculturais. Nesse quesito os dados apontam para os números de 305 etnias e 274 línguas indígenas.

[237] Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Paraná. Endereço eletrônico: gislainedominguesvieira@hotmail.com

Ayron Rodrigues (2002), grande pesquisador das línguas indígenas afirma que os índios brasileiros não são um povo homogêneo, mas são muitos povos, cada qual com usos próprios, costumes peculiares e línguas diferentes.

Diante do que foi exposto entendemos que trabalhos acadêmicos direcionados à temática indígena brasileira podem contribuir para a divulgação da cultura e modo de vida desses povos. Compreendemos que a língua reflete as particularidades de um povo, apresenta a visão de mundo, exterioriza o pensamento e promove a interação entre os falantes. Sendo assim, o trabalho descritivo de línguas indígenas também visa promover, além do conhecimento, a manutenção delas.

As línguas indígenas brasileiras caracterizam-se por apresentarem semelhanças nas suas origens, fazendo, assim, parte de famílias linguísticas, estas, por sua vez, pertencem a grupos ainda maiores, classificados como troncos linguísticos. Os maiores troncos linguísticos são o tronco Tupi e o tronco Macro-Jê. O tronco Macro-Jê é composto por nove famílias dentre elas a família Jê a qual pertence a língua Kaingang. A língua, que recebe o mesmo nome do povo, é falada por mais de 30.000 pessoas, distribuídas em mais de 30 Terras Indígenas[238] nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. É a língua Jê com maior número de falantes, tendo vista que o povo Kaingang corresponde a mais de 45% da população total dos povos de língua Jê. (IBGE, 2010).

Em vista de contribuir para a descrição da referida língua realizamos nossa pesquisa de mestrado, intitulada "Descrição morfossintática da classe dos nomes e dos verbos no Kaingang." Apresentaremos, neste artigo, um recorte desse trabalho, no que diz respeito à algumas das características semânticas e morfossintáticas da classe dos verbos no Kaingang.

Os dados do trabalho foram coletados junto a um informante bilíngue da Terra Indígena do Apucaraninha, a aldeia está localizada na confluência dos Rios Apucarana e

[238] De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 231 da Constituição Federal, Terras Indígenas são aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para as suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias as suas reproduções física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições."

Apucaraninha com o Rio Tibagi a aproximadamente 75 Km do município de Londrina, Paraná.

Utilizamos como base teórica os pressuposto da Linguística Descritiva GLEASON (1985) e da Linguística Funcional, com ênfase ao modelo dos protótipos defendidos por GIVÓN (1984,1995,2001) e PAYNE (1997).

Aspectos semânticos e morfossintáticos do verbo no Kaingang

Para Payne (1997, p. 32), "As categorias gramaticais são distintas das categorias de relações formais tais como sujeito, objeto e predicado e das categorias funcionais tais como agente, tópico ou sintagma nominal definido." Segundo o autor, as classes de palavras são blocos de construção da estrutura linguística.

Givón (2001) afirma que as palavras são codificadas pelos sons e representam conceitos que expressam significados. O autor considera que as palavras, o discurso e as sentenças são os três principais componentes da comunicação humana. Aponta quatro principais categorias gramaticais: Nomes, Verbos, Adjetivos e Advérbios. Dessas, os nomes e os verbos são as classes majoritárias, os adjetivos podem ou não aparecer como uma classe distinta nas línguas e os advérbios compõem a classe menos universal.

Na classificação dos membros de uma classe de palavras, Givón (2001) [239]acredita que seja necessária a observação de três critérios:

> **Critério semântico**: Os tipos de significados ('traços semânticos') que tendem a ser decodificados por palavras de determinada classe.

[239] Texto original: "**Semantic criteria**: The kind of meanings ('semantic features') that tend to be coded by words of particular class. **Morphological criteria**: The kind of bound morphemes – both grammatical and derivational- that tend to be affixed to words of a particular class. **Syntactic criteria**: The typical position (s) in the clause that words of a particular class tend to occupy".

> **Critério morfológico**: o tipo de morfemas de fronteira- tanto gramaticais quanto derivacionais- que tendem a ser afixados a palavras de uma determinada classe.
>
> **Critério sintático**: A(s) posição(ões) típica(s) que palavras de determinada classe tendem a ocupar na sentença. (GIVÓN, 2001, p.49, tradução minha)

Givón (1984, 2001) e Payne (1997) defendem que, semanticamente, em quase todas as línguas, os verbos tendem a expressar os conceitos de baixa estabilidade temporal e podem codificar mudanças extremamente rápidas, processos de certa duração e mudanças mais estáveis.

Antes de discutir os vários tipos de verbos que podem existir em uma língua, Payne (1997, p.46) acha pertinente a explanação sobre os papeis semânticos[240] que, segundo ele, são partes do conteúdo das mensagens linguísticas. Apesar de influenciarem profundamente a morfossintaxe, os papéis semânticos não correspondem, de fato, às categorias deste nível. Eles seriam, idealmente, os papéis que os participantes desempenham nas situações das "*message world*". [241]

Dado ao fato de os papéis semânticos serem conceituais, Payne (1997) alerta para a possibilidade de eles serem infinitamente variáveis. Por isso, acredita que seja necessário apenas observarmos aqueles que possam trazer influência à sintaxe da língua. Sugere, então, a seguinte classificação, semanticamente definida, de verbos que podem evocar tratamento morfossintático distinto nas línguas. São eles:

a) Verbos de tempo

[240] (Comrie 1989, apud Payne 1997) cita alguns dos papéis semânticos que são mais frequentemente expressos pelas relações gramaticais de sujeito, objeto e objeto indireto nas línguas naturais: AGENTE, FORÇA, INTRUMENTO, EXPERIENCIADOR, RECIPIENTE e PACIENTE.

[241] Payne utiliza o termo "message world" para a discussão da parte conceitual da comunicação humana. Segundo o autor, o termo pode ser entendido como uma metáfora do domínio conceitual expresso pela linguagem.

b) Verbos de estado
c) Processos involuntários
d) Verbos de funções corporais
e) Verbos de movimento
f) Verbos de posição
g) Verbos de processos ativos
h) Verbos factivos
i) Verbos de cognição
j) Verbos de sensação
k) Verbos de emoção
l) Verbos de expressão vocal
m) Verbos de manipulação

Com base na classificação semântica dos verbos elaborada por Payne (1997), apresentamos, abaixo, os exemplos da língua Kaingang que se aproximam da proposta do autor.

a) Verbos de tempo

São verbos ligados a ocorrências de tempo e clima:

1. Kã ka nỹ ki kutyg
vento m.s. ind.cir anoitecer
" Ventou ao anoitecer."

b) Verbos de estado

Podem abranger predicados adjetivos ou predicados nominais.

2. Ludoviko vỹ téj jẽ
n.próprio m.s. alto m.asp.
"O Ludoviko é alto."

c) Processos involuntários

Verbos de processos involuntários são verbos de um argumento, o qual não sofre a mudança do estado por volição.

3. gĩr vỹ koga
criança m.s. adoecer
"A criança adoeceu."

d) Verbos de funções corporais

São como os verbos de processos involuntários, mas não envolvem mudança de estado.

4. Ismael vỹ kuhur
n.próprio m.s. tossir
"O Ismael tossiu."

e) Verbos de movimento

5. Gĩr vỹ vẽnhvó mág
criança m.s. correr grande
"O menino correu muito."

f) Verbos de posição

São verbos que descrevem a posição estática de um objeto, tendem a ter propriedades morfossintáticas semelhantes as dos verbos de movimento.

6. gĩr fi vỹ nĩ nĩ
criança m.f. m.s. sentar m.asp
"A menina está sentada no chão."

g) Verbos de ação

São verbos que descrevem ações voluntárias, mas que não envolvem um paciente afetado distinto.

7. Gĩr e ag vỹ vẽnhgringrén ja ni
criança muito m.pl. m.s. dançar m.asp
"A criançada dançou."

h) Verbos de Ação/processo

São processos/ações que envolvem um agente voluntário e um paciente afetado distinto.

8. Rárá tẽ vỹ ã kato tẽ tỹ nhãg ké
lutador m.s. dele inimigo ind.erg socar
"O lutador socou o inimigo."

i) Verbos factivos
São verbos que descrevem a realização/surgimento de algo.

9. Maria fi vỹ bolo han
Maria m.f. m.s. bolo fazer
"Maria fez um bolo."

J) Verbos cognitivos

São verbos que expressam conceitos como "conhecer", "pensar", "entender", "aprender", "lembrar" e "esquecer".

10. kyrũ vỹ ó ti **ki kanhrãn**
rapaz m.s. hist ele saber/conhecer
"O rapaz conhece a história."

k) Verbos de sensação

Verbos que expressam conceitos envolvendo os sentidos.

11. Gĩr vỹ ójor **vé**
criança m.s. anta ver
"O menino viu a anta."

l) Verbos de emoção

São verbos que expressam conceitos como medo, gostar/amar, enlouquecer, dentre outros. Esta classe de verbos, muitas vezes, pode se basear em uma raiz nominal que remeta a uma parte interna do corpo como, por exemplo, o coração.

12. Ti nỹ fi vỹ **fe** **kaja** nĩ
dele mãe m.f. m.s. coração triste m.asp.
"A mãe dele está triste."

m) Verbos de expressão

São verbos ligados à expressão vocal.

13. Ũn tỹtá fi vỹ **prẽr**
mulher m.f. m.s. gritar
"A mulher gritou."

n) Verbos de manipulação

São verbos que expressam conceitos que envolvem o uso da força física ou força retórica para levar alguém a fazer ("forçar", "obrigar", "compelir").

14. ũn tỹtá fi vỹ ã kósin tỹ ẽpỹ ra ti **jẽnẽ**
mulher m.f. m.s. dela filho ind.top. roça para ele mandar
"A mulher mandou o filho para a roça."

Quanto aos critérios morfossintáticos, os verbos no Kaingang funcionam como núcleo do predicado das orações, ocupando, preferencialmente, o final da sentença (ex.15).

15. Maria fi vỹ bolo **han**
Maria m.f. m.s. bolo fazer
"Maria fez um bolo."

Podem se associar a marcadores de tempo-modo-aspecto[242]. De acordo com Wisemann (1974), a categoria de tempo na língua é realizada por meio de itens lexicais ou, como a autora sugere, "unidades de tempo".

16. **vaj kỹ** ũn tagtá fag vỹ culto to munh ke mũ
amanhã mulheres (pl) m.pl m..s culto em direção de fut
"Amanhã as mulheres irão ao culto."

17. ũn tỹtá fi **rã ké tá** ẽmĩ han.
mulher m.f. ontem bolo fazer

[242] Para uma abordagem mais aprofundada da discussão das categorias de Tempo, Modo e Aspecto na língua Kaingang é interessante a leitura da dissertação de Leriane Almeida " a marcação de (tempo), modo e aspecto na língua kaingang: uma proposta de análise" (2008) Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

"A mulher fez bolo ontem."

18. **vẽsỹ** kófa ag tỹntỹnh tĩ
antigamente velho m.pl. cantar ?
"Antigamente os velhos cantavam."

19. mĩg jũ vỹ **huri** vẽnh ven
onça brava m.s agora aparecer
"A onça brava acabou de aparecer."

A respeito das categorias de Tempo, Modo e Aspecto da língua Kaingang, Almeida (2007, p.86) afirma que não se pode considerar que há na língua uma divisão temporal tripartida (passado, presente, futuro), pois a marcação de tempo é realizada, principalmente, por meio de unidades lexicais.

Sendo assim, ao invés da categoria de tempo, observa-se uma distinção de modo entre o evento não acabado (futuro/irrealis) e evento acabado (passado/realis). O futuro é o tempo marcado, enquanto o passado recebe marcação Ø.

Contrastando os dados acima, é possível notar que, em 17, 18 e 19, o sentido de tempo passado/presente é marcado lexicalmente sem que haja partículas específicas juntas ao verbo. Entretanto, no exemplo 16, mesmo que o tempo futuro esteja marcado pela unidade lexical *vaj kỹ***,** as partículas *ke mũ* são usadas em posição pós verbal para reforçar o caráter futuro do evento.

Quanto à categoria de aspecto, observa-se também a não marcação do perfectivo (20), enquanto o imperfectivo é marcado (21,22,23,24).

20. gĩr fi vỹ gãr kygfãn **Ø**
menina m.f m.s. milho colher
"A menina colheu milho."

21. ta vỹ kute **mũ**
chover m.s. cair m.asp.
"Está chovendo"

22. goj mág tá pirã vỹ e **tĩ**
rio grande lá/loc. peixe m.s muito m.asp.
"Tem muito peixe no rio."

23. bacia ki goj vỹ kusa **nĩ**
bacia ind.circ. água m.s. fria m.asp
" A água da bacia está fria."

24. Pedro vỹ tỹ profesor **jẽ**
n.próprio m.s. ? professor m.asp
" Pedro é professor."

Os verbos no Kaingang também podem receber partícula de negação (ex.25) associada ao marcador de futuro (ex.26). Ambas as marcas ocupam posição pós-verbal.

25. Jandira fi gãr **fãg tũ nĩ**
n.próprio m.f. milho colher neg.
"Jandira não colheu o milho."

26. Jandira fi gãr **fãg tũ nĩ ke mũ**
n.próprio m.f. milho colher neg. fut.
"Jandira não colherá o milho."

Considerações Finais

De acordo com a análise apresentada compreendemos que, quanto aos critérios semânticos, os verbos no Kaingang podem denotar estados, ações, processos e eventos.

Vimos também, que na língua, o tempo /aspecto não marcado é o realis/passado e a marcação de tempo na língua é realizada por meio de unidades lexicais.

Entendemos que a abordagem da classe de verbos em qualquer língua requer do linguista a essencial compreensão da amplitude de possibilidades de análise acerca da referida classe gramatical. Sendo assim, neste artigo nossa intenção foi apresentar, em linhas gerais, algumas das principais características semânticas, morfológicas e sintáticas envolvidas no processo de predicação verbal da língua Kaingang.

Referencial teórico

ABREU, Emília Rezende Rodrigues; SANTOS, Ludoviko dos. Os pronomes na língua kaingang e a variação na estrutura frasal. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1334-1343.

_____. Descrição do sistema pronominal na estrutura frasal em kaingang**.** 2009. – Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ALMEIDA, Leriana de. A marcação de (tempo), modo e aspecto na língua kaingang: uma proposta de análise. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANDRADE, Tiago Souza Monteiro de. As orações verbais simples em Kaingang: uma proposta de análise. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ANDERSON, Stephen R. *Inflectional morphology*. in SHOPEN Timothy. *Language typology and syntactic description.* Cambridge University Press, 1984. (Volume III – *Grammatical categories and the lexicon*). p.150 -200.

GIVÓN, Talmy. Syntax: a functional typological introduction. vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

_____. Functionalism and grammar. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

_____. Syntax, an introduction. Vol.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2001. vol.1.

GLEASON JUNIOR, Henry Allan. Introdução à linguística descritiva. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 2 ed.

PAYNE, Thomas E. *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge University Press, 1997.

WIESEMANN, Ursula. Kaingang – Potuguês Dicionário Bilingüe. Curitiba: Ed. Evangélica Esperança, 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA SÁUDE – FUNASA. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br> Acesso em: 18/10/2012.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/. php> Acesso em: 21/09/2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/> Acesso em: 21/09/2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. Disponível em: /www.ibge.gov.br/indigenas/index.htm. Acesso em 29/09/2012.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL - ISA. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em: 03/11/2012.

lista de abreviaturas

EXIST. = Existência
FUT. =Futuro
IND.CIR. = Indicador de circunstância
IND.ERG. = Indicador de ergativo
IND.TOP. = Indicador de tópico
LOC. = Locativo
M.ASP. = Marcador de aspecto
M.F.= Marcador de feminino
M.PL. = Marcador de plural
M.S. =Marcador de sujeito
F= Futuro
NEG = Negação
N.PRÓPRIO = Nome próprio
? = quando não se tem certeza da tradução

17 - LINGUÍSTICA TEXTUAL

PROGRESSÃO TEXTUAL EM RESENHAS ACADÊMICAS: FUNÇÕES DO TEXTO FONTE

Crislaine Lourenço FRANCO – PG (UFPR) [243]

Resumo: Sabe-se que a progressão textual é um movimento responsável pela continuidade textual e também por fazer com que o texto seja considerado como uma unidade de sentido coesa e coerente. Partindo-se desse pressuposto este trabalho propõe uma tarefa de análise de um gênero específico – resenha acadêmica – buscando identificar os principais mecanismos de progressão textual utilizados. O foco principal será a identificação dos mecanismos que são responsáveis pelas articulações entre o texto fonte (aquele que é resenhado) e as proposições do sujeito-autor do texto (o aluno de graduação). Além disso, o presente trabalho visa fazer uma breve comparação entre resenhas produzidas por alunos calouros (que ainda não tinham familiaridade com o gênero em questão) e resenhas produzidas por outros alunos (ainda no início do curso de graduação) que já haviam trabalhado em sala com a estrutura do gênero. Para essas reflexões serão buscadas as teorias da linguística textual, principalmente as relacionadas com o a organização do tópico discursivo (JUBRAN, 2002 e 2006), a progressão tópica textual (KOCH, 2004 e 2009) e também alguns pontos teóricos sobre a resenha acadêmica (MACHADO, 2004) e (MOTTA-ROTH, 2001).

Palavras - chave: Linguística Textual. Progressão. Resenha acadêmica.

Introdução

A escrita é uma das atividades mais significativas e importantes na sociedade e como tal, tem função essencial em meios educacionais. O ensino superior, por ser o ápice da escala dos estudos, é um dos lugares nos quais escrever é uma atividade necessária não só para a progressão no decorrer do processo, mas também para que outras esferas acadêmicas e até sociais entrem em contato com o que é produzido em salas de aula. Diante disso espera-se que os textos produzidos em ambiente acadêmico sejam adequados e passíveis de interpretação por parte dos leitores, sejam eles especialistas ou qualquer pessoa interessada[244].

Sabe-se que a produção textual em geral (não só a acadêmica) deve apresentar determinadas características que possibilitem que os textos sejam lidos e interpretados. Esses

[243] Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – Bolsista CAPES/REUNI – Universidade Federal do Paraná – Curitiba. Paraná, Brasil- crisfranco96@yahoo.com.br

[244] Deve-se, contudo, levar em conta que cada texto produzido é sempre "endereçado" a determinado leitor. Isso explica porque, por exemplo, um leigo não entenda completamente um texto da área de medicina.

mecanismos são variados e dependem ainda de outros fatores como, por exemplo, qual o gênero textual envolvido. Dessa forma este artigo busca desenvolver algumas reflexões acerca de textos da área acadêmica, mais especificamente, resenhas acadêmicas. Um dos mecanismos de produção textual que serão analisados será a progressão tópica textual. O foco será identificar os mecanismos utilizados para articular as informações do texto fonte (aquele que é resenhado) e as proposições do autor da resenha e o resultado dessa articulação. Além disso, o trabalho visa também fazer uma breve comparação entre resenhas produzidas por alunos que ainda não tinham estudado a estrutura do gênero, com resenhas de alunos que já tinham entrado em contato com esse tipo de produção.

Esse artigo é fruto das considerações que estão sendo realizadas com vistas à produção de uma dissertação de mestrado que buscará justamente investigar as questões supracitadas usando para isso, um número maior de textos. O corpus desse trabalho é composto por resenhas acadêmicas produzidas por calouros do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná produzidas como atividade avaliativa de uma disciplina de introdução à linguística (Língua Portuguesa I). Pretende-se analisar então como a estrutura interna dos tópicos textuais sinaliza as mudanças e como isso permite que a continuidade/ descontinuidade tanto linear quanto vertical ocorra de forma satisfatória. Dessa forma uma análise da real efetividade do uso adequado dos tópicos no texto bem como uma comparação entre os textos poderá demonstrar o papel do movimento de continuidade e quais são os reais mecanismos "gramaticais" usados para a construção, manutenção e mudança de tópico no caso das resenhas acadêmicas.

Fundamentação Teórica

Este trabalho de pesquisa é embasado por teorias da Linguística Textual (LT). Pode-se defini-la, de um ponto de vista técnico, como "o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso." (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Assim, a LT estuda o texto, a unidade de sentido, como um "evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais." Essa definição proposta por Beaugrande (1997:10) in MARCUSCHI (2008, p.80) é rica em implicações. Uma delas, proposta por Marcuschi, é que o texto é um sistema de conexões entre vários elementos, como sons, palavras, enunciados, etc. Outra implicação é que o texto envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos, além de ser um evento interativo composto por elementos que são multifuncionais. Esse é, pois, o objeto dos estudos da Linguística Textual e também o objeto de análise deste trabalho.

A noção de texto aqui adotada é aquela que o toma como lugar de interação entre sujeitos sociais e que tem um propósito comunicativo. De acordo com Koch (2009), esses sujeitos são construídos "dialogicamente" dentro do texto e são responsáveis pela construção do "objeto do discurso", e também a apresentação de propostas de sentido.

Vendo o texto como "lugar de interação", justifica-se aqui também a opção por um viés sociointeracionista de língua. De acordo com BAKHTIN (1986), a linguagem (tomada como um processo) deve ser vista como uma prática social situada em um contexto

comunicativo concreto. Do ponto de vista desse teórico as palavras acabam apresentando duas faces: elas precedem de alguém e se dirigem a alguém. Ela é um produto de interação entre os sujeitos e esse fato é uma realidade fundamental da língua. Essa realidade interativa é a situação concreta do gênero a ser analisado. Temos textos produzidos em determinada situação específica em um evento comunicativo real e complexo, que deve levar em conta vários aspectos, entre eles fatores que permitem que os textos sejam considerados como tais (entre eles a progressão tópica).

Resenha acadêmica

Há vários estudos que abordaram diferentes aspectos da resenha. Aqui focaremos naqueles que tentaram apresentar uma definição do gênero em questão além de mostrar uma tentativa de apresentação da estrutura deste que é um gênero capaz de ser construído de diferentes formas.

Segundo Oliveira (2006) houve cerca de três grandes estudos sobre gênero resenha: Mottta-Roth (1995), Bezerra (2001) e Araújo (1996). A primeira autora, através do estudo de resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da linguística, da química e da economia define o gênero como sendo aquele texto produzido por um especialista e tendo como função divulgar a obra resenhada por meio da apresentação de comentários do resenhista. Motta-Roth ainda descreve um esquema de organização geral do gênero que, segundo suas considerações, deve apresentar além da sumarização e introdução do assunto do livro a ser resenhado, uma avaliação final.

A segunda autora citada por Oliveira (2006) é Bezerra (2001) responsável por verificar que as resenhas produzidas por alunos diferem das resenhas produzidas por especialistas. Além disso, a autora verifica que a presença do aspecto avaliativo em uma resenha é um fator central para diferenciá-la de outros gêneros. Por fim, Araújo (1996) também segue as mesmas ideias acima apresentadas: a resenha acadêmica deve ter uma parte avaliativa do texto fonte, com a recomendação ou não do livro/texto resenhado a determinado leitor.

Sem deixar de lado o aparato teórico fornecido pelos estudos acima mencionados optamos aqui por focar considerações mais aprofundadas provenientes da já citada Motta-Roth (2010) e também de Machado (2004). A resenha acadêmica é, como já vem sendo definida por vários autores, um texto que deve apresentar uma avaliação da obra que está sendo resenhada, mas deve-se ficar claro que a resenha também é composta de "outras partes" essenciais. De acordo com Motta-Roth (2010, p. 43) a resenha apresenta uma estrutura retórica básica: a apresentação do livro (parte em que é possível informar tópicos gerais, dar referências sobre o autor ou fazer algumas generalizações); a descrição (parte em que pode ser apresentada uma visão geral da obra, tópico de cada capítulo e citações de matérias extratextuais); Avaliação das partes do livro (parte em que é possível ressaltar pontos

específicos) e por fim a (não) recomendação da obra (parte em que se pode desqualificar ou recomendar a obra)[245].

Podemos adiantar aqui que as resenhas produzidas pelos calouros que ainda não tinham tido contato com o gênero apresentaram muito pouco dessa estrutura, faltando principalmente a parte avaliativa, que é a essencial em uma resenha. Pode-se dizer que os textos produzidos nessa fase não chegam a ser considerados "resenhas" como tal.

Essa organização "global" da resenha é também um dos pontos tratados por Machado (2004). Segundo a autora as partes que estruturam a resenha seriam o início, no qual aparecem as informações acerca do contexto da obra resenhada além do tema do livro; a descrição estrutural da obra, parte em que o resenhista apresenta sua apreciação e por fim a conclusão na qual o autor reafirma /explicita sua posição sobre a obra. A autora afirma ainda na seção seis do livro que uma resenha "é um texto sobre outro texto, de outro autor. Assim, é natural que haja menções ao texto original, o que no caso da resenha, vem acompanhado de comentários feitos pelo resenhista." (p. 55). O trabalho aqui realizado visa justamente investigar até que ponto esse "jogo" com a palavra do outro na escrita de uma resenha é articulado com as proposições do resenhista e como isso se reflete na progressão tópica textual.

Progressão tópica textual

A base dessa pesquisa busca como destaque a progressão tópica textual. A unidade textual acaba sendo o resultado das ações da progressão, que se manifesta através de várias estratégias que promovem o encadeamento das partes do texto. A fim de aprofundar a questão é necessário compreender como a progressão funciona e o que se considera como tópico discursivo. Partiremos então das considerações de KOCH (2009) e também de JUBRAN (2002 e 2006), autora que embasa as considerações tecidas por Ingedore Koch.

Sabe-se que os textos são compostos de dois movimentos (desvinculados um do outro) em sua construção: a retroação (movimentos que retomam o que já foi dito) e a prospecção (que faz o texto avançar). A progressão textual é, pois, um movimento de prospecção e na definição de Koch (2009, p.121) é responsável pela manutenção das relações semânticas e pragmático-discursivas no texto. Cada parte do texto é construída centrada em determinado assunto, o tópico do texto. As primeiras considerações teóricas acerca desse assunto surgiram, no Brasil, em 1992, com o grupo de Organização Textual Interativa do Projeto Gramatica do Português Culto Falado (PGPF). Jubran define o tópico discursivo como sendo uma categoria abstrata, primitiva, e que "manifesta-se na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito e um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem" (JUBRAN et al.,

[245] Essa descrição esquemática do gênero não é estanque, ou seja, nem todas as resenhas seguem esse modelo. A ordem das partes também não é obrigatória. A autora propõe o esquema porque verificou uma frequência do aparecimento dessas estruturas nas resenhas que analisou.

2002, p.344). Nessa ocasião, foram tecidas considerações acerca da conversação, pois o projeto era voltado para a caracterização do discurso oral.

A mesma autora em 2006 faz novas considerações teóricas sobre o tópico discursivo e propõe "a topicalidade como um processo constitutivo do texto" (JUBRAN, p. 40). Consequentemente, a noção de tópico discursivo passa a abranger também outros gêneros textuais, sejam eles falados ou escritos. O que se busca aqui é verificar as articulações feitas entre as proposições do texto fonte (o resenhado) e as proposições do autor da resenha e, obviamente isso acontece por meio de articulações entre os tópicos textuais. Assim é preciso conhecer também quais são as propriedades definidoras do tópico, que serão descritas a seguir.

De acordo com Jubran et al. (2002), há duas propriedades que definem um tópico textual e que permitem que seja possível fazer uma delimitação de segmentos tópicos do texto, além de caracterizar sua estrutura de funcionamento: a centração e a organicidade. A primeira é responsável por delinear o que poderíamos chamar também de "assunto" ou "tema" do texto e envolve

> *Concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados — implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem — pela qual se da sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;
> *Relevância*: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
> *Pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem. (JUBRAN et. al., 2002, p. 344)

Em um evento comunicativo novos tópicos são introduzidos e eles são organizados em níveis diferentes, nos planos hierárquico e linear. Esse é o fato característico da segunda propriedade, a organicidade. De acordo com a autora acima citada, há uma espécie de hierarquia na apresentação dos tópicos em cada evento comunicativo: há como que camadas de organização, indo desde um tópico suficientemente amplo para não ser recoberto por outro superordenado, passando por tópicos sucessivamente particularizadores, ate se alcançarem constituintes tópicos mínimos" (JUBRAN et al., 2002, p.346). Essa organização expressa o plano hierárquico que compõe o que chamamos de Quadro Tópico (Qt). Cada Quadro Tópico é caracterizado pela centração em um tópico mais abrangente (Supertópico – St) e pela subdivisão interna desse supertópico em subtópicos (Sb). Já a organização sequencial do discurso (linear) e apresentada por Jubran como constituída por dois fenômenos: a continuidade e a descontinuidade.

A continuidade "decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de um se da após o fechamento do outro precedente" (JUBRAN et al., 2002, p. 346). Já a descontinuidade ocorre quando há uma ruptura do tópico, antes mesmo do momento em que ele se fecha, para a introdução de uma digressão, explicação, etc. Esse mecanismo de descontinuidade não caracteriza um defeito do texto, mas sim uma atividade normal na escrita. E preciso ficar atento para que "não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento" (KOCH, 2009, p. 130).

Portanto, para que o discurso esteja efetivamente organizado, rupturas de tópico precisam ser sinalizadas e só devem ocorrer quando necessárias.

Análises

Foram analisadas para este trabalho duas resenhas acadêmicas produzidas por alunos calouros do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná.[246] A primeira delas foi escrita quando o aluno ainda não tinha nenhuma familiaridade com esse gênero acadêmico e a segunda, depois que o aluno passou por um processo de conhecimento/ contato com o gênero em questão. As análises aqui realizadas permitiram que se verificasse uma grande diferença entre elas não só em questão do gênero, mas também em relação à forma de organização dos tópicos discursivos.

A metodologia de pesquisa utilizada aqui envolve a análise textual realizada "em partes". Há uma primeira leitura superficial dos textos analisados para logo a seguir uma análise aprofundada dos fatos apresentados por essa leitura (identificação dos tópicos textuais), de forma a comprovar uma hipótese inicial de que os termos de retomada do texto fonte que está sendo resenhado são também importantes na contribuição para a progressão texto.

O texto fonte para a primeira resenha foi um texto de Sírio Possenti publicado em seu blog pessoal[247], no qual o autor busca, de forma argumentativa, defender a ideia de que não há uma "língua perfeita", mas sim a heterogeneidade na língua que é responsável pelas inúmeras variáveis existentes. Como o foco principal aqui é verificar os mecanismos usados pelo autor da resenha para se "apropriar" do texto fonte, buscaremos fazer inicialmente uma leitura mais superficial buscando identificar quais são os principais termos utilizados pelo resenhista a fim de remeter suas considerações ao texto fonte. Abaixo uma transcrição completa da resenha, com os respectivos termos grifados:

1 **No texto**, "O mito da língua perfeita", publicado no site Terramagazine, **Sírio Possenti discute** o conservadorismo das pessoas em relação à língua culta. **Segundo ele** costuma-se acreditar que um dia houve uma "língua perfeita" e que qualquer forma que se desvie dela é incorreta.

4 O sentido verdadeiro das palavras, entretanto, **induz-nos o bloguista a pensar**, não foi sempre o que conhecemos hoje. Ele já teve uma outra forma antes e mais uma grande variedade que se acumulou ao longo dos anos. A única razão para essa resistência é, pois **como afirma Possenti**, o "respeito à tradição".

7 É realmente interessante **pensar na questão** da cultura hegemônica **abordada pelo texto**. Jamais houve a língua belíssima de nossas fantasias românticas, mas ainda assim obrigamos as pessoas a falarem de acordo com a norma padrão. Na linguística, contudo, muitas vezes há de descobrir que ela não existe propriamente.

11 Aprecio **essa visão de língua** – e também de outros meios de comunicação – como ideologia, justamente porque, antes de estudar mais a fundo, não percebia que de certa maneira tudo que nos ensinam é mera imposição cultural. Vale lembrar, então de movimentos anti-cultura, como os hippies foram para a sociedade, ou os surrealistas, dadaístas e outros tantos na arte. Se antes eles causavam impacto por quebrarem

[246] O corpus é composto por várias resenhas. As aqui analisadas foram escolhidas por serem representativas da grande maioria.

[247] POSSENTI, S. *O Mito da língua perfeita disponível* em: http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2013/02/14/mito-da-lingua-prefeita/

paradigmas, após se rever os conceitos sociais e como eles nos coagem ainda hoje, podemos admirá-los ainda mais por sua coragem, que já à época resolveram se rebelar.

É necessário segmentar esse texto em um plano tópico linear a fim de aprofundar a análise:

- Tópico 1: (linhas 1- 3) O texto fonte aborda o conservadorismo em relação à língua e também o mito da língua perfeita.
- Subtópico 1: (4 - 6) O sentido das palavras não foi sempre o mesmo porque há a variedade.
- Subtópico 2: (7 -10) Jamais houve uma língua belíssima, mas a norma padrão ainda é usada de forma obrigatória pelas pessoas.
- Tópico 3: (11-13) Apreciação da visão de língua do texto fonte.
- Topico 4: (13-16) Movimentos anti-cultura que quebraram paradigmas.

Em um quadro hierárquico percebemos que temos quatro tópicos no texto, sendo que um deles se abre em dois subtópicos que têm a função de aprofundar um pouco mais a ideia presente no tópico central. Vemos que praticamente, cada parágrafo do texto corresponde a um tópico do texto. No entanto, no final, temos dois tópicos em um mesmo parágrafo e um deles, não está conectado com os demais no final do texto. Percebe-se que o resenhista não acompanha a discussão presente nos anteriores e acaba fugindo totalmente do tema da resenha (tópico 4).

Devemos chamar a atenção aqui ao fato de que a delimitação tópica feita em cada parágrafo se dá conforme o autor remete as informações ao autor do texto fonte. Isso significa que os elementos que introduzem as ideias do texto base são responsáveis por trazer o movimento coesivo do texto, mas percebe-se que é justamente na parte em que o resenhista escreve livremente (sem remeter ao texto fonte) que há uma quebra brusca na continuidade textual. Além disso, o fato do autor do texto apresentar em cada parágrafo um tópico sem desenvolvê-lo acaba gerando superficialidade já que há apenas uma tentativa do autor em seguir os princípios da centração e organicidade.

A organização tópica textual depende da centração em um supertópico central, ou seja, o tema do texto. No caso de uma resenha é preciso que uma avaliação positiva ou negativa seja a base definidora desse supertópico, pois ela que dará a direção para qual a resenha será estruturada: recomendar ou não o livro porque ele possui determinadas características. Isso acaba ficando muito superficial na resenha já que o autor acaba usando o texto fonte apenas como uma base para a exposição de suas ideias próprias, deixando de lado o aspecto informativo/argumentativo da resenha e consequentemente, apresentando problemas na progressão tópica.

Já na segunda resenha, realizada após o aluno ter tido contato com a estrutura de uma resenha acadêmica apresenta algumas diferenças no que diz respeito à progressão e articulação do texto fonte[248]:

[248] FARACO, C. A. Afinando conceitos. In: _____*Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008. p.33-103)

1 **Em Afinando conceitos**, primeiro capítulo do livro Desatando alguns nós, **Carlos Alberto Faraco descreve** vários conceitos linguísticos- norma culta/ padrão/ standard/ norma gramatical e norma curta. Fica claro já no subtítulo do texto: afinando conceitos, que **a intenção do autor** é esclarecer essas definições, que as pessoas geralmente veem como sinônimas mas que são bastante diferentes entre si.
5 A primeira, norma culta, é a linguagem dos falantes cultos. Ou seja, aqueles que possuem ensino superior completo. Acaba englobando a linguagem urbana popular, uma vez que a língua permanece homogênea.
8 A norma gramatical é a normativa, a que costumamos aprender na escola e que segue diversos preceitos que **o próprio autor designa** como "artificiais" por seguir o modelo do romantismo lusitano do século XIX. **Faraco ainda afirma** que este foi o desejo da elite da época de "viver num país branco europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial de nosso país". A norma curta, por sua vez, é uma consequência da gramatical – é o seu exagero, o purismo, que não aceita nenhuma variação da língua ou desvio ao padrão.
13 Essa é justamente **uma das questões principais tratadas pelo autor** – a variação da língua falada e sua relação com a escrita, com a gramática. Muitas vezes, **o autor nos mostra**, ela acaba fugindo daquilo que a norma padrão propõe. Se isso acontece, se os próprios falantes cultos não usam essas estruturas pregadas pelos gramáticos, tais como regências de verbos como assistir.
17 **Chega-se** a outras conclusões como "uma mesma comunidade possui várias normas", derivada da não-homogeneidade da língua, de características da fala que vão gradualmente sendo passadas para a escrita, algo que os defensores da norma curta não aceitam. Apesar de os falantes cultos da língua usarem determinadas formas, eles insistem em estruturas que caíram em desuso, o que nos faz pensar que muito do que prega a mídia é mentira. Muitas vezes, ela acaba xingando as pessoas de burras ao as acusar de "falar errado".
23 A rigorosidade exagerada dos gramáticos também é tratada pelo autor Sírio Possenti, que, junto com Faraco, faz coro para que denunciemos a norma curta. E um bom exemplo de tudo isso cabe nesta passagem: "A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. (...) os exemplos de boa linguagem são sempre em alguma medida ideais e buscados num passado mais ou menos distante, sendo, portanto, em boa parte arcaizantes, quando já não arcaicos" (p.78)
29 **Faraco também dá exemplos** de boas gramáticas normativas, que procuram manter a atualidade e aceitam a linguagem culta urbana, que expressam preferência por determinadas formas e não obrigatoriedade.
32 **Ele também desmistifica** a função da Academia Brasileira de Letras: que é a de produzir o Vocabulário Ortográfico, produzir edições críticas de autores consagrados, entre outros. E não, ao contrário do que muitos pensam, ser uma espécie de Supremo Tribunal Federal de gramática, **como observa Faraco**.
35 **Um ponto negativo do texto** seria que, como ele discorre acerca de diversos conceitos, acaba se tornando um pouco confuso. Ainda assim, ele cumpre sua função de esclarecê-las e, o que é mais interessante, inclusive para pessoas que não sejam do meio acadêmico. Aliás, seria importante que o texto fosse divulgado para a sociedade, uma vez que a ideia que se tem de gramáticas e língua é de que devemos usar as regras apenas.
40 Assim, **Afinando conceitos é um bom texto** para mudarmos nossa visão de língua. Isto é, denunciar a norma curta e o preconceito linguístico. Ao terminar de lê-lo, vemos como tínhamos uma visão estreita de língua, que apenas julgava as formas que estavam fora das gramáticas normativas como erradas.

Referências bibliográficas:
Faraco, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola.
Possenti, Sírio. (1996) Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras.

A segmentação tópica no plano linear desse texto fica da seguinte forma:

- Tópico 1: (linhas 1- 4) Apresentação do livro de Faraco no qual o autor apresenta conceitos.
- Subtópico 1: (5- 7) Norma gramatical;
- Subtópico 2: (8-12) Norma gramatical e variação
- Tópico 2: (13-16) Variação é uma das principais questões tratadas pelo autor.
- Subtópico 1: (17 - 22) Variação nas comunidades.

- Tópico 3: (23 -24) Outro autor, Sírio Possenti, também trata do mesmo assunto de Faraco

Subtópico 1: (25 -28) Exemplo do livro de Sírio.

- Tópico 4: (29 -31) Faraco também dá exemplos de boas gramáticas normativas.
- Tópico 5: (32 -34)Faraco desmistifica a Academia Brasileira de Letras.
- Tópico 6: (35- 39) Ponto negativo do texto: discorre sobre muitos conceitos, fica confuso, mas mesmo assim é relevante para todos os meios, não só o acadêmico.
- Tópico 7: (40- 42)Afinado conceitos é um bom texto porque pode mudar nossa visão de língua.

O quadro hierárquico desse texto mostra como nesse caso o resenhista articula com mais propriedade os tópicos textuais, já que, diferentemente do anterior, busca aprofundar um pouco mais alguns tópicos e também se preocupa em efetivar a estrutura do gênero deixando bem explícito o seu ponto de vista avaliativo do texto fonte. Como o anterior aqui também vemos que os elementos usados para fazer referência ao texto fonte (como os elementos de retomada, "o autor", "Faraco", etc) servem também como delimitadores de tópico nos movimentos de mudança.

A quebra de continuidade acontece quando o autor da resenha, embora esteja tentando manter um supertópico (que é o tema do texto, no caso, falar do livro de Faraco) fala de outro autor (Sírio Possenti) e busca em uma citação direta desse novo texto fazer uma conexão com a ideia apresentada pelo texto fonte resenhado. Outra quebra de progressão tópica ocorre logo em seguida (linhas 29-31) pois o resenhista acaba dizendo que "Faraco também dá exemplos de boas gramáticas normativas" mas isso não se conecta com a citação anterior apresentada.

A maior diferença desse texto para o anterior é que há uma preocupação em sempre articular as ideias do autor da resenha com o que vem do texto fonte. E isso acontece também no final do texto, nos trechos que o autor destina para fazer uma avaliação mais pertinente do conteúdo do capítulo do livro de Faraco (os dois últimos parágrafos). Nesses trechos embora o autor da resenha dê sua opinião explícita ("um ponto negativo no texto..."; "Afinado conceitos é um bom texto...") ele não foge do tema como no anterior (não há quebra de tópico), e utiliza de forma adequada as referências ao texto resenhado.

Considerações finais

Este artigo investigou as relações entre a progressão tópica textual e os elementos responsáveis por conectar o texto do autor da resenha com o texto original resenhado. As análises apresentaram dois textos produzidos em duas situações discursivas diferentes (uma na qual o autor ainda não tinha tido contato com o gênero – formalmente e outra na qual o contato já havia acontecido).

Observamos que os princípios de construção textual utilizados por ambos foram os mesmos: elencar um supertópico (tema geral, ou livro/texto a ser resenhado) e a partir de referências explícitas ao texto fonte, construir os tópicos textuais e desenvolver a resenha. Verificamos que nesse processo as referências ao texto fonte acabam quase sempre

funcionando como um delimitador de tópico textual e a sua falta pode ocasionar inclusive problemas de descontinuidade, prejudicando a coesão textual.

O papel desempenhado pelo texto fonte no caso de uma resenha é essencial, já que possibilita que o gênero exista, mas nos casos das resenhas analisadas vemos que o papel vai além disso. Podemos dizer que as resenhas aqui analisadas acabaram ficando muito "dependentes" do texto resenhado e passaram a não constituir um texto argumentativo independente de fato, que é a resenha acadêmica. Embora a resenha seja um "texto" sobre outro "texto" ela deve apresentar certa independência já que tem como principal função apresentar/avaliar uma obra produzida por outro autor. A progressão tópica e as devidas articulações desempenham papel fundamental nesse processo de construção de uma resenha coesa e coerente com os seus propósitos.

Referências:

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 1986.

JUBRAN, C.C.S. et. al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramatica do Português Falado*: Níveis de análise linguística. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 2002, v. 2, p. 359-439.

JUBRAN, C. C. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Caderno de estudos linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____ ELIAS, V.M. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, S. M. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, Curitiba, n.70, p. 267-281, set/dez. 2006.

O CONTATO LINGUÍSTICO: UM ASPECTO ARGUMENTATIVO EM A CIDADE E AS SERRAS DE EÇA DE QUEIRÓS

BARALDO, Cecília Contani (PG – UEL)[249]

SILVA, Suzete (UEL)[2]

RESUMO: O contato entre línguas é o resultado do plurilinguismo mundial e é marcado pela fusão entre dois ou mais idiomas. Neste trabalho, abordaremos a mistura de línguas (português, francês e latim) retratada por Eça de Queirós em sua obra *A cidade e as serras* como um recurso argumentativo, pois a crítica de costumes torna-se notória ao percebemos como a língua francesa e latina, aos poucos, passa a permear o discurso de Jacinto (personagem principal do romance), marcando a influência que os dois ambientes sociais em que ele trafega exercem, e passam, portanto, a fazer parte de seu comportamento e de seu hábito linguístico. O autor insere expressões francesas no contexto de fala do personagem e, dessa maneira, indica como a metrópole parisiense marca a vida e o comportamento do personagem principal. A obra apropria-se do imaginário linguístico associado aos idiomas relacionados, assim, o contexto discursivo é respeitado e torna-se um fator argumentativo. Esse recurso persuade sutilmente o interlocutor, que é levado a compreender a crítica presente na obra.

PALAVRAS-CHAVE: Contato linguístico; Recursos argumentativos; Romance.

Introdução

A realidade linguística mundial é plurivalente, pois há cerca de 7.000 línguas em todo mundo em, apenas, aproximadamente 200 países. Contamos, dessa maneira, com uma quantidade considerável de línguas em cada país. Em situações de fronteira, por exemplo, esse contato entre os idiomas é muito maior e a mistura entre eles**,** inevitável. A configuração política do mundo em blocos econômicos constitui outro agente da interferência linguística.

[249] Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil.

[2] Professora vinculada ao departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil.

As línguas veiculares, idioma utilizado por quem não possui uma comum, estão cada vez mais difundidas e necessárias para que essa comunicação ocorra sem perdas. O resultado dessa fusão estabelece um dos objetivos da Sociolinguística. As variedades resultantes foram tema de inúmeros estudos, Mattoso Câmara posiciona-se da seguinte maneira sobre o assunto:

> Um dos percalços mais sérios com que se tem defrontado a gramática descritiva, desde a Antiguidade Clássica, é o fato da enorme variabilidade da língua no seu uso num momento dado. Ela varia no espaço, criando no seu território o conceito dos *dialetos regionais*. Também varia na hierarquia social, estabelecendo que hoje se chama os *dialetos sociais* (cf. Martinet). Varia ainda, para um mesmo individuo, conforme a situação em que se acha (...) estabelecendo o que em um grupo moderno de linguistas ingleses denomina os *registros* (Halliday). Finalmente, uma exploração estética da linguagem, para o objetivo de maior expressividade, faz surgir o que se classifica como "estilo", desde a Antiguidade Clássica. (grifos nossos) (apud URBANO, 2000, p. 72)

A influência linguística é percebida por Mattoso por intermédio da associação entre os aspectos da sociolinguística e da enunciação, para o autor, o tempo e o lugar condicionam o ato comunicativo, ou seja, a enunciação. Assim, há variabilidades dentro de cada variedade apresentada acima. A comunicação ocorre apenas quando há um locutor e um interlocutor inseridos em um determinado lugar e tempo, tais elementos condicionam a existência da comunicação, mas também, as condições de sua produção e as marcas de comportamento de cada componente do discurso. O contato linguístico está, portanto, imbricado na força persuasiva de cada discurso e corrobora para a comunicação, tornando-se um recurso argumentativo.

A obra "A cidade e as serras" retrata uma crítica de costumes ao narrar a saída de Jacinto de uma cidade no interior de Portugal para Paris, na França, assim, uma importante base teórica para este artigo é o conceito de *imaginário linguístico* de Houdebine-Gravaud, em que os sentimentos sobre as línguas e sua relação com o contexto social são fatores para a valorização ou desvalorização das expressões utilizadas em cada idioma. A inclusão representativa das duas cidades dentro da obra é, também, fortemente caracterizada pelo uso desse contato entre o português e o francês. Em alguns momentos, Eça de Queirós recorre ao inglês e ao latim para atribuir à fala dos personagens mais verossimilhança e atingir seu objetivo persuasivo.

Desenvolvimento

O deslocamento de um indivíduo de país para outro provoca o contato não só com novas línguas e dialetos, mas também, com outra cultura, uma diversa visão de mundo, diferentes hábitos e outros conceitos. A língua é uma forma de integrar nesse novo ambiente, dessa maneira, o aprendizado de um novo idioma nesse contexto de fala é fundamental para a interação entre o imigrante e seu novo contexto social. A comunicação ocorre através de uma língua e essa escolha reflete o posicionamento do sujeito e o impacto que essa escolha causa no contexto de produção do discurso não pode ser desconsiderado pelo falante, pois cada grupo recebe a outra língua com base em seu imaginário linguístico construído socialmente.

O bilinguismo é a interação de um mesmo falante em dois contextos de fala diferentes, porém a escolha por cada idioma é movida pelo imaginário linguístico motivado pelo conceito de cada língua naquele dado contexto de produção, por isso, para Mattoso Câmara, o tempo e o lugar da enunciação são tão importantes, são eles que motivam a escolha linguística, pois o indivíduo observa cada contexto em que se insere. A obra de Eça de Queirós, dessa maneira, carrega a escolha múltipla entre português e francês, o que argumenta e persuade. O texto queirosiano recorre ao bilinguismo como recurso argumentativo e ao imaginário linguístico como fonte de persuasão.

A crítica de costumes pretendida na obra está imbricada com as escolhas idiomáticas, e esta opção linguística denota, segundo Calvet (2002, p. 54) que:

> (...) Dessa maneira, os estudos incidem aqui sobre o *corpus* (a forma das línguas na cidade, os efeitos da urbanização sobre as línguas pelo viés dos empréstimos, de regularizações de formas irregulares etc), tanto sobre o estatuto (as relações entre as línguas, nos mercados, por exemplo, o surgimento de línguas veiculares) (...).

O texto apresenta inúmeras passagens em que as falas dos personagens e do próprio narrador estão permeadas pela língua francesa e latina. Após o deslocamento da personagem a escolha por cada idioma torna-se intencional e persuasiva. Selecionamos seis trechos para análise.

Trecho I

"(...) Saboreei, através dos ovos, o telegrama de S. Alteza. "O quê! o meu Jacinto inundado! Muito chique, nos Campos Elísios! Não volto ao 202 sem bóia de salvação! Compassivo abraço! Casimiro..." Murmurei também com deferência: - "Amável! Coitado!" Depois, revolvendo lentamente o montão de telegramas que se alastrava até ao meu copo:

-Ó Jacinto! Quem é esta Diana que incessantemente te escreve, te telefona, te telegrafa, te...?

-Diana... Diana de Lorge. É uma *cocotte*. É uma grande *cocotte*!

-Tua?

-Minha, minha... Não! tenho um bocado.

E como eu lamentava que o meu Príncipe, senhor tão rico e de tão fino orgulho, pôr economia duma gamela própria chafurdasse com outros numa gamela pública – Jacinto levantou os ombros, com um camarão espetado no garfo:

-Tu vens das serras... Uma cidade como Paris, Zé Fernandes, precisa ter cortesãs de grande pompa e grande fausto. Ora para montar em Paris, nesta tremenda carestia de Paris, uma *cocotte* com os seus vestidos, os seus diamantes, os seus cavalos, os seus lacaios, os seus camarotes, as suas festas, o seu palacete, a sua publicidade, a sua insolência, é necessário que se agremiem umas poucas de fortunas, se forme um sindicato! Somos uns sete, no Clube. Eu pago um bocado... Mas meramente por Civismo, para dotar a Cidade com uma *cocotte* monumental. De resto não chafurdo. Pobre Diana!... dos ombros para baixo nem sei se tem a pele cor de neve ou cor de limão.(...)"

O termo *cocotte* derivado do francês foi utilizado durante boa parte do discurso para atribuir uma característica à Diana, contudo em uma das falas o personagem Jacinto utiliza o termo cortesã para referir-se, dessa vez, não especificamente à Diana, mas às mulheres que possuem essa profissão. A escolha lexical é fundamental para que a persuasão ocorra, nesse caso a opção pela mudança da língua, também é persuasiva, uma vez que denota suavidade e carinho, pois o francês, no contexto da obra, é associado a momentos nobres e mais

requintados. Segundo Calvet (2002, p. 35), o contato entre duas línguas para um indivíduo gera um comportamento linguístico intrínseco e pessoal, sua escolha por um ou outro idioma, mesmo que apenas por termos, é motivado e consciente. Vejamos:

> Quando um indivíduo se confronta com duas línguas que utiliza vez ou outra, pode ocorrer que elas se misturem em seu discurso e que ele produza enunciados "bilíngues". Aqui não se trata mais de interferência, mas, podemos dizer, de colagem, de passagem em um ponto do discurso de uma língua a outra, chamada de *mistura de línguas* (...)

A colagem é motivada e se refere a um comportamento social, a uma tentativa de inserir-se no contexto do discurso. Nesse trecho, a escolha pela personagem caracterizada como uma *cocotte* e pelo próprio termo é uma maneira de integrar esse contexto social.

Trecho II

"(...) Oh les casquettes,

Oh les casquette-e-e-tes!...

Todos largaram os fios – proclamavam a Gilberte deliciosa. E o mordomo bendito, abrindo largamente os dois batentes, anunciou:

-*Monseigneur est servi*!

Na mesa, que pelo esplendor das orquídeas mereceu os louvores ruidosos de S.Alteza, fiquei entre o etéreo poeta Dornan e aquele moço de penugem loura que balouçava como uma espiga ao vento. Depois de desdobrar o guardanapo, de o acomodar regaladamente sobre os joelhos, Dornan desenvencilhou da corrente do relógio uma enorme luneta para percorrer o *menu* – que aprovou. E inclinando para mim a sua face de Apóstolo obeso.

-Este Porto de 1834, aqui em casa de Jacinto, deve ser autêntico... Hem?

Assegurei ao Mestre dos Ritmos que o "Porto" envelhecera nas adegas clássicas do avô Galião. Ele afastou, numa preparação metódica, os longos, densos fios do bigode que lhe cobriam a boca grossa. Os escudeiros serviram um *consommé* frio com trufas. E o moço cor de milho, que espalhara pela mesa o seu olhar azul e doce, murmurou, com uma desconsolação risonha:

-Que pena!... Só falta aqui um general e um bispo!(...)"

Esse trecho apresenta um contexto de refeição, nesse caso, os termos e expressões derivados do francês utilizados pelo mordomo e pelo narrador da obra denotam um requinte e uma aproximação com o universo gastronômico tão notório na França, a escolha pela língua francesa, então, é uma forma de deixar o discurso rebuscado e elegante, conceitos associados à língua e à cultura francesa.

Trecho III

"(...) -Medonha, medonha, não... É uma bela casa, de bela pedra. Mas os caseiros, que lá vivem há trinta anos, dormem em catres, comem o caldo à lareira, e usam as salas para secar o milho. Creio que os únicos móveis de Tormes, se bem recordo, são um armário e uma espineta de charão, coxa, já sem teclas.

O meu pobre Príncipe suspirou, com um gesto rendido em que se abandonava ao Destino:

-Acabou!... *alea jacta est*! E como só partimos para Abril, há tempo de pintar, de assoalhar, de envidraçar... Mando aqui de Paris tapetes e camas... Um estofador de Lisboa vai depois forrar e disfarçar algum buraco... Levamos livros, uma máquina para fabricar gelo... E é mesmo uma ocasião de pôr enfim numa das minhas casas de Portugal alguma decência e ordem. Pois não achas? E então essa! Uma casa que data de 1410... Ainda existia o Império Bizantino!(...)"

A utilização de expressões ou termos em outras línguas significa, discursivamente, uma intencionalidade que flutua em cada contexto de produção. "A alternância de código ou a mistura de línguas pode responder a estratégias conversacionais, fazer sentido." (CALVET, 2002, p. 36). Nesse trecho, o uso de uma expressão em latim designa uma aproximação com os provérbios inerentes a essa língua e, por consequência, a essa cultura tão interligada com o contexto português. A obra de Eça de Queirós pretende mostrar como um indivíduo reage ao processo de aculturação, a saída de Portugal e a entrada na França causaram nos personagens

fortes experiências linguísticas e culturais e as expressões de cada idioma circulam pelos discursos para denotar essa aquisição social e idiomática.

Trecho IV

"(...) Enfim, na Sexta-feira, findou a tremenda organização daquela viagem histórica! O Sábado predestinado amanheceu com generoso sol, de afagadora doçura. E eu acabava de guardar na mala, embrulhadas em papel pardo, as fotografias das criaturinhas suaves que, nesses vinte e sete meses de Paris, me tinham chamado "*mon petit chou! mont rat cheri*!" quando Jacinto rompeu pelo quarto, com um soberbo ramo de orquídeas na sobrecasaca, pálido e todo nervoso.

-Vamos ao bosque, pôr despedida?(...)"

A expressão em francês utilizada no trecho pode ser traduzida da seguinte maneira: "meu chuchuzinho! meu queridinho!". A cultura francesa, na qual os personagens estão imersos, valoriza muito expressões carinhosas, na língua, há vários sinônimos para tais ocorrências, assimilados no comportamento linguístico dos personagens que estavam inseridos nesse contexto de produção discursiva e passaram, então, a valorizar tais colocações sociais.

Trecho V

"(...) O bom caseiro sinceramente cria que, perdido nesses remotos Parises, o Senhor de Tormes, longe da fartura de Tormes, padecia fome e minguava... E o meu Príncipe, na verdade, parecia saciar uma velhíssima fome e uma longa saudade da abundância, rompendo assim, a cada travessa, em louvores mais copiosos. Diante do louro frango assado no espeto e da salada que ele apetecera na horta, agora temperada com um azeite da serra digno dos lábios de Platão, terminou por bradar: - "É divino!" Mas nada o entusiasmava como o vinho de Tormes, caindo de alto, da bojuda infusa verde – um vinho fresco, esperto, seivoso, e tendo

mais alma, entrando mais na alma, que muito poema ou livro santo. Mirando, à vela de sebo, o copo grosso que ele orlava de leve espuma rósea, o meu Príncipe, com um resplendor de otimismo na face, citou Virgílio:

-*Quo te carmina dicam, Rethica*? Quem dignamente te cantará, vinho amável destas serras?

Eu, que não gosto que me avantajem em saber clássico, espanejei logo também o meu Virgílio, louvando as doçuras da vida rural:

-*Hanc olim veteres vitam coluere Sabini*... Assim viveram os velhos Sabinos. Assim Rômulo e Remo... Assim cresceu a valente Etrúria. Assim Roma se tornou a maravilha do mundo!(...)"

Nesse contexto da obra, duas expressões em latim foram usadas com o intuito de fazer referência ao universo romano e a cultura da época, é, portanto, um recurso argumentativo, uma forma de recriar o contexto do país, e, principalmente, da cultura referida. Os recursos persuasivos trazidos pelo autor nesse trecho inserem o leitor na cultura descrita e recriam o ambiente desejado. A escolha lexical torna-se, dessa maneira, um instrumento de argumentação e de convencimento.

Trecho VI

"(...) Contei Tormes, a serra, o rejuvenescimento do nosso amigo entre a Natureza, a minha doce prima, e os bravos pequenos, que ele trazia às cavaleiras. O Grão-Duque encolheu os ombros, desolado:

-Ó lá, lá, lá!... Peuh! Casado, na aldeia, com filharada... Homem perdido! Ora não há!... E um rapaz útil! Que nos divertia, e tinha gosto! Aquele Jantar cor-de-rosa foi uma festa linda... Não se fez, não se tornou a fazer nada tão brilhante em Paris... E Madame de Oriol... Ainda há dias a vi no Palácio de Gelo... Potável, mulher ainda muito potável... Não é todavia o meu gênero... adocicada, leitosa, pomadada, neve à la *vanile*... Ora esse Jacinto!...

-E vossa Alteza, em Paris, com demora?

O formidável homem baixou a face, franzida e confidencial:

-Nenhuma. Paris não se aguenta... está, estragado, positivamente estragado...Nem se come! Agora é o Ernest, da Praça Gailon, o Ernest, que era *maître-d'hotel* do Maire... Já lá comeu? Um horror. Tudo é o Ernest, agora! Onde se come? No Ernest. Qual! Ainda esta manhã lá almocei... Um horror! Uma salada Chambord... palhada! Não tem a noção da salada! Paris foi! Teatros, uma estopada. Mulheres, hui! Lambidas todas. Não há nada! Ainda assim, num dos teatritos de Montmartre, na Roulotte, está uma revista, que se vê: *Para cá as mulheres*! – engraçada, bem despida... A Celestine tem uma cantiga, meio sentimental, meio porca, o *Amor no Water-Closet*, que diverte, tem topete... Onde está, Fernandes?

-No Grand-Hotel, meu senhor.

-Que barraca!... E o seu Rei sempre bom?

Curvei a cabeça:

-Sua Majestade, bem.

-Estimo! Pois, Fernandes, tive prazer... Esse Jacinto é que me desola! Vá ver a Revista... Boas pernas, a Celestine... E tem graça o tal *Amor no Water-Closet*. (...)"

Nesse trecho da obra, alguns adjetivos e substantivos foram utilizados na língua francesa, o que indica que o português e o francês, já nessa altura do enredo, estão profundamente imbricados e funcionam em compilação. A fusão entre ambos denota a intersecção cultural e linguística pretendida por Eça de Queirós em sua crítica de costumes.

Considerações Finais

O contato linguístico, presente na obra de Eça de Queirós, ao ser utilizado para caracterizar o comportamento dos personagens, no contexto de saída de um país e entrada em outro, demonstra, não apenas, uma forma de verossimilhança com a realidade linguística europeia e mundial, mas também, um forte poder argumentativo, recriando contextos de fala que imergem o leitor e convencem mediante uma crítica sutil a respeito dos hábitos e dos costumes da época.

A língua está profundamente integrada com a cultura local. Para CALVET (2002, p. 42) "(...) em todos os casos, o contato das línguas produz situações nas quais a passagem de uma língua a outra reveste uma significação social." Esse contexto cultural associado ao idioma utilizado foi abordado por Eça de Queirós. O autor associa a língua a situações inerentes ao comportamento daquela sociedade e, principalmente, utiliza o imaginário linguístico construído em referência a cada contexto de produção discursiva na obra analisada.

Ainda segundo CALVET (2002, p. 54), "a cada vez, a cada comunicação se produz a despeito de plurilinguismo, ou sobre tudo sob a forma de *administração* do plurilinguismo. Mas o bilinguismo social nem sempre é tão harmonioso. Ele pode também ser conflituoso." Foi, então, com base nesse viés hostil que Eça de Queróis produz a sua crítica de costumes, a partir desse embate entre serra e metrópole, o autor critica os valores e a sociedade vigente naquelas situações em discursivo.

Bibliografia

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAPUCHO, Maria Filomena. Língua, Expressões linguísticas e diversidade cultural. In Mário Ferreira Lages & Artur Teodoro de Matos (2008), *Portugal - Percursos de Interculturalidade, vol. III, Matrizes e Configurações,* Lisboa: ACIDI, I.P.: 253 – 298.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos.* São Paulo, Ática, 1989.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *O texto argumentativo.* São Paulo, Scipione, 2001.

FIORIN, J. L. . *A crise da representação e o contrato de veridicção no romance*. Revista do GEL (Araraquara), v. 5, p. 197-218, 2008.

HOUDEBINE-GRAVAUD, A.-M. 2002. *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.

PEREIRA, Telma. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil*, n°07. Disponível em: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/pereira.pdf
QUEIRÓS, Eça de. *A cidade e as serras*. 4ªed. São Paulo: Ática, 2011.
URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura*: o caso Rubem Fonseca. São Paulo: Cortez, 2000.

A POLIFONIA NO GÊNERO REPORTAGEM

Angelina Alves de SOUZA
(PG-UEL)[250]

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os índices de polifonia no gênero reportagem, verificar os mecanismos linguísticos presentes nas várias vozes mobilizadas na construção da reportagem, e o modo como essas vozes confluem para a criação das representações veiculadas pelo autor. A escolha do gênero reportagem deve-se ao fato desta ser caracterizada pela hibridização e possuir mesclas do artigo de opinião. É um gênero altamente polifônico em função da pesquisa feita por cada repórter, com seu estilo próprio de contar os fatos. A escolha da revista Época deve-se ao fato da referida revista ter uma grande circulação em nosso país. Na reportagem escolhida analisaremos os seguintes índices polifônicos: os operadores argumentativos, o futuro do pretérito, a pressuposição, e o uso de aspas. A área de concentração é a Linguística Textual. Esse ramo do saber envolve dois aspectos que são o contexto em que se produz, recebe e interpreta o texto e a interação, posto que o sentido ocorre em situações nas quais o homem interage com seu grupo social.

Palavras-chave: Reportagem. Polifonia. Linguística Textual.

Considerações Iniciais

Em tempos atuais, a concepção de linguagem é a de ferramenta de interação. É este o conceito adotado neste trabalho científico. Afinal, só podemos falar em polifonia a partir desse suporte teórico. Concebemos a linguagem como discurso e entendemos o discurso como a linguagem posta em ação. Agimos por meio da linguagem porque não há outro meio melhor para nos comunicarmos. Neste sentido, a linguagem é mais que veículo de comunicação; é instrumento de pergunta, de ordem, de anúncio, de juramento, enfim, ferramenta para provocar comportamentos e obter persuasão.

Nesta perspectiva, o locutor ou enunciador utiliza-se dos recursos linguísticos como articuladores textuais com o propósito pré-determinado de atingir seu interlocutor. Mas, a

[250] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. Angelinaasouza@hotmail.com

finalidade última é persuadir. E, os índices de polifonia são estratégias discursivas utilizadas para obter a adesão do outro, sendo esta concordância o objetivo principal de toda argumentação e os indicadores polifônicos denotam esta intencionalidade.

O objetivo desse artigo é fazer a análise dos índices de polifonia no gênero reportagem. Escolhemos a revista Época que veicula assuntos relevantes na atualidade, como meio de situar o leitor e atualizá-lo em seu contexto sócio-histórico.

Dentre os diversos gêneros que circulam nesta revista, o gênero reportagem é caracterizado por possuir mesclas do artigo de opinião, é altamente polifônico em função da pesquisa feita por cada repórter, que procura editar em seu estilo próprio o melhor meio de contar os fatos, por isso, é muito importante a análise dos recursos linguísticos utilizados com o objetivo de persuadir o leitor, pois o uso da linguagem humana visa o aceite, visto que a comunicação possui intenções e objetivos específicos. "Quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia, mude de comportamento ou de opinião etc." (FIORIN, 2006, p.74).

A escolha dos índices de polifonia deve-se a possibilidade de se ouvir em um mesmo texto diversas vozes, cada uma delas assume o propósito determinado de legitimar a fala do enunciador. A argumentatividade contribui para que uma comunicação efetiva atinja o objetivo proposto pelo enunciador, e a polifonia manifesta-se nos diversos textos como recurso de argumentação.

Embasamento

Bakthin (2012) defende a linguagem humana como meio de interação social, sendo de caráter dialógico e polifônico. Maingueneau (2001, p.55) reafirma essa teoria ao dizer: "O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros, outros enunciados que são comentados, parodiados, citados, etc.".

Como vemos, o conhecimento de mundo é importante para a leitura e para a escrita, pois, em função desse saber acumulado, o autor está capacitado para inserir diversas vozes no seu discurso e o leitor para captá-las. Pelas vozes inseridas no discurso, há o reforço da tese propagada. Defendemos a inexistência de um discurso puro, pois as ideias mais influentes são construídas a partir de uma formação social.

O texto adquire maior poder de persuasão ao trazer para dentro de seu discurso outras vozes que possibilitam que o receptor se identifique com a informação veiculada e, dessa maneira, busca-se a aceitação e o convencimento do leitor, mas este interlocutor pode assumir um posicionamento favorável ou contrário à postura assumida pelo enunciador diante da questão em pauta, porque aquela matéria jornalística pode ser um intertexto em relação a todos os outros conhecimentos previamente obtidos pelo leitor.

No entanto, por meio das vozes presentes no texto, o discurso alcança um poder transformador. Afinal a discursividade mobiliza o receptor a acreditar na informação e passá-la adiante com confiabilidade. Assim sendo, justifica-se a existência de uma pesquisa interessada em identificar as vozes que ecoam em reportagens como a que selecionamos da revista Época a ser analisada neste artigo.

Koch (2004) afirma todo fazer é seguido de processos cognitivos, e requer exemplos mentais e modelos de operações. Desse modo, para a Linguística Textual desenvolvida a partir da década de 80, texto começa a ser concebido como resultado de estados e mudanças mentais. Contribui para o processamento do texto o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, ou seja, as experiências vividas pelo falante e compartilhadas por este com um determinado grupo social associam-se ao seu saber acumulado e são geradas de acordo com o posicionamento ideológico ocupado por ele e pelo seu grupo.

Segundo Galembeck (2005), a Linguística Textual envolve dois aspectos importantes que são o contexto em que se produz, recebe e interpreta o texto e a interação, posto que o sentido nasce da interação entre o falante e o ouvinte. Este pesquisador relata que, nessa nova etapa da Linguística de Texto, há um novo conceito de língua e texto: a língua é vista como

sistema real, utilizada em contextos de comunicação específicos e o texto passa a ser analisado como uma unidade em construção.

A construção de um texto depende do contexto sócio-histórico e cultural entre os falantes e os receptores. Neste sentido podemos dizer que interação e contexto são básicos para transmitir e compreender a mensagem a ser veiculada.

> O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção de sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles (GALEMBECK, 2005, p.74).

A linguagem é o espaço de interação humana, pois em dada situação comunicativa são produzidos efeitos de sentido em função de um contexto sócio-histórico compartilhado pelo interlocutor, conforme Travaglia (2005), visto que o indivíduo ao usar a língua, além de manifestar uma ideia, pensamento ou opinião, vai agir sobre o outro numa atitude que envolve certo grau de aceitação e, desse modo, ambos interagem efetivando a comunicação.

Segundo Bronckart (2003), os textos são resultados da ação linguística que funciona de modo constante nas formações de distintas esferas sociais. Devido a objetivos específicos, os textos são elaborados e as suas características enquanto integrantes de um gênero discursivo se apresentam estáveis até certo ponto, visto que os gêneros não possuem uma estrutura fechada, ou seja, embora a classificação obedeça à predominância de certas marcas em um determinado discurso, um texto pode apresentar mesclas de outro gênero. E Maingueneau ensina:

> A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espaço de sua legitimação. Estas não são "circunstâncias" exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível. (MAINGUENEAU (2001, p. 36).

Koch (2002) afirma que os espaços de uso da língua são heterogêneos e, desse modo, também os gêneros se expressam de forma bastante heterogênea, pois este leque discursivo inclui diálogos do dia-a-dia até textos científicos. Como a opção por um gênero considera os objetivos a serem alcançados, o meio social e o papel dos interlocutores, o agente ao produzir um texto precisará adequar o modelo do gênero a seus valores pessoais, utilizando-se de um estilo próprio, o que contribui para a modificação de modelos.

Maingueneau (2003) constata que o gênero envolve a concepção de contrato específico definido como se fosse um ritual, por isso, quando se fala em reportagem, carta, panfleto, discurso científico ou um sermão, eles são identificados como tal pelo leitor ou ouvinte. Para esse linguista, a interação por meio de um ou outro gênero discursivo permite ao enunciador e seu co-enunciador legitimar o lugar de cada um na enunciação.

Conforme Maingueneau (2001), além de ser uma representação do mundo, a expressão por meio de um gênero discursivo é também um modo de agir sobre os outros. As ações discursivas se juntam em discursos de um gênero determinado e se manifestam em suportes, pode ser um panfleto, um telejornal, jornais, revistas, Internet. Esses suportes "carregam" vários gêneros que circulam na sociedade.

Bronckart (2003) afirma que os gêneros são chamados de ferramentas ou instrumentos, porque eles nos permitem realizar ações (no caso, de linguagem); os gêneros são instrumentos que permitem a materialização de uma atividade de linguagem. No nosso caso, podemos citar o gênero reportagem, que tem por objetivo produzir uma opinião nos destinatários (leitores) idêntica ou similar a do enunciador (repórter).

Para Guirado (2004), a reportagem é dos tipos de texto de maior complexidade da área jornalística, pois as pautas deste gênero midiático envolvem planejamento e investigação, possuem um nível de exigência superior ao da pauta da notícia que deve somente preencher as perguntas (o quê, como?, por quê, quando?, quem?), próprias do lead.

Lage (2006) afirma que o futuro do jornalismo está mais relacionado à reportagem em razão de pesquisar um assunto, ou relatar um evento complexo a partir de um ponto de vista. É muito importante o autor na reportagem. Como as informações são obtidas por diversas

fontes, as expressões linguísticas utilizadas demonstram a característica do repórter que imprime se u estilo pessoal ao texto. A reportagem envolve interpretação e competência para analisar os fatos exige boa habilidade técnica e linguística e está muito próxima do artigo, o que faz com que o meio acadêmico tenha tanto interesse por ela.

Em Koch (2004), encontramos o conceito de polifonia sendo mais abrangente que o de intertextualidade. Na polifonia é possível apreender em um mesmo texto diversos locutores que apresentam pontos de vistas diferentes. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem humana é de natureza dialógica e polifônica. Todas as estratégias de segmentação e os elementos linguísticos são relevantes para a construção e compreensão do texto e ocorre de forma interativa entre os interlocutores. Esta concepção de linguagem como atividade interativa é originária de Bakhtin para quem a enunciação é o resultado da interação de indivíduos marcados pela influência exercida pela ideologia de seu grupo social, pelo mundo contemporâneo em que vive e por seu ambiente familiar.

> A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2012, p. 126).

O termo polifonia envolve a ideia de que, ao se produzir um enunciado, o sujeito discursivo permite a concorrência de diversas vozes que mobilizam a argumentação e aumentam as possibilidades para interpretar e compreender a mensagem veiculada. Ducrot (1984, p.44) conceitua a polifonia nestes termos:

> Se considerarmos que ‘exprimir-se’ é ser responsável por um ato de fala, então minha tese permite, quando se interpreta um enunciado, de aí entender se exprimir uma pluralidade de vozes, diferentes daquelas do locutor, ou ainda, como dizem certos gramáticos a respeito das palavras que o locutor não toma por sua própria conta, mas coloca, explicitamente ou não, entre aspas, uma “polifonia”.

Sabemos que a linguagem é perpassada pela ideologia e, ao comunicar, o falante utiliza os mecanismos linguísticos expressos em seu grupo social, aprendidos de forma interativa, num tempo histórico específico e em um espaço geográfico bem estruturado, e também sob a influência ideológica de um grupo social. Este modo de conceber o caráter ideológico e interacionista da comunicação humana oferece condições de compreender que um discurso evoca outros discursos e promove o diálogo e a expressão do pensamento.

Segundo Charadeau e Maingueneau (2004), a enunciação é de responsabilidade do locutor, cujo enunciado apresenta sinais como os pronomes da primeira pessoa. O locutor é apto para inserir em seu discurso enunciadores que exprimem variados pontos de vista. O discurso pode apresentar a associação a certos enunciados, bem como a inteira dissociação de outros. Esses autores ensinam que é essencial destacar a natureza abstrata de todos esses "seres discursivos".

A polifonia indica uma instrução e, por meio dela, o receptor interpreta o enunciado e pode compreender posições contrárias no discurso e se posicionar de modo favorável ou contrário a esses pontos de vista divulgados. A polifonia é um recurso linguístico que favorece a argumentação, pois, ao procurar o sentido de um enunciado, o receptor pode identificar uma voz próxima de sua ideologia para aceitar a ideia veiculada.

Na reportagem a seguir, serão objeto dessa investigação os índices de polifonia, a saber: as aspas, o futuro do pretérito, a pressuposição e apenas os operadores de polifonia, que são os operadores adversativos, consecutivos e conclusivos e a intertextualidade.

Análise da Reportagem de 20/08/2012 da Revista Época

Esta reportagem que passaremos a analisar intitula-se "Português Castiço e Vozeirão" e relata as divergências constantes entre o Ministro relator do processo do Mensalão, Joaquim Barbosa e o Ministro Lewandowski, revisor no mesmo processo. Observemos o fragmento a seguir:

"Estudo vertical da matéria". O plenário do Supremo Tribunal Federal ouvirá essa expressão até o final do julgamento da Ação Penal 470, mais conhecida como mensalão. É do ministro Ricardo Lewandowski, revisor do processo. Veio à colação – para falar como eles falam – já na primeira sessão. E tem sido repetida quando ele fala aos "pares", como prefere se referir aos colegas ministros".

Esta frase "estudo vertical da matéria" pressupõe carrega o pressuposto de que há ministros que estudam a matéria na horizontal. A pressuposição é composta por uma afirmação positiva e outra negativa a ser partilhada pelo locutor e também por sua comunidade. Citelli (1995,p. 61) afirma:

> O pressuposto, conquanto não esteja explícito, funciona como referência e orientação para o que será desenvolvido e formulado no posto. Assim, falar em pressuposição é admitir que existe dirigindo o enunciado algo que o delimita, mas nele não se expressa diretamente.

A pressuposição é uma forma de ativar no ouvinte algumas crenças e é preciso contar com seu conhecimento linguístico para que o discurso possa ser interpretado conforme pretendeu orientar o enunciador. As informações que se tem em mente comunicar são obtidas graças ao conhecimento do autor sobre os fatos e esses informativos são influenciados pelas experiências de vida do leitor e estas podem sofrer relativas variações de acordo com o seu grupo social.

Ao recorrer ao uso de aspas, o locutor responsabiliza o outro pelas consequências do enunciado. E para justificar sua argumentação, insere a fala do agente discursivo por meio de aspas. É um meio de distanciar-se do enunciador que registra a postura assumida por outro locutor sobre a qual o enunciador se posiciona de modo prudente, conforme julga exigir a situação.

O fato em análise é sobre um acontecimento dos mais polêmicos que envolve toda a sociedade brasileira e possui grupos das diversas escalas sociais que assumem uma posição favorável aos réus do mensalão e há aqueles grupos de diversos seguimentos na sociedade que se manifestam contrários a toda essa conduta criminosa e recorrente em nossa nação de

crimes de agentes públicos que utilizam verba pública para interesses particulares e para fortalecimento de partidos políticos.

Esse é o cenário posto à tona pelas denúncias do suposto mensalão. O locutor minimiza a sua responsabilidade, quando insere em seu discurso a fala aspeada de outro, deixando transparecer um ponto de vista. Conforme pondera Bakhtin (2012, p. 116): "Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor".

Nessa mesma reportagem, analisamos o terceiro parágrafo:

"Nenhum ministro fala o português castiço do jeito de Lewandowski. É do dia a dia das sessões, mesmo as da segunda turma, que preside, e que não são televisionadas (ainda), e que continuam funcionando com a maratona do plenário em curso. Mesmo quando o presidente Ayres Britto vem com "preclusão consumativa" – e que tais -, Lewandowski escande com um vozeirão que só perde para o de Gilmar Mendes, "egrégio sodalício" e "aporia metodológica insuperável"."

Quando o locutor diz "e que na são televisionadas (ainda)", observamos a presença da pressuposição. Ducrot (1984), orienta que o pressuposto evidencia um panorama em andamento, em que, no seu interior, a enunciação é produzida como um elemento do ambiente discursivo. O locutor fundamenta seu argumento, citando uma possibilidade de as sessões do STF serem televisionadas, uma vez que as sessões mais importantes do senado já contam com essa realidade. A palavra 'ainda' pode significar, conforme o contexto (até aqui, até o presente) e envolve o pressuposto de que no futuro o evento tem grande chances de acontecer.

O locutor cita a expressão aspeada do ministro Ayres Brito "preclusão consumativa", termo jurídico que, na definição de Ferreira, significa: "Perda de uma determinada faculdade processual civil, ou pelo não exercício dela ou na ordem legal, ou pro haver se realizado uma atividade incompatível com esse exercício, ou ainda, por já ter sido ela validamente exercitada (FERREIRA, 1999, p. 1694).

A citação aspeada de outro imprime no texto alto grau polifônico, pois dialoga com mais vozes, na busca por interação com seus leitores que fazem história e são marcados pela história. O contexto histórico é outro mecanismo que facilita a interpretação de um discurso, contribui para a construção de sentidos e facilita a aceitação. Vemos que o locutor constrói seu discurso por meio de citações, falas e expressões características dos ministros, para situar o leitor no processo de compreensão e adesão ao seu texto.

Na sequência deste parágrafo, temos:

"Foi com essa última expressão, sublinhada, que ele encerrou sua participação na sessão modorrenta, mas com sensacionais momentos de tensão da quinta-feira passada – em que saiu o primeiro voto pela condenação de quatro réus, do relator Joaquim Barbosa."

O uso do 'mas' indica uma oposição de ideias e tem a função de adicionar e contrapor argumentos com a intenção de mobilizar a adesão do interlocutor. O repórter visa influenciar o seu leitor por meio de sua ação verbal e toda a seleção lexical escolhida obedece a um propósito definido pelo autor. Nessa sequência textual, o emprego do operador discursivo, figura como mais um mecanismo de convencimento, que viabiliza o aceite da proposta argumentativa. Assim, se de um lado, a sessão estava 'modorrenta', ou seja, obtusa, por outro lado foi efetuado o primeiro voto pela condenação de quatro réus pelo relator Joaquim Barbosa. Apear da oposição/contraste marcada pelo uso do 'mas', houve um desfecho favorável.

No gênero reportagem, o repórter escreve seu discurso baseado em pesquisas próprias e de outras fontes. Nessa reportagem, por ser contada em detalhes, deixa a impressão de que o repórter acompanha os fatos "in loco", verificando a progressão dos acontecimentos, a postura de cada ministro, o comportamento dos magistrados e o contexto histórico do processo.

No quinto parágrafo da reportagem em foco analisemos:

"Como toda "aporia metodológica insuperável", a de Lewandowski foi retoricamente para o lixo menos de uma hora depois do término da sessão". "É um prejuízo, mas vou me submeter à maioria", disse às televisões sem mais aquela. Já estava cansado de saber dessa

maioria nos bastidores do Tribunal – onde Barbosa, há sete anos com o processo, angariou fortes adesões quanto ao método (mas não só).”

O repórter justifica a “aporia metodológica insuperável” de Lewandowski, por que sabe do tempo que o ministro Barbosa vem dedicando ao processo (sete anos), com fortes adesões, de sua metodologia e de suas ideias e posições, divergentes das do ministro Lewandowski, isso podemos perceber na expressão entre parênteses (mas não só), que aqui indica adição de argumentos.

O ministro Barbosa conquistou a adesão de vários ministros, o que pode acenar para um final surpreendente e favorável à condenação dos diversos réus a fala aspeada do ministro Lewandowski é também um caso de intertextualidade, pois ao citar o discurso de outro, o locutor, não só se distancia do dito, mas atribui toda a responsabilidade ao autor do discurso citado, e essa citação do referido ministro é uma forma de corroborar os desentendimentos entre Barbosa e Lewandowski, afirmado na reportagem. Sobre a ação do repórter, Guirado discorre:

> O repórter é, pois, o profissional de comunicação que exercita a consciência, ininterruptamente, para captar fenômenos, considerando o que o devir é o livre espaço do desvelamento. Para que o fenômeno possa brilhar, traduzido em palavras, há que ser captado por alguém que o interprete. Nesse caso, o repórter é quem clarifica os acontecimentos, desenredando-os para que possam aparecer, ou simplesmente parecer, inteligíveis aos leitores, que terão outras possibilidades de interpretações. (GUIRADO, 2004, p.34).

Analisemos outro fragmento da reportagem em tela:

“Eu me oponho a essa metodologia de fatiar o voto em núcleos”, disse no começo da sessão da quinta-feira (com o atraso de 48 minutos). “Admitir que existam núcleos é aceitar sob a ótica do Ministério Público numa questão que é a corte que tem de resolver”. (Segundo o Ministério Público, como se sabe, a “quadrilha do mensalão” teve três núcleos: político, operacional e financeiro)”.

Como já referido no título dessa reportagem, a tônica discursiva gira em torno das declarações polêmicas e divergentes de Lewandowski e o locutor insere outros dizeres entre aspas do citado ministro. O julgamento do mensalão marca um acontecimento polêmico e inédito: julgar crimes de poderosos relativos a gastos com dinheiro público, que gerou indignação e questionamento de toda a sociedade que paga altos impostos e nem sempre pode contar com a efetiva atuação daqueles que deveriam representá-los.

Quando se introduz a expressão verbal entre aspas de outro em seu discurso, o locutor atribui a responsabilidade pelo dito ao outro e instiga o leitor a se posicionar, pois a fala aspeada dos envolvidos no evento veiculado adquire força argumentativa, visto que outros leitores e membros da sociedade, também observam os fatos e podem estabelecer conclusões semelhantes à do locutor.

Guirado (2004, p. 34) pontua que "para compreender o acontecimento reportável, seus encadeamentos, movimentos e modificações, o repórter precisa estar atento". Podemos considerar que a inserção de tantas falas aspeadas dos ministros do Supremo Tribunal Federal, quanto dos advogados defensores, ilustram essa atenção do autor em contextualizar os fatos e expor os pontos desde os mais controversos aos mais esclarecedores observados durante a sessão do julgamento contado nessa reportagem. Um dos recursos linguísticos explorados pelas citações é o recurso da intertextualidade, que na reportagem em análise chamamos de argumentação por recurso de autoridade, conforme ensina Koch (2004).

Considerações Finais

A reportagem analisada e o diálogo com os diversos autores que fundamentam esse trabalho mostraram que, para a comunicação eficaz ser alcançada, é preciso que o enunciador tenha clareza dos objetivos daquela determinada interação social, considere o lugar social de produção e as representações do destinatário, adequando sua linguagem ao conhecimento de mundo esperado por parte do receptor e ao contexto sócio-histórico e elaborando uma argumentação polifônica que mobilize o leitor a aderir à ideia veiculada em que enunciador e

destinatário estão inseridos. Ao tratarmos de textos midiáticos, nos deparamos com uma representação da realidade A intenção do texto publicado na esfera jornalística é de persuadir seus interlocutores, convencê-los do ponto de vista defendido e, desse modo demovê-los de outros pontos de vista considerados equivocados pelos produtores dos textos midiáticos. Portanto, a exposição de ideias é seguida da apresentação de argumentos que as comprovem. Afinal, a escolha do que informar e de como informar passa por critérios ideológico-subjetivos.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:** Por um Interacionismo Sócio-discursivo. Educ, São Paulo, 2003.

CHARADEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique; **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da Tradução: Fabiane Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2005.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**: Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUIRADO, Maria Cecília. **Reportagem: a arte da investigação**.São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 6.ed. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP/Pontes, 3. ed. 2003.

_____. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio.**Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

REESCRITA E TEXTUALIDADE: EM FOCO, O DESENVOLVIMENTO DO PARÁGRAFO EM TEXTO PRODUZIDO POR ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Nadieli Mara HULLEN – G (UNIOESTE)[251]

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em projeto de Iniciação Científica Voluntária intitulado "O papel da reescrita na construção do texto argumentativo: em foco, o desenvolvimento do parágrafo em textos produzidos por alunos do Ensino Médio". Nesta etapa da pesquisa, busca-se observar o desenvolvimento de questões relativas à textualidade comparando-se as primeiras e a terceiras versões de parágrafos de artigos de opinião produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Como aporte teórico, apresenta-se uma breve discussão teórica a respeito dos conceitos desenvolvidos em estudos da Linguística Textual, como texto, coerência e textualidade, com base principalmente em Koch (1998, 2009), Costa Val (1999), Geraldi (1991), Koch e Travaglia (1998). O artigo aponta também algumas questões pertinentes à refacção textual, observando-se autores como Rocha (2008) e Fiad (1991, 1993), tendo como pressuposto a ideia de que o texto não deve ser tomado como produto acabado, mas processo (KOCH, 2007). Na análise, com base nesse referencial teórico, apresentam-se reflexões sobre as estratégias de reescrita mais frequentemente utilizadas pelo aluno: adição, deslocamento, substituição e supressão (FABRE-COLS, 2002 apud BARROS; SOARES, 2013).

Palavras-chave: *Linguística Textual, textualidade, reescrita, desenvolvimento do parágrafo.*

Apontamentos sobre texto, textualidade e coerência

Koch e Elias (2010) afirmam que, na produção textual, três grandes sistemas de conhecimento são acionados para que o texto seja tomado como coerente, que são: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramatical e lexical, sendo por meio deles que compreendemos a organização do material linguístico na superfície textual, a seleção lexical adequada ao tema, entre outros (KOCH; ELIAS, 2010). Já o conhecimento enciclopédico,

[251] **Estudante de graduação indicada pela Profa. Ms. Alcione Tereza Corbari (UNIOESTE). Letras Português/Italino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel/Paraná/Brasil. Email: nadielimara@hotmail.com.**

semântico ou de mundo é aquele que está armazenado na memória de cada um, e que permite a produção de sentidos. Por fim, o conhecimento interacional engloba quatro tipos de conhecimento: o ilocucional – reconhecimento por parte do leitor das intenções do autor; o comunicacional – quantidade de informação necessária, uso da variante linguística adequada, gênero apropriado etc.; o metacomunicativo – compreensão e aceitação do texto pelo leitor; e, por fim, o conhecimento superestrutural/sobre gêneros textuais – identificação dos diversos tipos de textos existentes como pertencentes a gêneros ou categorias macroestruturais variadas.

Para Koch (2006),

> O processamento textual é estratégico. As estratégias de mobilização textual que implicam a mobilização on-line dos diversos sistemas de conhecimento [...] podem ser divididas em cognitivas, sociointeracionais, textualizadoras [...], as proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias e as estratégias esquemáticas ou superestruturais, além das estilísticas, as retóricas, as não verbais e as conversacionais (KOCH, 2006, p. 25).

Além das estratégias para mobilização dos diversos tipos de conhecimento, dois outros processos fundamentais na construção do conhecimento são: a inferenciação, que ocorre sempre que se mobiliza algum conhecimento próprio para construir um mundo textual (sendo por meio desse fator que o texto se torna coerente), e a cognição, que é um conjunto de várias formas de conhecimento, de responsabilidade da linguagem.

Para Koch e Marcuschi (1998, p. 60), "a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas sim num processo de (re)construção do próprio real". Isso por que

> Interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural [...]. Todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada (memória discursiva, modelo textual) "publicamente" alimentada pelo próprio discurso (KOCH, 2009, p. 61).

Dessa forma, percebe-se que, quando se amplia o horizonte de leituras realizadas, opiniões e conceitos se modificam, reelaborando a linguagem e o próprio mundo em volta de si.

Conforme Val (1999), a textualidade representa o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não mera junção de frases. Para que ela se construa, sete fatores são essenciais: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Para Koch (1998), a coerência é definida como a possibilidade de estabelecer um sentido para o texto; está ligada à interpretabilidade e inteligibilidade de um texto em seu contexto de recepção; para que um texto seja coerente, deve haver uma relação entre os elementos que o constituem. Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2006, p. 27) definem coerência como o "modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos".

Um dos fatores relacionados à coerência é coesão, que é aquilo que está visível no plano textual, isto é, a forma como os elementos de interconectam, e que ajuda na construção da coerência. Observa-se que, embora a coesão não seja fator nem suficiente, nem necessário, em alguns gêneros, para a coerência (KOCH, 2006), no artigo de opinião, trata-se de um fator relevante para a tessitura textual e pode ser considerado fator imprescindível para o estabelecimento da coerência.

Em relação aos outros fatores da coerência, acima citados, tem-se o que segue: a situacionalidade relaciona-se à relevância do texto em cada situação comunicativa; tem de haver "uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto" (KOCH, 2006, p. 40); a informatividade diz respeito à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada (KOCH, 2006); a intertextualidade depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores; é o tipo de relação que um texto mantém com outros já existentes; a intencionalidade se refere aos modos, às formas como os sujeitos usam os textos para perseguir seus propósitos e realizar suas intenções comunicativas; e a aceitabilidade é a contraparte da intencionabilidade, concordância do parceiro em entrar num "jogo de atuação comunicativa" (KOCH, 2006, p. 42).

Quando da produção textual, os fatores de coerência precisam ser observados pelo produtor, tendo sempre em mente a interação com o interlocutor, considerando, por exemplo, seus conhecimentos. Uma vez que a coerência não está no texto, mas é estabelecida na interação entre produtor, texto e interlocutor (KOCH, 2006), o produtor não pode garantir seu estabelecimento, mas pode criar condições para tal. A escolha do conteúdo a ser enunciado e da maneira de fazê-lo passa, portanto, por uma rede de fatores inter-relacionados que precisam ser dominados pelo produtor. Entende-se que, quando esse produtor tem possibilidade de rever o próprio texto e readequá-lo ao contexto de interação, são maximizadas as possibilidades de se construir um texto que possa ser tomado como coerente pelo interlocutor.

Apontamentos sobre a reescrita de textos

Geraldi (1991, p. 21) afirma que, quando alguém produz um texto, faz uma "proposta de compreensão" para quem o ler. Assim, o interlocutor precisa que "se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz, para quem diz" (GERALDI, 1991, p. 21). Além disso, ele deve acessar estratégias para realizar cada uma dessas etapas. Dessa forma, na teoria, a escola é o espaço onde o aluno aprende (ou deveria aprender) a dominar e utilizar essas "propostas de compreensão" (GERALDI, 1991, p. 21).

A revisão textual pode ser considerada etapa importante na construção de tal proposta, uma vez que o produtor tem possibilidade de reavaliar a adequação do texto ao contexto enunciativo de que emerge, considerando os níveis lexical, semântico, morfossintático e, para além disso, o nível discursivo-pragmático.

Rocha (2008) observa que, na facção do texto, o aluno está preocupado com o que dizer, como dizer, que palavras usar; na revisão, o aluno se concentra em questões do plano textual-discursivo, ou seja, de como dizer mais ou de outro jeito, em que melhorar, expandir ou sintetizar suas ideias, além do plano mais objetivo, que são as questões pontuais como a ortografia, a caligrafia etc.

Para Rocha (2008) há que se considerar também que a criança possui suas próprias especificidades de produção; ela ainda está se construindo como sujeito autor. Esse aspecto, bem como o contexto de produção de circulação do texto, deve ser considerado no processo de análise.

Outra observação da autora é a de que, por vezes, o sucesso da revisão não é alcançado com plenitude; uma das razões pode ser o fato de o aluno não entender o que é o trabalho de revisão e se limitar a passar a limpo o que havia feito anteriormente, ou o de que simplesmente não perceba em que seu texto precisa ser melhorado.

Rocha (2008) cita que

> [...] o significado da revisão como estratégia constitutiva, que auxilia no processo de reflexão/reelaboração do texto, se constitui na interação do sujeito com o texto, tanto na interação individual quanto a partir da mediação do professor e/ou dos colegas, e não numa perspectiva condutista, a partir do qual o professor já apresenta, definidos para o aluno, os elementos a serem considerados (ROCHA, 2008, p. 83).

Para a autora, deixar que o aluno releia seu próprio texto ou que, com a leitura de um colega, este aponte o que perceber de inadequado, pode ser tão ou mais produtivo do que os apontamentos direcionados pelo professor.

Também versando sobre a reescrita, Fiad (1993) analisa como e em que os alunos melhoram ou modificam seu trabalho a partir dessa prática. A autora observa que os autores mais consagrados reelaboram diversas vezes seu trabalho, até resultar na versão final. Muitas vezes, por serem autores famosos, tem-se acesso a esses diversos manuscritos, o que não

ocorre com a escrita cotidiana ou mesmo a escolar, em alguns casos. Assim, em escritas "comuns", fica-se sem poder recuperar o trabalho inicial do autor.

Considerando textos de alunos com domínio básico de escrita que estejam no primeiro e segundo graus, a autora afirma que, em primeiro plano, é preciso que o trabalho seja contextualizado, observado em seu contexto de produção, que é, geralmente, a sala de aula.

Além disso, a pesquisadora aponta que, em geral, as aulas de português ficam centradas em conteúdos gramaticais. Porém, ela observa que há um empenho, embora tímido, em aplicação de atividades mais relacionadas à leitura e escrita na aplicação metodológica do ensino do português por meio do avanço provocado talvez pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mais direcionados à análise linguística do que à gramática (FIAD, 1993).

Segundo os PCNs:

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 26).

Dessa forma, percebe-se que, nos PCNs, a análise linguística começou a ganhar espaço, com atividades elaboradas de modo a primeiramente entender o texto e sua função social, para depois serem estudados seus elementos gramaticais. Além disso, nota-se a preocupação em trazer para a sala de aula textos reais, com circulação social e do conhecimento cotidiano dos alunos.

Para Geraldi (2004)

> A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2004, p. 74).

Assim, a análise linguística deve ser percebida e trabalhada como uma nova perspectiva de aprendizado que engloba todos os aspectos do texto, como seu contexto de

produção, de circulação e de recepção, além de obedecer ao propósito de informar/convencer/dissertar algo para os leitores.

Dessa forma, quando a língua é pensada como interação, deve-se ter em mente que o mais importante é levar o aluno à compreensão de como a língua funciona; consequentemente, o ensino de nomenclatura gramatical, de definições ou mesmo de regras a serem construídas deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto, com o intermédio do professor.

Embora essas tendências ainda não tenham espaço amplo nas escolas, elas vêm sendo, pouco a pouco, absorvidas pelo ensino. Paralelamente, a refacção de textos vem adquirindo um pequeno espaço; ora ele é solicitado pelo professor, ora pelo livro didático, conforme observa Fiad (1993).

Para a autora, a refacção do texto pode ser enfática e explícita – quando o professor direciona os aspectos a serem observados – ou implícita – quando o aluno é instigado a reelaborar o texto, sem nenhum apontamento direto por parte de algum interlocutor.

Após observar três versões de um mesmo trecho, o que mais chama a atenção da autora é que pouco a pouco os autores eliminam marcas de oralidade, como: diminuição do uso de pronomes, uso maior de pronomes possessivos, menos repetições e maior detalhamento de aspectos importantes do texto.

Todos os aspectos mencionados até aqui demonstram que os estudantes que já possuem um maior domínio da língua escrita são capazes e críticos o suficiente para refazer e reelaborar seus próprios textos. Isso ocorre no espaço da sala de aula, pois os estudantes passam a perceber que a forma como escrevem algo é fundamental para conseguir expressar o que desejam e estabelecer a interação.

Para Fiad (1993), essa é a própria constituição de sujeito: aprender que aprender a escrever significa escolher entre diversos caminhos, tomar decisões e, principalmente, aprender a refazê-las e modificá-las sempre que necessário.

Fiad (1991) observa as operações linguísticas realizadas pelos autores ao reescreverem seus textos. Um dos primeiros pontos que ela observa é o de que deve-se considerar a escrita como um processo, e não como ato acabado, finalizado. Afinal, a produção linguística também é um processo construído por sujeitos pelo que eles conhecem da linguagem.

Dessa maneira, deve-se considerar que, para que um texto seja bem construído, é fundamental que sejam realizadas diversas versões e melhoramentos para que algumas inadequações sejam eliminadas. Para isso, é importante que se observem todas as versões produzidas pelo aluno, desde seus esboços e rascunhos até a última versão produzida. Fiad (1993) observa que se habituou a considerar como texto apenas aquele texto limpo, sem rasuras e caprichado "esteticamente". O restante é desconsiderado como parte da produção.

Outro apontamento que Fiad (1991) elenca é o de que os problemas mais comuns de serem encontrados nos textos que analisa (coletados de produções de alunos do primeiro semestre do curso de graduação em Letras/ Linguística da UNICAMP, em 1990) são: marcas

de oralidade, chavões (principalmente nas conclusões) e ineficaz exploração do tema. Além disso, há a falta de encadeamento entre um parágrafo e outro, falta de pontuação e separação de sentenças que fazem o trecho se tornar longo e cansativo, além do emprego de expressões comuns. Tais inadequações também são encontradas no *corpus* desta pesquisa. Parte-se da hipótese, no entanto, de que a reescrita possibilita que elas sejam, em grande medida, superadas, embora se considere a reescrita como um processo não linear, que pressupões rupturas, avanços e recuos, conforme analisa Rocha (2008).

Estratégias de refacção textual

Segundo Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013), no processo de refacção textual são quatro as principais estratégias utilizadas pelos alunos: a adição, o deslocamento, a substituição e a supressão.

Para Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013, p. 7), a adição pode servir: "a) para restaurar um componente indispensável, omitido em um estado anterior; b) criar novas conexões; c) modificar mais ou menos a escolha do conteúdo mediante a introdução de um novo lexema".

O segundo processo teorizado, o deslocamento, conforme Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013) representa a alteração da ordem de aparecimento dos elementos, promovendo uma nova configuração.

Já a substituição, segundo Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013, p. 7) é "a supressão de um elemento que é substituído por um novo elemento [...]. Tal operação pode incidir sobre palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados".

Para finalizar, a supressão consiste em "remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento [...] consiste no apagamento de elementos e também pode ser aplicada sobre diversas unidades linguísticas" (FABRE-COLS, 2002 apud BARROS; SOARES, 2013, p. 7).

Embora não sejam as únicas estratégias observadas no *corpus* desta pesquisa, a adição, o deslocamento, a substituição e a supressão serão foco das análises apresentadas na seção das análises.

Metodologia

Esta pesquisa faz parte de um projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV) denominado "O papel da reescrita na construção do texto argumentativo: em foco, o desenvolvimento do parágrafo em textos produzidos por alunos do Ensino Médio".

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, fundamentada na Linguística Textual, tendo como base, primeiramente, pesquisa bibliográfica, com reflexões teóricas sobre os fatores da textualidade, a reescrita de textos e a observação de análises já realizadas sobre o assunto.

Conforme definido no título do projeto de ICV, o *corpus* é constituído por parágrafos de textos. Para este trabalho, foram selecionados parágrafos representativos das estratégias consideradas na análise, acima descritas. A coleta do *corpus* (aprovada pelo Comitê de Ética) selecionado para análise parte de uma produção do gênero artigo de opinião realizada por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cascavel-PR, em 2010. Os textos foram produzidos a partir da proposta de redação do ENEM/2008. Os alunos produziram três versões, individualmente. Para a produção da segunda versão, os alunos refizeram o texto após uma autoavaliação, guiada por critérios apresentados pela professora. Para a terceira versão, os alunos tiveram apoio de orientações escritas pela professora à margem do texto.

Consideram-se as primeiras versões dos parágrafos de textos em comparação com as respectivas terceiras versões, com vista a observar as mudanças ocorridas no processo de reescrita.

Análise

Nesta seção, são apresentadas as análises, considerando as estratégias de adição, deslocamento, substituição e supressão. Embora um mesmo parágrafo possa apresentar mais de uma dessas estratégias, e mesmo todas elas, optou-se por escolher parágrafos em que um ou outra fique em evidência.

Estratégia de adição

Para Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013), a reescrita de textos permite que o produtor volte ao texto e acrescente novas informações e/ou explicite seu posicionamento em relação ao tema que está sendo tratado. Essa estratégia é teorizada como adição. Tomem-se os parágrafos abaixo para exemplificação desse recurso.

	Primeira versão	Terceira versão
1 2 3 4 5 6 7 8	**[1º§]** A Amazônia pode ser considerado uma máquina de chuva, pois é ela quem produz a maior parte das chuvas, o que é importante para a economia e para o desenvolvimento sustentável de todo o planeta.	**[1º§]** A Amazônia pode ser considerada uma máquina de chuva, pois é ela quem produz a maior parte das chuvas **que caem em todo o Brasil**, o que é importante para a economia e desenvolvimento sustentável de todo o planeta, **mas para que isso seja possível é preciso leis séria e justas**.

Os dois parágrafos acima representam a introdução de um texto. Na primeira versão, o aluno apresentou um tópico frasal claro e completo, contextualizando o leitor a respeito do que escreveria em seu texto. O tópico é expandido com a apresentação da razão de a Amazônia ser considerada uma máquina de fazer chuva. Na sequência, o aluno apresenta uma avaliação relativa ao que foi dito no cotexto, apontando a importância dessas chuvas em termos globais. Numa análise geral, pode-se dizer que esse parágrafo responde ao que se espera de uma introdução do artigo de opinião.

Porém, o aluno percebeu a oportunidade de expandir informações, aumentando o grau de informatividade do texto, e de demarcar nessa introdução a tese defendida. Assim, na terceira versão, o aluno deixa explicitada a tese que vai defender no texto, o que pode ser visto como produtivo na construção do texto que se enquadra nos moldes do artigo de opinião.

Ainda considerando a terceira versão, observa-se que, na terceira e quarta linhas, o aluno localiza geograficamente o leitor, explicando que as chuvas em questão caem em todo o Brasil, reforçando a conclusão de que a Amazônia é importante para todos, além de limitar o universo de referência em relação ao que diz, o que contribui para que o leitor tome o texto como coerente considerando seus conhecimentos de mundo. Na sétima e oitava linhas, o aluno aponta uma solução para o problema: a necessidade da criação de leis sérias e justas, atitudes que poderiam contribuir para a preservação da máquina de fazer chuva. Observa-se com os parágrafos acima que, a partir de uma nova leitura e orientações guiadas escritas da professora, o aluno conseguiu perceber que nova informação e a explicitação de sua posição poderiam enriquecer o texto, aproximando-o do gênero requerido para aquela produção.

Estratégia de deslocamento

Outro processo que a reescrita permite, teorizado por Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013) como deslocamento, é a possibilidade do aluno trocar as informações de lugar em seu texto. Os parágrafos abaixo ilustram essa estratégia:

	Primeira versão	Terceira versão
1	**[3º§]** A floresta Amazônica é que mais	**[3º§]** Tudo isso está prejudicando a

2 3 4 5 6 7 8 9 10	contribui com a formação dos rios voadores**, cada árvore da floresta chega a transpirar 300 litros de água por dia, isso é maior do que a vazão da maioria do rios.**	Amazônia cada vez mais. A Amazônia é considerada uma máquina de fazer chuva, porque ela tem a maior concentração de florestas do mundo. **[6º§] Cada árvore existente na floresta Amazônica chega a transpirar 300 litros de água por dia essa quantia é maior do que a vazão dos rios da região.**

Na primeira versão, o aluno inicia o parágrafo com um tópico frasal, que é seguido por dado que possa comprovar o que aí é afirmado: a informação de que cada árvore da floresta chega a transpirar 300 litros de água por dia, acrescentando que essa quantidade transpirada diariamente é maior do que a vazão da maioria dos rios, informação que contribui para validar a asseveração feita no tópico frasal. Na terceira versão, a informação que estava no 3º parágrafo na primeira versão, em negrito na primeira coluna, foi alocado no 6º parágrafo; também se observa que o conteúdo inicial do parágrafo é remodelado e expandido, com uma avaliação no início do parágrafo e com o apontamento do motivo de a Amazônia ser considerada uma máquina de fazer chuva: o fato de constituir a maior concentração de florestas do mundo.

Pode-se entender que essa expansão do parágrafo levou o aluno a reavaliar a necessidade de explicitar os dados em negrito naquele momento do texto. Além disso, provavelmente o aluno percebeu, no decorrer das reescritas, que faltava no final do texto uma informação para que ele conseguisse terminá-lo, e, ao deslocar essas informações de lugar, elas ficariam melhor distribuídas ao longo da superfície textual e mais adequadas ao gênero artigo de opinião, no qual a conclusão serve para retomar a ideia inicial e fazer o fechamento do texto.

Estratégia de substituição

A substituição de palavras/orações/ideias é outro processo previsto por Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013). Trata-se de uma estratégia que permite ao aluno, entre outras coisas, formalizar seu texto, adequando-o ao gênero que está sendo produzido.

	Primeira versão	Terceira versão
1 2 3 4 5 6 7	**[1º§]** Acabar com o desmatamento no Brasil? Falar é fácil, todos nós queremos ajudar a cuidar dela, mas ninguem faz sua parte.	**[1º§]** Amazonia, um lugar onde o silencio predomina, pois nos ultimos anos,o som que predomina,é o motocera. Um barulho de destruição, provocando-o desmatamento, se queremos, que este barulho acabe, deve-se acabar agora com o desmatamento.

Na primeira versão, o aluno constrói sua introdução baseada em clichês, do tipo "falar é fácil", "ninguém faz sua parte", revelando dificuldade em lidar com o grau de formalidade exigida pelo artigo de opinião e mesmo a necessidade de apresentar argumentos que possam sustentar a tese a ser defendida no texto.

Na terceira versão, a o parágrafo apresenta melhora visível, revelando um esforço em direção à construção de uma linha argumentativa no texto. Um dos pontos percebidos é a eliminação dos clichês já citados, que passam a dar lugar a outras análises mais pertinentes ao gênero produzido. Nas três primeiras linhas, o aluno apresenta o problema que será debatido – o desmatamento. Nas três linhas seguintes, o autor apresenta as consequências do desmatamento – a destruição, e, para finalizar o parágrafo, o autor apresenta uma solução para o fim do problema apresentado, que é a união de todos contra uma luta comum, o desmatamento. Nesse ponto, apresenta a tese a ser defendida no texto, o que não estava explicitado na primeira versão.

Estratégia de supressão

A supressão, outro fenômeno permitido por meio da reescrita, também teorizado por Fabre-Cols (2002 apud BARROS; SOARES, 2013), é um recurso relativamente fácil de ser utilizado pelo aluno após as orientações do professor, mas fundamental, pois permite adequar o texto ao contexto de produção. Os parágrafos abaixo servem para ilustração dessa estratégia.

	Primeira versão	Terceira versão
1 2 3 4 5 6 7	**[1º§]** O desmatamento da Amazônia esta se agravando cada vez mais, muitas pessoas estão matando a natureza cortando árvores, vendendo madeiras ilegais. **Com tudo isso acontecendo a Amazônia esta mais fraca sumindo quase tudo.**	**[1º§]** O desmatamento da Amazônia está se agravando cada vez mais. Muitas pessoas estão destruindo á natureza, cortando árvores para vender ilegalmente, para á criação de gados, campo e para á agricultura.

Na primeira versão, embora o aluno apresente um tópico frasal claro e completo, seguido por informação que sustentem o que aí se afirma, no último período do parágrafo ele acrescenta uma informação sem comprovação científica e que não elevou o grau de informatividade do texto, além de apresentar um apelo ao senso comum.

Na terceira versão, o aluno elimina esse período. Ao informar que o desmatamento da Amazônia está se agravando, o aluno deve ter percebido que é uma consequência esperada ela ficar mais fraca e estar sumindo, o que demonstra um aspecto muito positivo da escrita do aluno, pois na reescrita, reavalia seu texto em termos de que conteúdos devem ficar implícitos ou que conteúdos devem ser explicitados.

Ao eliminar a informação desnecessária, o aluno abriu espaço para escrever sobre a razão da destruição da Amazônia, citando a finalidade do desmatamento, aumentando o grau de informatividade do texto.

Algumas considerações

Cotidianamente, percebe-se que, muitas vezes, analisa-se o texto do ponto de vista de transgressão às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem levar em consideração o conteúdo do texto e sua adequação ao contexto de enunciação.

Porém, nos trechos analisados, e quanto aos aspectos referentes às quatro operações, viu-se que, da forma como foi orientada, a reescrita não se centrou em aspectos puramente formais, numa busca de limpeza do texto, mas instigou a percepção da importância do acréscimo de novas informações para o fortalecimento e defesa de sua opinião, de como as informações poderiam ser melhor encaixadas, de quais delas eram fundamentais figurar no pano textual-discursivo, enfim, possibilitou a mobilização de estratégias que aproxima o texto ao contexto de enunciação, considerando fatores pragmáticos como as intenções envolvidas na interação, o interlocutor previsto etc.

Ademais, nota-se que a reescrita permite a reflexão do aluno não só sobre a linguagem escrita formal, mas também sobre a importância da adequação ao gênero textual que está sendo produzido.

Referências

BARROS, Marcilene Gaspar; SOARES, Maria Elias. (Re)Eescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes.**Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 107-128, 2013.

FIAD, Raquel Salek. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 41., 1993, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 1993. p. 360-366.

_____. Operações linguísticas presentes na reescrita de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa/Portugal, v. 04, p. 91-97, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

ROCHA, Gladys. **A apropriação de habilidades textuais pela criança.** Campinas: Papirus, 1999.

_____. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: COSTA VAL, Maria Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 69-83.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS NA CONSTRUÇÃO DAS MACROPROPOSIÇÕES TEXTUAIS

Daniela Zimmermann MACHADO (Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá/ Universidade Federal do Paraná)

Resumo: O objetivo do presente estudo é analisar o papel das anáforas associativas (*doravante* AAs) na constituição das macroproposições que caracterizam as sequências textuais. As anáforas associativas podem ser definidas por retomadas lexicais com sustentação léxico-estereotípica (Kleiber, 2001). Tal caracterização pode ser entendida como uma relação que se estabelece pelo já conhecido, pelo definido e por aquilo que faz parte das características do referente mencionado previamente. As discussões propostas neste estudo partem de análises de AAs em textos circulantes na mídia impressa e digital. As análises prévias têm sinalizado o alto grau de referencialidade, argumentatividade e progressão textual na recorrência das AAs, nas diferentes sequências textuais, em especial nas sequências argumentativa, descritiva e narrativa. Na sequência argumentativa, observamos que há relação entre a presença de AA e a construção de argumentos, em especial, na inferência de argumento-exemplo. Na sequência narrativa, as AAs conduzem o encadeamento entre as macroproposições (situação inicial, ação, complicação e resolução), assumimos que o léxico, mais especificamente as AAs, possibilita a progressão nesse tipo de texto. No caso das sequências descritivas, as AAs relacionam-se à aspectualização textual. Observamos que a presença de AA é elemento constitutivo na construção textual, podendo estar relacionada à argumentatividade e à organização textual. Para este estudo, baseamo-nos em Adam (1997/2008), no estudo das sequências textuais e das macroproposições que constituem cada sequência, e, em Kleiber (2001), no estudo das AAs.

PALAVRAS-CHAVE: Anáfora associativa. Macroproposição. Sequência textual.

Introdução

Este trabalho tem como foco o estudo das anáforas associativas (*doravante* AA) e sua relação com a composição textual, mais especificamente, as macroproposições que compõem as sequências textuais. Essa discussão provém de uma das discussões presentes na tese *Estudo Léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas* (em andamento), e tem como propósito investigar o papel das AAs na caracterização da sequência. Adam (1997) apresenta cinco sequências textuais de base: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva e a dialogal. Neste artigo, privilegiamos a análise das AAs na sequência argumentativa, observando a articulação entre o papel das AAs e as macroproposições que definem a sequência.

Para este estudo, delimitamos as seguintes questões teóricas a serem discutidas: as AAs, a partir de Kleiber (2001), principalmente; as sequências textuais bem como as macroproposições, a partir de Adam (1997/2008). Paralelamente, questões como noção de texto e de gênero textuais também serão apontadas, juntamente como algumas questões teóricas sobre a fundamentação léxico-estereotípica que definem e caracterizam as AAs.

Estudo das anáforas associativas: a caracterização léxico-estereotípica

As AAs são entendidas, neste estudo, como subtipos das anáforas indiretas (AIs). Alguns pesquisadores assumem que as AAs são sinônimas das AIs, não fazendo distinção entre ambas. Como partimos da concepção de Kleiber, assumimos que há especificidades que garantem uma fundamentação diferenciada às AAs, é o caso do caráter léxico-estereotípico.

O fenômeno léxico-estereotípico pode ser explicado, com base em Kleiber (2001), como uma relação que se dá com base no já conhecido, no definido e naquilo que faz parte das características do referente mencionado previamente. Tal fenômeno está relacionado ao campo semântico das palavras, em que, é possível, a partir do referente, selecionarmos outras

expressões que a ele estão ligadas, constituindo uma relação todo-parte, uma relação trabalho/agente, ou ainda, uma relação objeto/substância.

Numa tentativa de discutirmos as diferenças existentes entre AAs e AIs, referimos os exemplos a seguir:

(1) João podou **a árvore**, mas os galhos superiores ficaram intactos,
(2) João podou **a árvore**, mas o proprietário do terreno não gostou

A partir dos exemplos, podemos explicitar a primeira diferença entre uma AA e uma AI. Na primeira sentença (1), temos "os galhos superiores", AA de "árvore", observamos que há uma relação intrínseca entre elemento âncora e anáfora[252]; sabemos que toda árvore é constituída por galhos. Tal relação opera-se no modo do conhecido, e podemos dizer que há uma relação léxico-semântica, que apresenta característica de integração entre âncora e anáfora. Já no caso das anáforas indiretas, como o caso (2), não há necessariamente esse caráter integrador (de pertencimento); obviamente há a previsibilidade, mas não o conhecido. Se observarmos, "o proprietário do terreno" funciona como AI de "árvore", pois o encaixamento inferencial não é instantâneo. É preciso apoiar-se no contexto e fazer uma inferência que não é imediata. Para estabelecer dada relação, precisamos de um conhecimento cultural/contextual e convencional, diferente do exigido na associação que ocorre no caso (1), em que há uma relação léxico-estereotípica. No exemplo (2), a relação não é lexical, tampouco estereotípica, e, sim, social, convencionada, o que caracteriza as AIs.

Não estudo das AAs, Kleiber aponta algumas características que as definem, são elas: a definitude do termo anafórico; o sentido da relação associativa (todo-parte); a congruência ontológica e a condição de inalienação. Sobre a primeira das propriedades, Kleiber vai afirmar que, para que seja caso de AA, a anáfora deve, necessariamente ser precedida de artigo definido. A presença de indefinido ou de possessivos comprometeria a característica de

[252] Elemento âncora é o primeiro elemento inferido no discurso, e a anáfora é o elemento que retoma, estabelece referenciação com o primeiro.

precisão que assegura o caráter léxico-estereotípico, o que contestamos neste trabalho, e nos trabalhos que temos desenvolvido acerca desse assunto.

Quanto à segunda propriedade, ela diz respeito ao sentido da relação que deve ser do tipo todo-parte e não o contrário (catáfora). No exemplo explicitado, há o cumprimento desta propriedade e da anterior. Porém, como trabalhamos com o texto, acreditamos que o sentido pode ser assegurado pelo discurso e pela textualidade. Contestamos essas propriedades enquanto critérios para a caracterização das AAs, ainda mais quando se tem como objeto de análise, os textos. Quanto às últimas propriedades, a congruência ontológica e a condição de alienação, parecem fundamentais na caracterização léxico-estereotípica e, por consequência, no fundamento das AAs. A congruência ontológica diz respeito à distância inferencial que temos entre o elemento âncora e a anáfora. No caso das AAs, a inferência deve ser imediata, enquanto que, no caso das AIs, essa distância é um pouco mais demorada e constituída pelo discurso, pelo contexto. Esse fator é imprescindível, no nosso entendimento, para a caracterização das AAs. Quanto à condição de alienação, esta propriedade diz respeito ao fato de os termos serem inalienáveis, ou seja, trata-se do tipo de relação entre os termos, se são integrantes ou se estabelecem relação de independência. Por exemplo, "galhos" está intrinsecamente relacionado à "árvore", "galhos" é inalienável em relação à árvore, faz parte de. Já "o proprietário do terreno" e "árvore", trata-se de um construto social, convencionado, em que a relação só existe no dado contexto.

Após o entendimento parcial das propriedades de Kleiber, consideramos importante, destacar os tipos de AAs que Kleiber (2001) propõe: meronímica, actancial, funcional e locativa. As AAs meronímicas representam a relação todo-parte, como no exemplo (1), já explicitado. As AAs actanciais são entendidas pela relação entre ação e agente (*O casamento será no próximo sábado e <u>o noivo</u> já está uma pilha)*, trata-se da relação de agente e situação/ação; as locativas podem ser explicadas pela relação de localização (*A cidade amanheceu sob a neblina. <u>A Igreja</u> desapareceu da paisagem)*, neste caso "igreja" é parte de

"cidade"[253]; no caso das funcionais (*A cidade amanheceu sob a enxurrada. O prefeito decretou estado de emergência*), trata-se de um sujeito que desempenha determinada função em um local. Temos defendido que as AAs funcionais e locativas apresentam uma relação muito mais convencionada socialmente do que léxico-estereotípica, em função do caráter léxico-estereotípica que as definem.

Partindo da classificação acerca das AAs, passamos agora à caracterização das sequências textuais, conforme postas por Adam (1997/2008).

As sequências textuais: o estudo das macroproposições

Conforme comentamos no início deste estudo, privilegiamos para a discussão proposta neste artigo, as macroproposições que caracterizam e compõem a sequência argumentativa. Antes, fazemos uma breve explanação acerca do nível de análise que constitui as sequências textuais, bem como as cinco sequências textuais, definidas por Adam (1997).

Adam adota a noção de "enunciado relativamente estável", de Bakhtin (1984), como preliminar para se chegar à noção de sequência. Mencionamos aqui Bakhtin (1984 *apud* Adam 1997):

> As formas de língua e as formas de tipos de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, introduzem-se na nossa experiência e na nossa consciência conjuntamente e sem que sua correlação estreita seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar os enunciados (porque nós falamos por enunciados e não por proposições isoladas e, ainda menos, bem entendido, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as

[253] Em outros trabalhos, assumimos como casos de AAs, somente as meronímicas e as actanciais, por serem semanticamente fundamentadas. Neste estudo, como temos por foco o estudo da caracterização das macroproposições, não desenvolveremos essa hipótese.

> formas gramaticais (sintáticas)[254]. (BAKHTIN, 1984[255] *apud* Adam, 1997, p. 19, tradução nossa)

Neste artigo, assim como no trabalho proposto por Adam, voltamos nossa atenção para os níveis de análise textual. Dentro desse quadro, privilegiamos a análise dos elementos da estrutura composicional. Uma passagem importante na caracterização da sequência textual pode ser aqui apresentada, com base em Adam:

> Eu me proponho a reorganizar esses subsistemas em um tipo de teoria de conjunto. Os planos de organização da textualidade levam em conta o caráter profundamente heterogêneo de um objeto irredutível a um único tipo de organização, complexa e ao mesmo tempo coerente. Passando por um caráter teorizável dessa diversidade e dessa heterogeneidade, eu falo de diferentes planos de organização textual e eu defino o texto como uma estrutura composta de sequências.[256] (ADAM, 1997, p. 20).

Adam assume que a organização sequencial da textualidade é o plano que parece constituir a base mais interessante da tipologia dos textos. Segundo o pesquisador, parece que os esquemas prototípicos são progressivamente elaborados pelos sujeitos, ao curso de seu desenvolvimento cognitivo. Dito de outra forma: as diferentes sequências definem-se não d

[254] Versão original : Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'ést-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Apprenddre à parler c'est aprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, ancore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (BAKHTIN, 1984 *apud* Adam, 1997, p. 19).

[256] Versão original: "Je me propose de réorganiser ces sous-systèmes dans um essai de théorie d'ensamble. Les plans d'organization de la textualité rendent compte du caractere profondément hétérogène d'un objet irreductible à un seul type d'organisation, complexe et en même temps coherént. Pariant pour caractere théorisable de cette divesité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme um estructure composée de sequences." (ADAM, 1997, p. 20).

eforma aleatória, mas, sim, cognitiva. À medida que nos familiarizamos com as diferentes sequências, conhecemos as diferentes macroproposições que as caracterizam, e isso se dá de forma cognitiva. O autor vai afirmar ainda cada sequência apresenta características linguísticas de um conjunto, em textos de sequência descritiva há um ar familiar, característico dessa sequência, "que incita o leitor interpretante a identificar como sequências descritivas mais ou menos típicas, mais ou menos canônicas. Isso acontece da mesma forma para uma sequência narrativa, explicativa ou argumentativa."[257] (ADAM, 1997, p. 28).

Segundo o autor, trabalhar o texto a partir de uma estrutura sequencial permite trabalhar com a heterogeneidade sequencial que o constitui. A sequência, unidade constituinte do texto, é composta de pacotes de proposições (as macroproposições), que se constituem de *n* proposições (ADAM, p. 29). Esse é o ponto que mais nos interessa. Se observarmos, por exemplo, a sequência narrativa, notamos que as macroproposições que as define, segundo Adam (1997), são: situação inicial, complicação, reação, resolução, situação final. Essas macroproposições caracterizam a sequência narrativa por ser bastante linear. Já a sequência descritiva apresenta outras macroproposições, tais como: ancoragem, aspectualização, relacionamento, reformulação. Essas macroproposições contribuem na construção da sequência, na medida em que, a partir de um tema, é possível enumerar uma série de características desse tema (aspectualização). Vemos que cada sequência apresenta particularidades que as constituem.

Como vimos, o autor assume a existência de cinco sequências prototípicas. Limitamo-nos nesta pesquisa a caracterizar a sequências textual argumentativa, presentes no texto selecionado (uma coluna jornalística), privilegiando a presença das AA na constituição e interpretação textual, refletindo, sobretudo, sobre o papel das AAs na textualidade.

[257] Versão original: "(...) (un *air famille*) qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences descriptives plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques. Il em va exactement de même pour une sequence narrative, explicative ou argumentative." (ADAM, 1997, p. 28, grifos do autor)

A sequência argumentativa: as macroproposições que a define

A sequência argumentativa, com base em Ducrot (1973 *apud* ADAM, 2008) pode ser vista como aquela que tem o objetivo de demonstrar ou refutar uma tese. No textos em que há o domínio da sequência argumentativa há, portanto, uma conclusão, uma tese, em que argumentos sustentam determinados posicionamentos. A construção desses argumentos, seguindo Ducrot, é comum a todos os sujeitos/autores. Adam apresenta a seguinte composição para a sequência argumentativa:

Tese anterior > Fatos > Inferências e construções de argumentos > Conclusão (nova tese)

FIGURA 1 – Macroproposições da sequência argumentativa
FONTE: WACHOWICZ (2010, p. 92)

Com base nos autores estudados, é importante chamar a atenção para o fato de que essa forma de organização não é fixa, a forma pode ser alterada a depender da escolha do autor do texto. A argumentação pode partir dos fatos para os argumentos e finalmente chegar à tese, como apresentado no esquema das macroproposições, e configurar um raciocínio indutivo; ou pode partir da tese e depois explorar a prova pelos fatos e argumentos e configurar um raciocínio dedutivo. Essas decisões partem do autor do texto (cf. WACHOWICZ, 2010). A variação nessa forma de organização difere bastante da ordenação proposta nas sequências narrativas e descritivas que devem obedecer a ordem das macroproposições disposta no texto.

A macroproposição *tese anterior*, de acordo com Wachowicz (2010, p. 92), "é a voz com a qual a construção argumentativa vai dialogar". Essa tese anterior pode ser reforçada pelas seguintes ou refutada. Adam (2008) afirma que a definição argumentativa põe em evidência dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Na sequência, observamos ainda a presença de *fatos* e

inferências que direcionam à argumentação do autor do texto. Na macroproposição *conclusão*, observamos ou uma nova tese ou intervenções, propostas pelo autor, sobre a discussão proposta.

Conforme já sinalizado, sobre organização do texto argumentativo, não há uma estrutura fixa que deva ser seguida, mas torna-se significativo que apareça o assunto/a discussão, os argumentos, os contra-argumentos, a tese e possíveis intervenções. Salientamos também, com base em Adam, que é possível observarmos no texto argumentativo a presença de sequências descritivas e narrativas, principalmente na macroproposição argumento, no caso de haver argumentos-exemplo. Tanto a descrição quanto a narração podem ser importantes na constituição de um argumento ou na apresentação de um fato, ambas as sequências podem aparecer desde que estejam a serviço da argumentação. O que não pode acontecer é o domínio de uma dessas sequências.

Uma proposta de análise

Selecionamos um texto pertencente ao gênero coluna jornalística, caracterizado pela argumentatividade, apresentação de um ponto de vista. Vejamos o texto:

Lixo: muita sujeira para baixo do tapete (tese 1)

Novo relatório sobre a situação dos resíduos sólidos no país revela a falta de entendimento generalizado sobre a gravidade do problema. Por Reinaldo Canto **(fato)**

por Reinaldo Canto — publicado 03/06/2013 12:01, última modificação 03/06/2013 12:10

A sociedade brasileira, com raras e honrosas exceções, segue acreditando em **mágica** e fenômenos milagrosos dignos de feiticeiros e curandeiros dos tempos mais primitivos. Só a completa ignorância a envolver autoridades públicas, iniciativa privada e população em geral para desconhecer de maneira tão persistente e descontrolado aumento na geração de lixo, ou melhor, resíduos sem que isso traga consequências nefastas para todos. **(Tese inicial)**

A crença semelhante aos de **mitos tradicionais** como Papai Noel e Coelhinho da Páscoa é, nesse caso, transposto sem qualquer dificuldade para um mundo pretensamente adulto, em relação ao fantástico desaparecimento dos sacos de lixo. Algo extraordinário a rivalizar com as maiores façanhas de grandes mágicos. Pois basta colocar na porta de casa ou ao fim de um dia de trabalho intenso de uma loja ou restaurante para que aquele material descartado simplesmente desmaterialize de maneira inodora e indolor.

Só assim para entender as conclusões do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, divulgado recentemente pela Abrelpe (Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais). Em 2012 a geração de lixo por habitante chegou à casa dos 383 quilos anuais, o que representou quase 64 milhões de toneladas de resíduos gerados no País durante o ano passado. Os números correspondem a um aumento de 1,3% em relação ao relatório de 2011, maior do que o crescimento populacional de 0,9% constatado no mesmo período. **(argumento)**

Mais grave do que **o aumento progressivo na geração de resíduos** é a quantidade de 24 milhões de toneladas que tiveram uma destinação irregular, ou seja, descartados no mínimo de maneira inadequada em aterros apenas controlados, lixões e até mesmo em rios, córregos e terrenos sem qualquer preparo para receber esses materiais. Lembra-se do incrível caso dos sacos de lixo que desintegraram citados acima? Pois bem, está aí uma boa parte deles. Exatamente o que acontece em uma boa mágica, apenas uma ilusão de ótica ou coisa parecida. O descarte irregular traz prejuízos imensos em forma de doenças, poluição e a consequente perda de qualidade de vida. **(fato seguido de tese)**

As cidades na contramão. São mais de 3 mil municípios brasileiros que ainda não tratam a gestão de resíduos como algo prioritário e urgente na administração pública. Mesmo sendo um fator que pesa no orçamento municipal, uma parte considerável dos nossos prefeitos pouco faz para mudar essa realidade. Perguntados pelos pesquisadores responsáveis pela elaboração do Panorama de Resíduos Sólidos, entre os mais de 5.500 municípios do País, 60% informaram realizar algum tipo de coleta seletiva. Portanto, outros 40% responderam negativamente à pergunta. Isso significa que mais de 2.200 cidades do País não realizam a separação de materiais que vão integralmente para aterros e lixões - que, em sua maioria, estão em situação de esgotamento. **(argumento –dados)**

A publicação do relatório com os dados relativos a 2012 fechou o ciclo de dez anos em que a Abrelpe realiza esse levantamento. Entre algumas poucas boas notícias, tais como o aumento da destinação mais correta e um pequeno crescimento na reciclagem, nessa década de pesquisa tivemos o agravamento dos problemas que envolvem a geração de resíduos. Só para ficar em um número emblemático, há dez anos eram recolhidas 166 mil toneladas de lixo por dia e agora esse montante atingiu a marca de 201 mil toneladas diárias. Enquanto, no período, a população brasileira cresceu pouco menos de 10%, a geração do nosso lixo de cada dia subiu para 21%. **(dado)**

Falta pouco mais de um ano para que a Política Nacional de Resíduos Sólidos entre definitivamente em vigor. Mesmo assim nos afastamos cada vez mais de seus principais objetivos: gerar menos resíduos, eliminar lixões e, efetivamente, formar uma cadeia produtiva baseada na logística reversa e no reaproveitamento e reciclagem de materiais capazes de criar empregos e eliminar problemas que afetam, de uma maneira ou outra, a todos nós brasileiros.

Assim como precisamos entender que os sacos de lixo não desaparecem e já não tem mais tanto tapete para empurrar a sujeira, a responsabilidade também precisa ser entendida como algo compartilhado, pois a solução só será alcançada com a participação de todos, sejam governos, empresas ou cidadãos. **(intervenção/proposta)**

Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/lixo-muita-sujeira-para-baixo-do-tapete-367.html. Acesso em: 27/09/2013.

O autor Reinaldo Canto discute sobre o destino do lixo na atualidade, apresentando teses acerca de tal situação. Destacamos, no texto, alguns encadeamentos associativos a fim de relacioná-los às macroproposições que constituem o texto. Vejamos: "lixo" (âncora) e

"muita sujeira" (AA meronímica); "mágica" (âncora) e "feiticeiros"/ "curandeiros" (anáfora meronímica); "mitos tradicionais" (âncora) e "Papai Noel"/ "Coelhinho da Páscoa" (AA meronímica); "as cidades" (âncora) e "nossos prefeitos" (AA funcional), "lixo" (âncora) e "os sacos de lixo" (AA meronímica). Quanto ás propriedades de Kleiber, podemos afirmar que não há um cumprimento efetivo, principalmente no que diz respeito ao critério de definitude do termo anafórico. Observamos anáforas sem nenhum artigo, como por exemplo "feiticeiros" relacionando-se à âncora "mágica", nesses casos, dizemos que o próprio discurso requer esse tom generalizante. Há outros casos, em que a anáfora aparece precedida de possessivo, como em "nossos prefeitos", AA funcional, que remete à cidade. Mesmo considerando a classificação das AAs funcionais um pouco frágil, podemos dizer que há uma relação associativa, estereotípica. Quanto ás demais propriedades, podemos ver que o sentido da orientação das AAs é cumprido, relação (todo-parte). O distanciamento inferencial entre os termos também é satisfatória, ou seja, a relação é intrínseca, auxiliando na construção do sentido, da relação. Os elementos são inalienáveis.

Se observarmos cada uma das macroproposições que define o texto explicitado, vemos que há encadeamentos associativos que auxiliam na construção do sentido do texto. A tese 1, por exemplo, é construída a partir de uma analogia, um comparativo entre "mágicas" e "feitiços", é pela analogia que o autor desenvolve sua tese de que a solução do lixo é apenas aparente, o lixo continua sem um destino satisfatório. O autor, no momento de apresentar um fato, faz uso da AA funcional, observamos: "**As cidade**s na contramão. São mais de 3 mil municípios brasileiros que ainda não tratam a gestão de resíduos como algo prioritário e urgente na administração pública. Mesmo sendo um fator que pesa no orçamento municipal, uma parte considerável dos nossos prefeitos pouco faz para mudar essa realidade." A construção do fato apresenta elementos que estão associados.

Se observarmos todas as macroproposições presentes, vemos que há encadeamentos que auxiliam na progressão temática, na manutenção temática; as AAs apresentam um papel importante na relação entre o léxico. Vemos, por exemplo, que a AA "os sacos de lixo", no último parágrafo, apresenta um papel importante no momento de o autor propor uma

intervenção "precisamos entender que os sacos de lixo não desaparecem". Vemos que há uma articulação entre AA e macroproposições.

Conclusão

Podemos afirmar que na sequência argumentativa, há uma aproximação entre as AAs e a macroproposição *tese* que caracteriza a sequência em questão. No caso do texto analisado, observamos que a conclusão/a proposta de intervenção é marcada pela recorrência de AA, no caso, AA meronímica. Observamos como a relação entre as teses apresentadas e os argumentos estão articulados à associação. A presença de anáforas meronímicas, nesse tipo de texto, sustenta os argumentos e a tese, contribuindo constituição da sequência. No texto, há uma relação que é marcada e fundamentada pelo léxico. As associações garantem o grau de referencialidade no texto, sendo um processo importante na constituição textual.

Acreditamos que as AAs são importantes na constituição das diferentes sequências textuais, contribuindo para a construção do sentido do texto. No caso da sequência argumentativa, podemos dizer que os argumentos estão articulados à tese pela presença das AAs, principalmente, as meronímicas, que apareceram de forma mais evidente. Como a tese é sustentada pelos argumentos, podemos dizer que as AAs sustentam a tese do autor, ou, ao menos, têm papel nessa sustentação.

Referências Bibliográficas

ADAM, J.M. **A lingüística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Les textes:** types e prototipes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue. Paris: Nathan, 1997.

_____. **Linguistique textuelle:** des genres de discours aux textes. Paris, Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

CAVALCANTE, M. M. **A construção do referente no discurso**. Fascículo 7 do curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública; Universidade Aberta do Nordeste – Fundação Demócrito Rocha – Fortaleza, 2003.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.V; MORATO, E.M; BENTES, A.C (orgs). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, p. 125-149, 2005.

_____. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.; BRITO (orgs). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Grupo Protexto. Fortaleza, 2004.

DUCROT, O. **La preuve et le dire**. Paris: Mame, 1973.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
ILARI, R. Alguns problemas no estudo das anáforas textuais. KOCH, Ingedore et al (orgs.) In: **Referenciação e Discurso.** São Paulo: Contexto, p. 103-124, 2001.

ILARI, R.; BUIN, E.; ZANIN, G. Resenha da obra L' anaphore associative de Kleiber. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, p. 355-372, 2003.

KLEIBER, J. **L'anaphore Associative**. Paris: PUF, 2001.

_____. **L'anaphore associative.** In: Caderno de estudos Lingüísticos, Campinas, SP: 2003.
KLEIBER, G.; SCHNEDECKER, C.; UJMA, L. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In**: L'anaphore Associative:** aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques). Paris: KLINCKSIECK, 1994.

KOCH, I.V.A. Referenciação e orientação argumentativa. In: I.G.V. KOCH; E.M. MORATO, E.; BENTES, A.C. (orgs). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A.C. Introdução. In: _____. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, p. 7-10, 2005.

MACHADO, D. Z. **Anáforas nominais indiretas em gêneros "redação de vestibular"**. 126f. Dissertação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MARCUSCHI, L.A . Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: I.G.V. KOCH, E.M. MORATO; BENTES (orgs) **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A; KOCH, I. V. Estratégias de referênciação e progressão referencial na língua falada. In: **Gramática do Português falado**. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M et al (orgs.) **Referenciação.** São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

WACHOWICZ, T.C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

A SUBJETIVIDADE E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA: UM ESTUDO A PARTIR DA REFERENCIAÇÃO[258]

Jaqueline Aparecida dos Santos DUTRA (UEPG)[259]
Elódia Constantino ROMAN (UEPG)[260]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar os elementos e as estratégias de referenciação textual no texto escrito como formas linguísticas que evidenciam a subjetividade, bem como a representação da identidade feminina. Para análise dos dados considerou-se a linguagem e a referenciação sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, ambas vistas como uma atividade discursiva que se realiza em função das relações entre os sujeitos, levando-se em conta o universo social em que atuam. Os procedimentos teóricos encontram respaldo em Mondada & Dubois (2003), Cavalcante (2003), Koch (2007, 2008), Marcuschi (2008), Roncarati (2010), Possenti (1993), Silva (2003), entre outros apropriados aos objetivos do trabalho. Verificou-se que são as estratégias categorizadoras e (re)categorizadoras de objetos de discurso que possibilitam a observação da subjetividade e da representação da identidade da mulher. No que se refere à subjetividade constatou-se que pode ser ressaltada ou apagada em função das escolhas linguísticas operadas pelo produtor do texto. Considerando a representação da identidade da mulher, os resultados obtidos mostram que os elementos categorizadores e (re)categorizadores não interferem diretamente para a alteração da identidade feminina, mas como formas produtivas de chamar a atenção da sociedade para práticas recorrentes, podendo gerar a revisão de atitudes, crenças e valores coletivos.

Palavras-chave: Referenciação textual. Subjetividade. Identidade feminina.

Introdução

Este trabalho foi realizado com o intuito de observar a linguagem, em especial o texto escrito, considerando o uso que os sujeitos fazem dela e o efeito que ela exerce não

[258] Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado, financiada pela CAPES, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

[259] Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. jaquelineasdutra@yahoo.com.br

[260] Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. ecroman61@yahoo.com.br

somente sobre eles, mas sobre o universo em que estão inseridos. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 95), o que deve prevalecer em qualquer estudo linguístico é a linguagem como prática concreta. Para o autor, "não são as palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.". Portanto, torna-se imprescindível reconhecer que, ao fazer uso das palavras, os sujeitos estão veiculando, reproduzindo, modificando e representando intenções, ideologias, posicionamentos, pontos de vista e identidades.

Destaca-se que o objetivo primordial do trabalho é investigar os elementos e estratégias de referenciação textual como formas que evidenciam a subjetividade, bem como a representação da identidade feminina no texto escrito, tendo como tema a questão da violência sofrida pelas mulheres. Para que esse objetivo fosse alcançado, partiu-se das cadeias referenciais com ênfase nas estratégias de referenciação textual e na observação das escolhas linguísticas realizadas pelos produtores dos textos.

O *corpus* analisado compreende a matéria jornalística da Revista Veja, e tem como título "O fim do silêncio". A matéria foi publicada na edição 1947 e trata de casos de mulheres vítimas de violência doméstica que decidem denunciar seus agressores. A partir da identificação das cadeias referenciais e dos elementos de referenciação, pôde-se observar como ocorre a representação da mulher em situação de violência quando assume a inovadora postura de denunciante de seus agressores.

Destaca-se que os pressupostos teóricos que sustentam este trabalho têm como prioridade o funcionamento da linguagem e não especificamente a estrutura linguística. A concepção adotada é da linguagem, tal qual a referenciação, como uma ação sociointeracionista. Assim, o texto é tido como forma de manifestação linguística básica dos sujeitos, levando-se em conta fatores de ordem social, cultural, histórica etc.

Com efeito, evidencia-se a importância de todos os aspectos que possam sugerir a subjetividade e as identidades nas diferentes formas pelas quais a linguagem se manifesta. Considera-se que os aspectos subjetivos e identitários demonstram a relação existente entre a

língua e a sociedade. Tendo isso como princípio, neste trabalho a linguagem é concebida, também, como constitutiva dos sujeitos.

Ressalta-se, por fim, que os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho foram determinados com base em Mondada & Dubois (2003), Cavalcante (2003), Koch (2006, 2008) entre outros, que discutem os assuntos pertinentes aos processos de referenciação. Bakhtin (1997), Possenti (1993), Silva (2003), Fabrício & Moita Lopes (2002) entre outros que abordam aspectos relacionados à subjetividade e às representações de identidade na linguagem.

Fundamentação teórica

Compreende-se que a linguagem se efetiva como dinâmica, viva e social por meio de textos. Assim, cabe considerar que um texto, além de trazer marcas significativas de subjetividade, é também constituído por traços identitários diversos, visto que o sujeito que produz um texto é influenciado por uma série de identidades sociais e culturais como, por exemplo, a de gênero, a de raça, a de credo, etc., que não são apagadas no momento de uma produção linguística.

Com base nesses pressupostos, Koch & Cunha-Lima (2007, p. 285) afirmam que a linguagem corresponde a uma "ação social", vista a relevância dos contextos sociais e históricos no momento da atribuição de sentidos pelos participantes do evento comunicativo. Os sentidos são construídos em função de um conjunto de ações e sob influência de fatores externos à estrutura linguística. Ainda, segundo as autoras, a atribuição de sentidos aos textos não ocorre exclusivamente por um processo mental. Eles são construídos por meio de "uma atividade conjunta que emerge na interação que pressupõe e implica negociação em todas as suas fases".

Partindo-se do texto como uma construção social é que se torna adequada a observação dos processos de referenciação textual como uma fonte para a investigação de muitos aspectos relacionados às escolhas linguísticas, às estratégias de elaboração textual e

sua relação com os aspectos de subjetividade e de identidades que são representadas nos e pelos textos.

Destaca-se que a concepção de referenciação adotada corresponde a um processo de operacionalização da linguagem em que se levam em conta as relações sociais, o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes do ato comunicativo, a interação, rejeitando a ideia de um sujeito individualizado. Os sujeitos atuam de modo a construir conjuntamente os sentidos, levando em conta não somente as informações explícitas no evento linguístico, mas dados que configuram o contexto social e o contexto histórico situacional, em um processo de negociação que se dá por meio da interação.

Essa postura a respeito da referenciação tem origem principalmente a partir dos estudos desenvolvidos por Mondada & Dubois (2003). Para as autoras, a referenciação corresponde a "práticas simbólicas", em uma concepção de linguagem em que os sujeitos interagem entre si e com o meio para assim atribuir sentido ao mundo. Desse modo, a referenciação pode ser considerada como

> práticas não imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 20)

Constata-se que essa visão redimensionou a questão da referência dentro dos estudos linguísticos, incorporando aspectos relativos ao uso da linguagem e às práticas discursivas. Nessa direção, pautada na visão de Mondada & Dubois (2003), a respeito da referenciação, Koch (2008) afirma que se trata de uma "atividade discursiva". Assim, para ela, no processo de interação por meio da linguagem, o sujeito realiza escolhas para representar coisas, fatos, eventos, etc., pautado em suas intenções comunicativas. A autora afirma que "os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer dizer" (KOCH, 2008, p. 46).

Cavalcante (2003, p. 105) entende que a noção de referente corresponde a "uma representação fabricada do que existe na realidade, [...]". O referente, para a autora, "supõe

uma ação mútua entre língua e práticas sociais". Nesse sentido, de acordo com Koch (2006, p. 263), os referentes assumem o *status* de "objetos de discurso", passando a ser reconhecidos como "entidades dinâmicas" que, "uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual".

Compreende-se, portanto, que os objetos de discurso são construções que se efetivam somente no âmbito do discurso. É a partir da interação entre os sujeitos, no ato da negociação necessária entre os participantes do evento linguístico que os referentes assumem expressividade, mantendo-se ou modificando-se, em consequência de circunstâncias sociais e culturais. Esse aspecto possibilita reconhecer a relação entre os processos de referenciação, a subjetividade e as identidades na linguagem pois, os fatores externos à estrutura linguística são cruciais para a construção do saber individual e coletivo, da mesma forma que são determinantes na constituição social e cultural das comunidades em que os sujeitos atuam.

Quando se busca investigar os aspectos subjetivos na linguagem observa-se que eles se manifestam por meio de certos elementos da língua como verbos, advérbios, adjetivos e pronomes, que funcionam como marcadores de subjetividade. (PAVEAU & SARFATI, 2006). Assim, a subjetividade é vista como algo inerente à linguagem.

Possenti (1993) afirma que qualquer ação linguística realizada pelo homem tem a sua marca. Ele defende que, o fato de o sujeito selecionar os recursos linguísticos apropriados aos seus objetivos comunicativos, a expressividade e o valor simbólico que essas escolhas sugerem na interação são marcas da subjetividade da linguagem.

O autor também destaca que "esta subjetividade o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais" (POSSENTI, 1993, p. 56). Os traços que tornam possível sua percepção estão no modo como os produtores dos textos realizam suas escolhas linguísticas, a depender de suas intenções ou objetivos reais de comunicação.

No entanto, não é somente em função de necessidades individuais que as escolhas linguísticas ocorrem, principalmente quando se tem em mente um sujeito social, que se

constrói na relação com outros sujeitos e com o espaço em que vive. Desse modo, entende-se a relação indissociável entre a subjetividade e as identidades. Os sujeitos constituem sua identidade, o seu "eu", na relação com outras identidades. Dessa forma, não há como afirmar a unidade da subjetividade, pois segundo Rajagopalan (2003), as identidades estão em constante estado de mudança, são definidas nas relações estruturais que regem determinado momento ou situação, sendo a oposição e a diferença fatores determinantes na demarcação de uma identidade.

Essas considerações reafirmam o fato de as identidades não apresentarem essência, estabilidade, coerência ou unificação. No que se refere à oposição, por exemplo, pode-se admitir que a identidade feminina só possa ser reconhecida como tal, em oposição à identidade masculina. Isso ocorre em função de aspectos subjetivos, mas em grande parte em função das relações sociais a que os sujeitos estão expostos em suas práticas cotidianas.

Quanto ao aspecto referente à diferença, cabe citar Silva (2003) que, ao se reportar à formação social da identidade, afirma a existência de um vínculo indissociável entre diferença. Para o autor, a diferença depende de "declarações negativas sobre (outras) identidades" e, isso faz com que ambas, identidade e diferença, sejam inseparáveis. Assim, a oposição pode ser interpretada como um recurso que dá ênfase à diferença sob a perspectiva da negatividade, resultando na causa dos conflitos sociais decorrentes da multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se confrontam por toda sua existência.

A discussão dos aspectos relativos à oposição, à diferença e às práticas discursivas é determinante quando se busca investigar a identidade da mulher em situação de violência e sua relação com a linguagem. O ponto de partida equivale a considerar que a linguagem é responsável por demarcar ou fixar as identidades por meio de discursos que regem as práticas sociais.

Silva (2003) argumenta que a identidade e a diferença são criações linguísticas, frutos de atos de linguagem. Percebe-se, desse modo que, tanto as identidades quanto a diferença resultam e são alimentadas por discursos que se concretizam pela ação linguística. Tomando-

se isso por princípio, reafirma-se o aspecto social e cultural da constituição das identidades, podendo ser modificadas na medida em que se alteram fatores sociais e culturais.

A relação existente entre constituição de uma identidade e os discursos também é destacada por Fabrício & Moita Lopes (2002, p. 16), para quem as identidades correspondem a construções discursivas e, dessa forma, são vistas como consequência da interação entre os sujeitos, bem como do meio social em que atuam. Vistas dessa maneira, identidade e linguagem são inseparáveis, desde que a linguagem seja compreendida como manifestação de discursos e constituidora dos sujeitos e da própria sociedade.

Assim, seja por meio da modalidade oral, e principalmente pela linguagem escrita, dada a capacidade de fixação e disseminação de discursos, é possível observar os resultados da influência da linguagem na consciência e nas ações dos sujeitos. E são os inúmeros textos de que os sujeitos fazem uso que possibilitam a observação do modo como a sociedade é constituída, da mesma forma que podem ser examinados como criadores e reguladores de identidades sociais e culturais.

Análise do *corpus*

O material analisado neste trabalho corresponde à matéria jornalística da Revista Veja, e tem como título "O fim do silêncio". A matéria foi publicada na edição 1947 e trata de casos de mulheres vítimas de violência doméstica que decidem denunciar seus agressores. São relatas histórias de situações de violência, agregando números percentuais que revelam a situação vivida no País, por muitas delas. Essa matéria destaca o perfil das agredidas e aborda a questão da legislação e das políticas públicas desenvolvidas para defendê-las ou protegê-las.

A partir da identificação de nove cadeias referenciais, (CR), no texto e dos elementos de referenciação, foram observados os aspectos relativos à representação da mulher em situação de violência, considerando as estratégias empregadas no processamento referencial e as escolhas linguísticas realizadas. Os dados obtidos a partir da análise desses elementos serviram de base para as reflexões a respeito da subjetividade e da representação da mulher

nos textos. Neste trabalho são apresentadas apenas três cadeias (6, 8 e 9), selecionadas de acordo com os propósitos da investigação.

Assim, no que se refere à CR 6, trata-se da mais extensa do texto e abarca elementos de denominação genérica ou universal. Não faz referência a uma mulher especificamente, mas a uma classe, a das mulheres em geral. O objeto de discurso *milhões de mulheres*, após ser ativado por meio de uma expressão nominal genérica, é retomado por meio de repetições como em *mulher*, elemento mais específico, também por elipses e por pronomes, procedimentos correferenciais que garantem o fluxo textual.

Interessa-nos, nessa CR, focar nas remissões por (re)categorização que são recorrentes no texto. O objeto de discurso *a mulher que apanha* opera uma (re)categorização sobre o objeto *a mulher*, anteriormente ativado, acrescentando a esse elemento novas características. Em seguida, são incorporadas, no texto, informações inéditas como *pobre* e *ignorante*, que remetem ao objeto *mulher que apanha*, (re)categorizando-o.

Em *a mulher de classe média*, em *a mulher agredida* e *a mulher em situação de violência*, verificaram-se novas (re)categorizações de *a mulher*. Essas expressões (re)categorizadoras também são retomadas no percurso textual por elipse, por pronomes e até mesmo por novas (re)categorizações. Assim, por exemplo, o objeto de discurso *dominadas* remete à *a mulher de classe média*, da mesma forma que *ameaçada* remete ao objeto *mulher em situação de violência*, acrescentando propriedades a esses elementos.

Os procedimentos (re)categorizadores são determinantes, sobretudo, para ponderar a respeito das variações sofridas pelo objeto de discurso *a mulher*. Eles possibilitam observar como o produtor do texto insere os elementos que melhor atendem as suas intenções comunicativas. Do mesmo modo, viabilizam o levantamento das formas que referem a mulher em determinado contexto, servindo de base para as reflexões sobre a representação da mulher na sociedade.

Constata-se que o objeto *a mulher* não permanece o tempo todo em foco no texto. Em certos momentos ele é desativado em função da introdução de novos objetos de discurso e

posteriormente reativado. A estratégia de desativação enriquece a organização textual, bem como exige do interlocutor um exercício cognitivo que influencia a compreensão do texto.

No que se refere à CR 8 verifica-se que há ativação de novos objetos de discurso por meio de anáforas associativas e indiretas. Em *agressão*, há uma categorização em que um novo elemento é ativado com base em *violência física e sexual*, elemento anteriormente ativado. Entende-se que se trata de um caso de anáfora associativa, visto que a associação é possível em virtude de existir uma espécie de ingrediência entre esses elementos, fator que caracteriza esse tipo de anáfora.

Nas CRs 8 e 9 são introduzidos novos objetos de discurso, *A professora universitária Núbia Conte Haick* e *a professora carioca Vânia Crespo*, respectivamente. São procedimentos de ativação de objeto em que um nome próprio vem acompanhado de predicações. Essas predicações são importantes, pois apontam as mulheres de classe média e alta e com elevado nível de escolaridade como vítimas de violência doméstica, desconstruindo a representação de que somente as mulheres de classe baixa sofrem agressões, como se a violência estivesse restrita a este grupo de mulheres.

Na CR 9, ocorre o emprego de remissão por (re)categorização predicativa em que os objetos de discurso *tão submissa* e *ameaçada* indicam novas propriedades do objeto já conhecido *a professora carioca Vânia Crespo*. Atenta-se para o emprego do elemento *tão submissa*, que enfatiza a condição da professora. Essa expressão reforça o aspecto da representação da mulher perante ela mesma e a sociedade.

Quanto aos objetos de discurso ativados em menção única, não configurando a formação de cadeia referencial, cabe ressaltar que eles introduzem, no texto, informações sobre a condição da mulher aos olhos do produtor do texto e da sociedade, como em *a mulher em situação inferior*, que aponta aspectos culturais que interferem na configuração da representação da mulher. No caso dos objetos *mecanismos de proteção à vítima* e *políticas públicas voltadas para a mulher*, entende-se que eles indicam fatores positivos no sentido de alterar práticas cristalizadas que colocam a mulher em condição de vítima.

Por fim, acrescenta-se que as formas nominais prevalecem na estruturação referencial do texto, incorporando informações relevantes. Verificou-se que os elementos constitutivos das CRs alternam-se, promovendo (re)categorizações que orientam o modo como a representação da mulher em situação de violência é construída.

No que se refere à expressão da subjetividade, nas cadeias analisadas, entende-se que os processos de referenciação apresentam essa propriedade de fazer com que o produtor do texto ressalte ou apague os traços subjetivos da linguagem. Tanto as categorizações como as (re)categorizações de objetos de discurso são escolhas que agregam propriedades e características que podem servir como dispositivo para que o produtor do texto saliente ou não seu ponto de vista, seu juízo de valor.

Isso transpareceu quando foram focalizadas as estratégias e as escolhas lexicais aplicadas. Um exemplo corresponde ao emprego de *mulher que apanha*, na CR6, uma (re)categorização predicativa de mulheres. O uso dessa expressão em detrimento de outras formas, como mulher que sofre agressão ou mulher em situação de violência, aponta que o produtor do texto opera uma escolha, a qual ele considera apropriada, dentre as muitas opções lexicais que tem a sua disposição. A escolha realizada dá expressividade ao objetivo do produtor do texto. Sem rodeios, ele chama a atenção para a prática da violência contra a mulher, acionando diretamente uma das formas pela qual ela se concretiza.

No texto, a representação da mulher ocorre a partir de uma relação entre vítima e agressor. A mulher é apontada como vítima do homem como em *dominadas e tão submissa*, tendo em vista fatores sociais, culturais e religiosos que a colocam em condição de desigualdade. Os resultados obtidos, indicam que as escolhas lexicais dão ênfase à condição da mulher como vítima. Entende-se que esse fato, possivelmente, está atrelado a um modelo instituído da mulher, em que ela se encontra em posição inferior à do homem. Trata-se de valores incorporados pela sociedade e que são representados nos textos. É a presença do sujeito e de conceitos sociais na composição textual, aspectos subjetivos e identitários que atuam na construção de uma comunidade e do próprio sujeito.

Entende-se que o fato de os elementos lexicais de referenciação apontarem a mulher como vítima não contribui diretamente para a mudança na identidade feminina. A constituição das cadeias referenciais que retratam a mulher e as formas de violência praticadas corresponde a um artifício importante no sentido de chamar a atenção da sociedade para uma prática comum e desumana, o que pode acarretar uma revisão de atitudes, crenças e valores. Essa nova maneira de encarar os papéis sociais de homens e mulheres poderá, sim, resultar na modificação das identidades masculina e feminina.

Podemos, assim, refletir sobre os fatores determinantes na formação, consolidação e transformação de identidades. Hall (2005) destaca que a língua deve ser pensada como meio para estimular significados e representações dentro de um universo social e cultural, e não somente uma forma de dar expressividade aos pensamentos. Esse aspecto reforça a indissociabilidade existente entre subjetividade e as identidades.

Nesse sentido, compreende-se que as categorizações e as (re)categorizações dos objetos de discurso podem atuar no sentido de construir, reproduzir e modificar valores. Um exemplo pode ser considerado a partir do emprego do objeto de discurso *a mulher de classe média*, uma (re)categorização verificada na CR 6, que oferece ao interlocutor uma nova e decisiva informação a respeito da mulher que sofre violência.

Compreende-se que essa (re)categorização contribui para a quebra de um padrão social e cultural estabelecido da violência como restrita a um grupo de mulheres, as *pobres* e as *ignorantes*. O procedimento revela informações, talvez desconhecidas do interlocutor, que cooperam para que ele emita um juízo de valor. Assim, pode rever os seus próprios conceitos. A linguagem, da forma como é articulada, possibilita um novo olhar a respeito de um problema recorrente, que poderá acarretar uma alteração nos valores e crenças comuns a respeito da mulher que sofre violência. O mesmo ocorre com a ativação dos elementos *mecanismos de proteção à vítima* e *políticas públicas voltadas para a mulher*, que buscam reverter uma prática naturalizada socialmente que é a violência contra a mulher. Dessa forma, acredita-se que as modificações no modo como a mulher é representada e os instrumentos para protegê-la podem interferir na constituição da identidade feminina.

Considerações finais

Buscou-se, com este trabalho, demonstrar que o processo de referenciação textual corresponde a uma forma produtiva de se investigar a linguagem como constitutiva do sujeito e do universo em que está inserido. Consoante com essa perspectiva, verificou-se que são as estratégias de referenciação por meio de categorização e (re)categorização de objetos de discurso que possibilitam a observação dos aspectos relativos à subjetividade e à representação da identidade da mulher em situação de violência.

As categorizações e (re)categorizações, além de indicarem o percurso dos objetos de discurso no universo textual, acrescentam propriedades importantes para a observação da subjetividade e da representação da identidade feminina no *corpus* analisado. Essa movimentação é operada em função tanto dos objetivos do produtor do texto quanto dos aspectos contextuais relevantes ao processo de referenciação.

A partir disso, constatou-se que as escolhas lexicais interferem no modo como o produtor do texto manifesta a sua subjetividade. Elas podem atuar no sentido de ressaltar ou apagar a subjetividade, portanto, são realizadas com base no projeto de "querer dizer" (KOCH, 2008) dos produtores dos textos. Do mesmo modo, verificou-se, também, que o produtor opera suas escolhas tendo como referência aspectos de ordem social e cultural, partindo dos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos.

Constata-se que os discursos reafirmados por meio da linguagem escrita são fundamentais para a consolidação e para a mudança das práticas sociais e das identidades. Considera-se que, a partir do momento em que um discurso é alterado por meio da linguagem, as representações e práticas sociais também sofrem alterações, acarretando não somente a alteração de uma identidade, no caso a feminina, mas de outras identidades sociais, como a masculina, por exemplo, que é construída em função da oposição e da diferença em relação à identidade feminina.

Por fim, entende-se que, mesmo a estrutura da língua sofrendo alterações, os elementos de referenciação textual podem ser interpretados como meios pelos quais a linguagem se efetiva. Seja pelas escolhas lexicais ou pelas estratégias de organização do texto ou do discurso, a referenciação pode ser observada no *corpus* analisado tanto como uma forma de representação de subjetividade quanto de representação de identidade. Assim, reafirma-se que os textos foram produzidos em função de objetivos individuais e coletivos, evidenciando a relevância dos aspectos extralinguísticos nas composições textuais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Mariana Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

CAVALCANTE, Mônica M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos – Homenagem a Ingedore Koch**, n. 44, Unicamp/ IEL, Campinas – SP: Unicamp/ IEL, Jan./Jun. 2003, p. 105 -118.
FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: **Veredas – Revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul/ dez. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O.M. (orgs). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**, Vol. 1. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2006, p. 263-276. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf, acesso em 20 nov. 2011.

_____; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs), 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.

MONDADA, Lorenza. DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, Mônica

Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; GIULLA, Alena, (Orgs). **Referenciação (Coleção clássicos da linguística I)**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élias. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini, Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOARES, Lucila. O fim do silêncio. **Revista Veja**. Edição especial n° 1947. São Paulo, Mar. 2006. Disponível em: http://veja.abril.com.br/150306/p_076.html. Acesso em 08 jul.2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. Artigo on-line. Disponível em http://ead.ucs.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.5492799236.pdf Acesso em: 15 out. 2010.

18 - LITERATURA AFRICANA/AFRO BRASILEIRA

A INCORPORAÇÃO DE MARCAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS EM PONCIÁ VICÊNCIO E MAR MORTO

Eduardo Souza PONCE (G-UEL)[261]

Resumo: Resultado dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Literatura afro-brasileira e sua difusão em rede", o presente artigo tem como objetivo aprofundar-se na observação da incorporação de elementos culturais afrodescendentes na literatura. Utilizando-se de textos teóricos de análise da narrativa e dos estudos acerca da definição de literatura afro-brasileira desenvolvidos por Eduardo de Assis Duarte (2011), Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) e Octávio Ianni (2011), objetiva-se estabelecer um comparativo da presença dos orixás em duas obras da literatura brasileira que se ocupam em retratar aspectos culturais afro-brasileiros: *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo e *Mar morto* (2008) de Jorge Amado. Analisar-se-á como os autores Jorge Amado - segundo as contribuições teóricas de Eduardo de Assis Duarte (2011), um autor branco que retrata a cultura afrodescendente – e Conceição Evaristo - autora dona de uma voz autoral que assume ideologicamente sua afrodescendência - utilizam-se de marcas inerentes aos orixás para construírem suas personagens. Pelo estudo de traços de Oxumarê presentes na trajetória da personagem Ponciá em *Ponciá Vicêncio* (2003) e de marcas do mito de Iemanjá atribuídos à personagem Rosa Palmeirão em *Mar Morto* (2008), pretende-se comparar como os autores, dentro de suas especificidades, incorporam a cultura afro-brasileira em suas obras.

Palavras-chave: Literatura. Cultura afro-brasileira. Narrativa.

Introdução

O presente trabalho, parte do interesse nos estudos literários desenvolvidos no projeto de pesquisa "Literatura afro-brasileira e sua difusão em rede"[262] acerca da literatura afro-brasileira e visa a uma proposta de leitura dos romances *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição e *Mar Morto* (2008) de Jorge Amado. Ao buscar nas personagens femininas das duas obras traços inerentes aos orixás, pretende-se verificar se essas marcas características dos mitos iorubas são incorporadas em consonância com suas origens afrodescendentes e, ainda, como o

[261] Estudante de graduação iniciado pela Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy.

[262] Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina.

mito enquanto religiosidade transforma-se em gesto verbal na composição dessas personagens.

Literatura afro-brasileira

Sobre a literatura afro-brasileira ou literatura negra — denominação utilizada por Zilá Bernd — o crítico Eduardo de Assis Duarte (2011) reforça que não se trata de uma produção recente, pelo contrário, ela acontece desde o século XVIII e está presente tanto nos grandes centros quanto nas literaturas regionais. O crítico também ressalta que somente a partir de 1980 ela crescerá em volume de produção e passará a ocupar espaço na cena cultural, fazendo crescer também o interesse acadêmico acerca desses escritos, até então materiais de reflexão apenas de estudiosos estrangeiros. O autor aponta dois fatores como importantes causadores dessa mudança: a ampliação da "chamada classe média negra" e a instituição da Lei 10.639/2003.

Em seu estudo, Eduardo de Assis Duarte (2011) traz a contribuição de diferentes autores na construção do conceito. Entre diversas contribuições relacionadas ao tema, o autor apresenta apoios teóricos que definem esta produção como "literatura negra". Para Proença Filho

> [...] será *negra*, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros, e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. (PROENÇA FILHO apud DUARTE, p. 378).

Sobre a definição "literatura negra" atrelada à produção literária de negros e afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, Zilá Bernd (1988, p. 2) atenta que "à primeira vista a expressão pode remeter a um conceito etnocêntrico e reacionário, pois é evidente que a sensibilidade artística não constitui fator inerente a uma dada etnia".

Diferente da ideia etnocêntrica que o conceito possa transmitir, Bernd (1988) assegura que, ao contrário do que se pensa, o termo "literatura negra" permite a interpretação de recriação do negro particularizando sua produção literária (sua escritura), atribuindo-lhe caráter próprio.

Quanto ao emprego do termo "literatura afro-brasileira" e a sua conceituação, Duarte assevera que

> [...] por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultura. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiro também são todos que provêm ou pertencem a famílias mais antigas, cuja genealogia remonta ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. (DUARTE, 2011, p. 381-382)

Sendo assim, para distinguir literatura afro-brasileira da produção literária que retrata o negro como estereótipo, o crítico retoma reflexões de Luiza Lobo. Para a autora,

> [...] a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (LOBO apud DUARTE, 2011, p. 382)

Buscando traçar as características do conceito, o crítico aponta os seguintes elementos como denominadores comuns na definição dessa literatura:

> [...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2011, p. 385).

Partindo dessas contribuições na definição da literatura afro-brasileira, justifica-se a seguir a escolha dos romances: *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo, obra de uma autora que se assume ideologicamente como afrodescendente, apresenta os elementos postulados pelos críticos acima citados como norteadores na definição de literatura afro-brasileira e por se tratar de uma obra representativa no cenário atual; *Mar Morto* (2008) de Jorge Amado, partindo do objetivo de analisar um exemplar da produção literária de um autor branco que retrata o negro como objeto de criação em contraponto a uma obra da literatura afro-brasileira.

Optou-se pelo romance do autor baiano por não se tratar de uma visão que busca afastar-se do estereótipo, embora não se constitua em uma representação e abordagem do negro enquanto universo humano. Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) ressalta que

> Ao considerar as personagens negras e mulatas na obra de Jorge amado, Proença destaca o fato de a maioria encenar lugares ocupados pelo negro e pelo mulato na sociedade brasileira. Nesse sentido, o teórico se alia à visão de Rebassa, para quem as personagens negras amadianas são ingênuas. Entretanto, é importante considerar, como faz Proença Filho, que o escritor baiano fez de negros e mulatos protagonistas de vários de seus romances, produzindo efeitos de sentido que deslocam as expectativas do leitor, ainda que corra o risco de retomar em suas negras e mulatas sensuais muitos dos estereótipos que pretendia apagar. (FONSECA, 2011, p. 259-260)

Para concluir as considerações acerca da escolha dos romances a serem trabalhados, é importante ressaltar um denominador comum entre as duas obras. *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Mar Morto* (2008) são produções de autores que se encontram em um contexto marcado pelo que Stuart Hall define como tradução, para o autor, este

> [...] conceito descreve aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições,

> mas sem a ilusão de um retorno ao passado. (...) Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias pelas quais foram marcadas. (HALL, 2005, p. 88-89)

Nesse aspecto, tanto Jorge Amado — por situar-se em uma região marcada pelas manifestações religiosas voltadas aos orixás e viver em um contexto de sincretismo religioso que transpõe em sua obra — quanto Conceição Evaristo — autora assumida ideologicamente afrodescendente que resgata em sua escrita a ancestralidade do povo negro e sua diáspora — *traduzem* a identidade cultural afro-brasileira na composição de suas personagens.

Personagem e mito

Após estabelecer a distinção entre a literatura afro-brasileira — ou literatura negra, como aponta Zilá Bernd — e a literatura que retrata o negro como objeto, justificando a escolha das personagens femininas apresentadas nos romances a serem analisados, apresentar-se-á a fundamentação teórica quanto ao estudo da personagem, pautada nas reflexões propostas por Beth Brait (1985) e Antonio Candido (1974), e estudos acerca do mito. Este, sob dois olhares: tanto no campo antropológico, quanto sua representação enquanto gesto verbal. Para o primeiro olhar, utilizar-se-ão estudos de Mircea Eliade (2011), enquanto os pressupostos teóricos apresentados por Andre Jolles (1976) serão utilizados como embasamento para o segundo.

Ao estudar a personagem é preciso atentar-se para algumas complicações teóricas recorrentes. Primeiro, deve-se levar em conta que, assim como verifica Antonio Candido (1974), é "[...] a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza" (p. 21). Para o crítico, a "[...] personagem é um ser fictício" (CANDIDO, 1974, p 55) essencial para a criação do romance, para estabelecer a ligação entre o leitor e a verossimilhança da obra, em outras palavras, "o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada

através da personagem, que é a concretização deste" (CANDIDO, 1974, p 55). A respeito da criação desse "ser fictício", o autor alega que

> [...] ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. Daí a necessária simplificação, que pode consistir numa escolha de gestos, de frases, de objetos significativos, marcando a personagem para a identificação do leitor, sem com isso diminuir a impressão de complexidade e riqueza. (CANDIDO, 1974, p.48)

Logo, pode-se concluir que a personagem segue uma linha coerente fixa dada pelo escritor, um recorte da realidade, e isso não altera em sua profundidade desde que bem construída. Mesmo quando objetiva representar uma pessoa real, a personagem não passará de um recorte do autor partindo de sua percepção e limitada por sua capacidade de escrita. Para Brait (1985), a personagem, assim como a narrativa, define-se enquanto arte mimética. É uma representação do "[...] que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessário. (ARISTÓTELES, 1992, p. 117). Após apresentar trechos da *Poética* de Aristóteles, Brait (1985) corrobora tal opinião ao assegurar que a personagem é um "[...] ente composto pelo poeta a partir de uma seleção do que a realidade lhe oferece, cuja natureza e unidade só podem ser conseguidas a partir dos recursos utilizados para a criação" (1983, p. 32). Sendo assim

> Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever "biografias" de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro ("O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?"). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo lingüístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é "um ser de papel". Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção. (DUCROT, TODOROV, 1972, apud, BRAIT, 1985, p. 11)

No que tange a construção da personagem, Brait (1985, p. 52) assevera que "o escritor recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas", é a sensibilidade e a capacidade do autor de observar o mundo, extrair-lhe a complexidade dos seres e retratá-las em suas construções linguísticas.

> Se quisermos saber alguma coisa a respeito de personagens, teremos de encarar frente a frente a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência, a autonomia e a "vida" desses seres de ficção. É somente sob essa perspectiva, tentativa de deslindamento do espaço habitado pelas personagens, que poderemos, se útil e necessário, vasculhar a existência da personagem enquanto representação de uma realidade exterior ao texto. (BRAIT, 1985, p.11)

Passar-se-á agora ao estudo dos mitos, iniciando por sua definição pela antropologia, utilizando como apoio teórico os estudos de Mircea Eliade (2011), para depois observar a passagem do mito no campo religioso em ação verbal completa e acabada.

Para Mircea Eliade (2011) o mito no campo religioso é tido como sagrado à medida que se revela uma história verdadeira, e a sua principal função está atrelada em mostrar-se um modelo exemplar dos ritos e atividades humanas significativas. Ainda para o autor, o mito, da maneira que é vivido nas sociedades arcaicas

> 1) Constitui a História dos atos, dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente *verdadeira* (porque se refere a realidades). 3) que o mito se refere sempre a uma "criação", contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a "origem" das coisas, chegando-se, consequentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento "exterior", "abstrato", mas de um conhecimento que é "vivido" ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, "vive-se" o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder

> sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. (ELIADE, 2011, p. 22)

Ligado à origem, o mito é transmitido e reatualizado nas sociedades arcaicas de modo que os indivíduos revivam o tempo primordial, estabelecendo assim uma atualização do sagrado. A experiência religiosa de viver o mito

> Não se trata de uma comemoração dos eventos míticos, mas de sua reiteração. O indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles. Isso implica igualmente que ele deixa de viver no tempo cronológico, passando a viver no tempo primordial, no tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no tempo forte do mito: é o tempo prodigioso, sagrado, em que algo de novo, de forte e de significativo se manifestou plenamente. (ELIADE, 2011, p. 22)

Os mitos estão ligados às origens, são as primeiras explicações dos homens para o mundo que o cerca. Por isso, "[...] conhecer a origem de um objeto, de um animal ou planta, equivale a adquirir sobre eles um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los à vontade" (ELIADE, 2011, p. 18-19).

Tendo em mente que o mito está atrelado à origem e são, muitas vezes, explicações para algum fenômeno, até então, inexplicável, e que sua força provém da constante atualização que sempre o retoma, buscar-se-á, com base em Andre Jolles (1976), perceber a passagem do mito religioso para a "forma simples" mito. Inicialmente, apresentar-se-á a definição do autor para o que seriam tais formas:

> [...] não apreendidas pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela escrita, talvez; que não se tornam verdadeiramente obras de arte; que não constituem poemas, embora sejam poesia; em suma, aquelas forma a que se dão comumente os nomes de Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, *Memorável* , Conto ou *Chiste*. (1976, p.20)

Logo, "formas simples" é o termo utilizado para definir uma manifestação da linguagem que surge à medida que "[...] o homem intervém na confusão do universo, aprofunda, reduz, congrega; reúne os elementos conexos, separa, divide, descompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas (...)" (JOLLES, 1976, p. 29). Utilizando-se da passagem bíblica da criação do mundo, Jolles define o mito como a "forma" que surge quando o universo é revelado ao homem por uma pergunta e *resposta*, mas, diferentemente da adivinha, o centro do mito encontra-se na pergunta. Assim, o mito é "o lugar onde a partir da sua natureza profunda, um objeto se converte em *criação* (*Schopfung*)" (1976, p. 91). Conclui resumindo que

> [...] pode-se dizer, a título de resumo: sempre que o evento vivo absorve todas as coisas e se fundamenta, por assim dizer, em si mesmo; sempre que, para retomarmos a fórmula de um pensador, "o evento significa a necessidade, enquanto liberdade", *ele se converte em Mito.* (JOLLES, 1976, p. 107)

As personagens construídas com as características dos orixás

Concluída a apresentação e contextualização das teorias que se pretende utilizar para a análise das personagens, parte-se agora para o estudo da protagonista do romance *Ponciá Vicêncio* (2003), e da personagem Rosa Palmeirão, personagem feminina de grande importância no romance, *Mar Morto* (2008).

Ponciá Vicêncio (2003) narra a história de Ponciá, que sai do vilarejo onde fixou suas raízes rumo à cidade grande em busca de uma vida melhor. Afastada de suas origens, a personagem passa, cada vez mais, a buscar em memórias o reconhecimento que não encontra na metrópole, tal estado agrava-se a ponto de se tornar um grave problema de saúde, concluindo no desfecho trágico da obra: a loucura de Ponciá.

Ao longo da obra, a autora utiliza-se de diversos símbolos na construção e desconstrução da identidade de sua protagonista. Recortou-se o símbolo do arco-íris e a

significação cultural afrodescendente que ele evoca para o desenvolvimento do presente estudo.

Retomando Jolles (1976), um mito é capaz de transferir o seu poder a um objeto, que passa então a deter uma carga de poder: tal objeto, para o autor, será o *símbolo*, nesse contexto, pretende-se verificar como o *símbolo* manifesta-se na obra e qual mito atualiza.

Ligado à ideia de passagem e de transformação, o arco-íris, como aponta o *Dicionário de Símbolos de Jean Chevalier* (2012, p. 77-79), assume, na cultura afrodescendente, a representação do mito de Oxumarê, orixá filho de Nanã que, de acordo com os relatos míticos apresentados por Reginaldo Prandi (2001, p. 224-229), alterna entre a figura masculina e feminina, podendo também surgir em uma forma monstruosa ou na imagem de uma serpente celeste (o arco-íris). Nesses relatos, a alternância entre a imagem masculina e feminina ou na figura monstruosa leva o orixá sempre a um destino trágico, tal como ocorre no romance de Conceição Evaristo. Na construção da "forma simples" como proposta por Jolles (1976), a pergunta "qual é a origem do arco-íris?" evocaria como resposta a figura trágica que alterna entre o masculino e o feminino: Oxumarê.

O mito religioso de Oxumarê é introduzido no romance por meio de características da protagonista e de sua jornada. Pelo temor de Ponciá ainda menina diante o arco-íris, evoca-se um dos traços característicos do mito: a de relação de alternância masculino-feminino.

> Quando Ponciá Vicêncio viu o arco-íris no céu, sentiu um calafrio. Recordou o medo que tivera durante toda sua infância. Diziam que a menina que passasse por debaixo de um arco-íris virava menino. (EVARISTO, 2003, p. 9)

Esses temores em relação à transformação da menina em menino revelam-se uma atualização do mito, uma forma de resgatá-lo e incorporá-lo enquanto construção linguística transformando-o em característica da personagem e de sua jornada. O arco-íris, que na *Bíblia* é evocado como símbolo da aliança de Deus com os homens, não retoma no romance de Conceição Evaristo essa significação. Diferente dessa ideia de aliança sagrada, encontra-se no

decorrer de *Ponciá Vicêncio* (2003) a confirmação das características do mito de Oxumarê já mencionadas. No fragmento a seguir, após passar a noite toda gritando seu nome em frente ao espelho, a protagonista "[...] Pediu ao homem que não a chamasse mais de Ponciá Vicêncio. (...) Olhando fundo e desesperadamente nos olhos dele, ela respondeu que poderia chamá-la de nada" (EVARISTO, 2003, p. 17). Questionamento similar ocorre quando adulta, ao olhar para um arco-íris, a personagem reavalia seus temores arguindo se haveria algum mal em tornar-se homem.

Esses fragmentos revelam os primeiros indícios do caráter trágico do mito, imbricando o destino derradeiro de Ponciá não somente ao preconceito e privações em que é forçada ao viver, mas à condição de mulher que não encontra na sociedade em que vive a valorização de sua identidade. Dessa maneira, o destino trágico da personagem une-se, assim como o do mito, às relações entre o masculino e o feminino na desconstrução de uma identidade, atualizando, por meio do *símbolo* do arco-íris, o mito de Oxumarê.

Em *Mar Morto* (2008), o romance de Guma e Lívia funciona como pano de fundo para da história dos pescadores da região do Recôncavo baiano. É por meio dessas personagens que o narrador heterodiegético narra, dentro de suas limitações de homem da terra, as histórias dos homens do mar. Utilizando-se de sua onisciência, esse narrador se afasta e se aproxima das personagens quando tal recurso se faz necessário para intensificar os fatos, as paixões, as injustiças que permeiam sua narração.

Sobre essa narrativa, o professor Dr. Paulo Sérgio Adolfo, observa que

> [...] ao iniciar a fabulação, o narrador procura dar a chave do significado mais profundo da narrativa, estabelecendo uma diferença entre os dois mundos, o mundo da terra, habitado, segundo ele, por homens que não sabem contar as histórias do mundo do mar, e o mundo do mar, habitado, portanto, pelos narradores das histórias verdadeiras. O estranho, que é o homem da terra, não possui portanto a capacidade de narrar o mito, pois sendo ele um estranho não possui a força vocabular para fazer a narração do fato sagrado. (ADOLFO, 2000)

Ao analisar a contribuição dos mitos iorubas na obra de Jorge Amado, Paulo Sérgio Adolfo (2000) perpassa sua análise por todas as personagens femininas representativas presentes em *Mar Morto*. Para o presente estudo, elencou-se apenas a personagem Rosa Palmeirão.

Descrita no livro como dona de grande beleza e bravura, figura que se destaca em um ambiente predominantemente masculino, Rosa Palmeirão ganha substância pelos versos cantados por Francisco. A beleza e a valentia da personagem são ressaltadas imageticamente pela sonoridade dos versos: "tem navalha na saia", "tem brinco no ouvido", "tem punhal no peito", "tem corpo bem feito", "não tem medo de rabo-de-arraia", e entre seus feitos valentes, ela "bateu em seis soldados" (AMADO, 2008, p.56).

A relação entre a beleza do corpo com a valentia evoca a imagem de Iemanjá Ogunté, apresentada por Reginaldo Prandi (2001) como variação jovem e guerreira que se distingue de Iemanjá Sabá, mais velha e maternal. No relato "Oxaguiã encontra Iemanjá e lhe dá um filho", Iemanjá Ogunté é a mãe que acompanha o filho na guerra, protegendo-o (Prandi, 2001, p.498-499). O instinto maternal, traço forte do mito, daria origem à pergunta "qual é a origem do instinto materno?" e obtém a resposta "Iemanjá Ogunté, que vai à guerra defender seu filho". O gesto verbal obtido é convertido em características de Rosa Palmeirão na forma de seu anseio em ser mãe, apresentado no seguinte diálogo entre ela e Guma: "queria muito ter um filho um filhinho para eu tomar conta e criar ele... (...) E não teve vergonha das lágrimas que rolaram sobre o punhal do peito à navalha da saia" (AMADO, 2008, p.64). O excerto apresentado evidencia a fusão da bravura de Rosa Palmeirão, representada pelo punhal e pela navalha, com o instinto maternal, as lágrimas que rolaram.

A relação entre Iemanjá Ogunté, guerreira e mãe, e Rosa Palmeirão é analisada por Paulo Sérgio Adolfo, que descreve a personagem como

> [...] lutadora, briguenta, uma cangaceira do cais, enfrentava qualquer briga e sabia amar um homem como ninguém. Enquanto amante de Guma, algumas vezes o tratava como um filho, e mais tarde, sentindo-se velha para o amor, despede-se de Guma dizendo que um dia voltará para ser a avó dos seus filhos, tornando-se, portanto, sua mãe. Em

> Rosa Palmeirão, Guma tem a mãe-amante, a Iemanjá guerreira, a Iemanjá de espada em punho, desafiando os homens e vencendo-os conforme um outro mito Iorubano. (ADOLFO, 2000)

O mito de Iemanjá Ogunté traz a imagem da mulher que é mãe, guerreira e amante, e Rosa Palmeirão, em sua trajetória, revela-se atualização desse mito nas páginas de *Mar Morto* (2008).

Considerações finais

Ao buscar nas duas obras as imagens referentes aos mitos iorubas e como elas são evocadas no campo da linguagem, é possível observar que na criação das personagens ou de suas trajetórias ao longo das obras, os mitos, e consequentemente seus *símbolos*, são atualizados em construções linguísticas agregadas de sentido sociocultural. Seja na forma da voz autoral de Conceição Evaristo que denuncia a falsa abolição, seja na narrativa de Jorge Amado que apresenta as dificuldades enfrentadas na vida dos mestres de saveiro, os mitos sintetizam a beleza poética e o artifício narrativo na construção de um sentido denunciador.

No romance de Conceição Evaristo, o mito traduzido emerge atualizando-se e abarcando para si características inerentes à realidade e ideologias propostas pelo romance. Oxumarê representa, em camadas mais profundas, os efeitos de uma sociedade machista e racista que exclui, a todo tempo e de todas as formas, as identidades que fogem à norma pré-estabelecida pela classe dominante.

Em *Mar Morto* (2008), embora diversas faces de Iemanjá sejam representadas por diferentes personagens femininas, o olhar voltando à figura de Rosa Palmeirão buscou identificar o mito utilizado na construção de uma personagem que, mesmo próxima ao estereótipo por sua sensualidade exacerbada, retrata a identidade da mulher independente concilia sua beleza e feminilidade com valentia, adquirindo posição de respeito em um ambiente predominantemente masculino.

Referências:

ADOLFO, Paulo Sérgio. *A contribuição iorubana na ficção de Jorge Amado*. In: X Congresso Internacional da ALADAA, 2000, Rio de Janeiro. X Congresso Internacional da ALAADA — Cultura, poder e tecnologia: África e Ásia face à Globalização, 2000.

AMADO, Jorge. *Mar Morto.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1992.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRAIT, Beth. *A personagem.* São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção.* São Paulo: Perspectiva, 1974.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos.* Rio de Janeiro: Olympio, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. "Por um conceito de literatura afro-brasileira." In:_____. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.* Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4, p 375-403.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio.* Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. "Literatura Negra: os sentidos e as ramificações." In: DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.* Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4, p 245-278.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, Octávio. "Literatura e consciência." In: DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.* Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4, p. 183-198.

JOLLES, André. *Formas simples*. Tradução de Álvaro de Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

EMBATE ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM THE BLACK BIRD, DE NGUGI WA THIONG'O

SILVA, Cínthia Renata Gatto.(PG -UEL)[263]

Resumo: O presente artigo trata de questões referentes à tradição e modernidade que são discutidas no conto *The black Bird* do escritor queniano Ngugi Wa Thiong'o. A análise da personagem principal, dividida entre os conhecimentos de seus ancestrais e os novos conceitos trazidos pelos colonizadores nos permite discutir até que ponto se pode falar que a Europa trouxe progresso à África e quais as consequências deste dito progresso para o cotidiano do homem africano, que é obrigado a conviver com dois sistemas muito diferentes, o autóctone e o europeu. O primeiro faz parte da história de sua família e tem significados profundos em sua existencia, o segundo é aprendido na escola e visto como lógico e racional embora nem sempre responda aos anseios existenciais do homem comum africano.

Palavras-chave: Tradição e modernidade, literatura pós-colonial

Introdução

Em *The Black Bird*, conto do queniano Ngugi wa Thiong'o inserido no livro *Secret Lives and other stories (1975),*o narrador nos insere na vida solitária e melancólica de Mangara, uma personagem dividida entre a tradição de seus ancestrais e a nova realidade imposta pela colonização. Mangara é um estudante de medicina, criado e educado sob os princípios europeus, mas carrega consigo a certeza de que sua família foi amaldiçoada. Os pais e avós de Mangara morreram após verem um pássaro negro, e por isso o jovem está sempre a espera deste, acreditando que não escapará do mesmo destino de sua família.

Neste artigo, refletiremos acerca da tragédia vivida por um sujeito subjetivamente dividido entre dois modos de produção distintos, sendo eles, o tradicional ou autóctone e o moderno, advindo da Metrópole. Contudo, discutiremos também em que medida é possível afirmar que a Europa trouxe a modernidade (progresso) ao continente africano e quais as consequências deste progresso *a la europeia* para a África.

[263] Programa de pós-graduação em letras. Estudos literários. Trabalho financiado pela CAPES. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. cinthiagatto@hotmail.com

Contudo, as questões apontadas serão analisadas de uma forma generalizada, sem mencionar as especificidades de cada país. Como se sabe, a África possui imensa variedade de povos e culturas, e regiões diferentes sofreram de forma diferente com a conquista colonial. Não obstante, existem pontos culturais partilhados entre grande parte da África, como nos lembra Serrano:

> *Sociedades visceralmente comunitárias*, regidas pelo consenso e pela tradição; do *conceito de forças vitais*, encontradas nos reinos animal, vegetal e mineral e que estabelecem uma hierarquia de relações com os humanos; da *oralidade* enquanto forma de organização do conhecimento e de manipulação das forças vitais; da *noção de ancestralidade*, comum a quase toda a África negra, da *noção de família extensa*, encontrada em todo contexto sulsaariano; da *sacralização do poder*, perpassando as estruturas tradicionais de mando, da *não dissociação entre tempo e espaço*, noção inerente ao mundo pré-moderno, mas que, no entanto, é sobretudo africana (SERRANO, 2002, p.101-102).

Todos esses pontos partilhados permite-nos falar em "africanidade", é por este motivo que é possível discutir alguns aspectos da colonização como pontos em comum para a maioria dos países do continente, a despeito de suas diferenças e particularidades.

Identidade e cultura

No início do conto, entramos superficialmente em contato com o jovem Mangara, um rapaz de corpo atlético, invejável capacidade para esportes e inteligência acima da média, e que apesar da popularidade entre os rapazes e o interesse que desperta nas garotas, prefere manter-se isolado dos companheiros da escola. Vive solitário, em uma contemplação inexplicável e particular não compreendida pelas pessoas que o rodeiam.

O narrador, um africano europeizado, nos conta em primeira pessoa a história do misterioso Mangara. De início, ele nos revela a inveja que sentia do brilhante jovem que parecia não se interessar por ninguém. Contudo, um dia, por acaso, o jovem descobre que a

solidão de Mangara não era simplesmente esnobismo. Isso ocorre o dia em que encontra Mangara sozinho, em um lugar inóspito, olhando fixamente o nada, e o interpela. Este, irritado, o enfrenta com o olhar, e nesse enfrentamento de olhares acaba nascendo uma amizade que irá gradualmente se tornando mais forte.

Ao questionar o porquê de Mangara vagar por lugares inóspitos – como o cemitério ou a floresta assombrada – o leitor é informado de que Mangara está à espera um pássaro negro. Apesar da inusitada revelação, nada mais é dito nesse momento. Durante anos o assunto fica esquecido, embora Mangara continue introspectivo e estranho. Os garotos continuam estudando juntos, mas acabam seguindo caminhos diferentes. Mangara é um dos poucos jovens aceitos para a universidade, enquanto o amigo apenas consegue um emprego comum.

Mangara começa a estudar medicina e os professores e estudantes têm excelentes perspectivas a respeito do futuro do rapaz, não fosse a estranheza que ele lhes causava "What's wrong with him?", se perguntam. Mangara tem sempre um ar preocupado e tem o costume de fixar o olhar nas coisas de forma intensa, como se estivesse sempre preocupado com alguma coisa que mais ninguém via.

Na universidade, contudo, Mangara conhece uma mulher que o atrai, Wamaitha. Ele logo decide se casar com ela, mas o clima de estranheza ainda é perceptível na fala do amigo/ narrador, "there was something hopelessly strange, almost tragic in his childlike anticipacion of happiness and union with this girl" (THIONG'O, 1975, p.32).

Mas os momentos de felicidade duram pouco, abruptamente, Mangara retorna ao povoado com o olhar assombrado de antes. O clima de suspense e tensão retorna por completo na narrativa e atinge o seu auge. Os encontros entre Mangara e o narrador desde o início são cercados de mistério. Note-se que o narrador em vários momentos diz não se lembrar ou não saber exatamente o que fazia no momento em que estava diante de Mangara, e isso faz com que o clima de mistério seja mais intenso como podemos notar nas passagens a seguir: "I cannot remember why we called him so" (THIONG'O, 1975, p.29), "what drove me there?" (THIONG'O, 1975, p.30) "the lantern was possessed of a devil and burnt excitedly.

Nothing passed between us. I was reading a book – I cannot remember the title" (THIONG'O, 1975,p.32).

Mangara é um ser introspectivo que ninguém, nem mesmo sua noiva Wamaitha, é capaz de compreender. Representa, por um lado, as religiões e crenças do passado tradicional, subjugadas, oprimidas e vilipendiadas desde o começo da conquista colonial. Representa também toda uma população oprimida pela invasão colonial e pela abrupta imposição de valores estranhos vindos de fora, e todo individuo que vive uma subjetiva divisão entre duas realidades opostas: de um lado, a sabedoria tradicional e seus valores próprios, que na perspectiva do colonizador, devem ser apagados. Do outro lado, os conhecimentos impostos pelos europeus.

A imposição violenta dos valores europeus e a utilização de inúmeras estratégias para transformar em colônia comunidades autênticas, possuidoras de valores próprios, faz com que a maioria da população africana perca o seu ponto de referência e viva uma crise de identidade subjetiva. Longe de analisar esse fato na sua completude, neste trabalho, apenas mencionamos superficialmente o que acreditamos ser comum a todos os povos colonizados.

Tal legado colonial fica evidente na fala do narrador do conto estudado: "I thought it a shame that he, a medical student and a man brought up in the European religion and ideas, should believe in such nonsense" (THIONG'O, 1975, p.36), afirma. A cultura tradicional passa a ser vista como absurda por aqueles que recebem uma educação europeia, supervalorizada e estrategicamente posta muito acima dos conhecimentos autóctones.

Mas, em vários momentos o narrador nos dá pistas de que, tampouco ele, que se diz pretensamente adaptado ao modo de vida europeu está completamente confortável na situação em que foi colocado, principalmente no final onde ele ficara um longo tempo indeciso em apagar a luz ou deixá-la acesa, aterrorizado estava pelo desfecho da história de Mangara e do pássaro negro. Isso ocorre, certamente, porque nenhum africano poderia estar liberto da violência psicológica a que fora submetido antes, durante e depois da conquista. O trágico da situação é que Mangara não é compreendido por seus próprios conterrâneos, com os quais não pode dividir o seu drama pessoal que logo seria interpretado com superstição ou loucura.

Mangara está à margem de sua comunidade, situação das mais dramáticas para um indivíduo, como ele explica ao amigo na passagem seguinte:

> "'Let me put it this way. Do you believe that something that happened long ago to your grandfather or father could affect you?
> 'In what sense?
> 'Ah, in every sense ...your father was cursed. Can that curse pass on to you?
> 'the sins of fathers being visited upon the children unto the third and fourth generation … eh?'
> 'that is it, precisely.'
> 'why, no! It is preposterous!'
> He sighed. Then, talking to himself, he said, 'oh, I do not blame you. But now I know that Wamaitha won't understand.'
> 'I was startled. It was the most pathetic tone I had ever heard from anybody" (THIONG'O, 1975, p.33)

É nessa medida que logo no início do conto o narrador afirma que nunca ninguém conhecera verdadeiramente a Mangara e que ninguém poderia ajudá-lo. Afinal, suas crenças eram consideradas absurdas, patéticas, até mesmo por pessoas de seu próprio país e convívio social. Esta é uma das rupturas mais impactantes causadas pela conquista: a tentativa de separação do homem de sua cultura, de suas tradições, de sua terra natal.

A identidade dos homens é indissociável de sua cultura, de suas tradições e de seus mitos. De acordo com Gusdorf (1970), é necessário que se reconheça na consciência mítica uma estrutura inalienável do ser humano, responsável pelo próprio ato de existência do homem no mundo, e que carrega consigo o sentido da existência e de suas origens.

> A consciência que o homem vai constituindo acerca de si mesmo, do seu eu, da sua personalidade, da realidade do mundo, da história e de todas as realidades *intrahistóricas* são desdobramentos de sentidos e intuições estabelecidos primordialmente e recolhidos na consciência mítica (CRIPPA, 1975, p. 48-49).

Somos o que somos porque estamos inseridos em determinada realidade, que embora não seja imutável e sempre receba influencias externas, não poderia permanecer inabalável após um impacto semelhante ao que caracterizou a invasão colônial.

Adolpho Crippa adverte que para compreender a cultura de um povo é vital observar suas origens e perceber a importancia de seus mitos na preservação da própria identidade cultural e no sentido da realidade dos acontecimentos históricos. "a cultura, em sentido primeiro, é constituída por uma mundiência que define e fixa, de maneira insuperável, as possibilidades historiáveis de um povo (CRIPPA, 1975, p.13).

Mangara sobrevivia entre duas realidades, uma tradicional que dizia que morreria quando visse o pássaro preto e a nova realidade imposta que não se relacionava em nenhum momento com a sua origem, mas que o leva a estudar e buscar uma nova forma de vida, na qual já não haveria pássaro negro e este se tornaria uma superstição banal. No entanto, a tradição prevalece. O fato é que, a tentativa de ignorar sua tradição não tem sucesso, "It is – do you ever think of the past?", pergunta Mangara ao companheiro que nos narra a história, e este responde que não muito, embora ele sempre estremeça ao ouvir as histórias de Mangara. Alguma coisa em sua pretensa racionalidade é abalada, ou seja, as tradições que se pensavam esquecidas e ignoradas permanecem vivendo no interior de todo colonizado, e ignorá-las pode significar a destruição e a morte (moral), porque elas significam muito mais do que um olhar estrangeiro e preconceituoso poderia imaginar, afirma Crippa:

> A experiência mítica não é uma experiência reservada aos povos antigos. O "estar próximo às origens", a convivência com o *por-se* da verdade das coisas, com a constituição dos significados últimos, não é apenas um momento inicial de um processo temporal irreversível. É uma experiência própria da consciência humana (CRIPPA, 1975, p. 38).

Por isso, a morte de Mangara não significa necessariamente uma vingança ou uma maldição. Pode-se dizer, que ele cumpriu a tarefa que os seus antepassados deveriam ter cumprido, "you know, my grandfather should have gone for cleaning under the sacred tree.

My mother said something of the sort before she died" (THIONG'O, 1975, p.36), e por isso quando é encontrado morto sob a árvore sagrada os seus olhos refletiam "a strange look of peace, you know, as if he had accomplished a difficult task. The look you sometimes see in the revivalists" (THIONG'O, 1975, p.38). A morte significou uma reintegração com a tradição, uma nova consciência finalmente liberta de todos os enclausuramentos, em comunhão e harmonia com a cultura de seu povo, porém, tal interpretação só é possível se compreendermos a morte não como o fim, mas como uma nova existência, de acordo com as tradições africanas.

Modernidade e progresso.

Ao refletir sobre a trágica existência de Mangara, propomos uma discussão centrada em dois pontos principais: em primeiro lugar, é mister compreender o papel avassalador da colonização na vida dos africanos por um viés menos preconceituoso. Não é real que a colonização europeia tenha sido avassaladora por seu excesso de modernidade, que acabou por abalar os africanos por estes serem seres primitivos destituídos de qualquer possibilidade de mudança. Essa é mais uma dos argumentos preconceituosos que durante séculos procuraram viabilizar e justificar a colonização.

Contudo, de acordo com Balandier (1976), todas as sociedades são dinâmicas e convivem em seu interior com fatores de continuidade e de transformação. Dessa forma, a tradição compreendida como algo eternamente imutável apenas modificada por fatores externos não passa de uma estratégia do colonialismo para empobrecer e subjugar ao máximo a nação a qual eles pretendem relegar à condição de colônia.

Balandier nos propõe que superemos o dualismo ingênuo que caracteriza tradição e modernidade como aspectos contrários, e que nos faz acreditar que as sociedades estão partidas em dois processos diferentes “tradição” ou “modernidade”. Essa forma dicotômica de compreender a sociedade ignora os aspectos de continuidade que permanecem nas sociedades desenvolvidas e ignora, também que tradição não é o mesmo que fixismo. As sociedades

tradicionais possuem seus pontos de mudança, e nesta perspectiva, acreditar que a África só conheceu o progresso porque a Europa a colonizou é um erro absurdo. Tradição e modernidade (revolução) podem inclusive associar-se em casos que o crescimento econômico resulte de uma política que busque a transformação radical das estruturas. A tradição não é radicalmente incompatível com a mudança do mesmo modo que a modernidade não o é com uma certa continuidade.

Contudo, o que faz com que um homem esteja dividido entre dois modos de produção (tradicional/moderno) é a violência com que essa modernidade vinda de fora é imposta a ele – seja por coerções físicas ou psicológicas. A imagem do colonizado foi construída pelo olhar do europeu, que detinha o conhecimento, e consequentemente, o poder, e através dele tentou destruir e apagar toda e qualquer especificidade da cultura dominada.

A imagem do africano como subalterno é um dos legados mais terríveis do colônialismo, pois procura retirar do homem africano a sua humanidade.

> O homem toma realmente consciência de sua condição e situação humana a partir do momento em que se sente posto num espaço significativo, ou seja a partir daquele instante em que se apresentam à sua inteligência, vontade e sensibilidade, desempenhos possíveis. Isto, porém, só pode ocorrer dentro e um espaço único, heterogêneo e singular (CRIPPA, 1975, p. 132-133).

Até o começo do século XX, muitas nações africanas permaneciam sob a égide de nações ocidentais, e estas possuíam uma visão simplista e preconceituosa acerca do continente. A despeito de sua imensa diversidade étnica, cultural e racial, os ocidentais caracterizavam a África como um continente de negros selvagens, destituída de cultura significativa.

No conto estudado, ninguém é capaz de compreender Mangara e todos o julgam misterioso na mesma medida que o europeu não quis compreender o africano no início da conquista e o julgou um ser primitivo e selvagem que precisava ser domesticado. O colonizado foi visto como o *Outro*, o que está *lá*, o que não tem significado algum, mas pode

passar a ter, caso aprenda algo da língua, cultura e religião europeia, ou melhor, seja assimilado pela cultura europeia.

É importante ressaltar que os africanos nunca precisaram dos ocidentais para compreender o seu ambiente e cuidar da sua terra e de seu povo. É lastimável que se acredite que a Europa foi a responsável pelo desenvolvimento e progresso do continente africano. Essa crença é gerada por preconceitos vários, como por exemplo, a ideia de que os africanos estavam afastados do restante do mundo, isolados, e por isso seriam nações eternamente primitivas, ou mesmo a ideia de que o africano era parte da natureza, e que por isso, nunca a havia modificado para o seu proveito.

Porém, é evidente que os africanos sabiam melhor do que qualquer estrangeiro como lidar com seu espaço. Decerto, eles possuíam uma relação com a natureza muito diferente da que o ocidente conhecia. Sua concepção espacial ou territorial era de que o povo e o território pertencem um ao outro, e nessa perspectiva, a terra não era considerada apenas o local onde se vivia, facilmente passível de remanejamento ou de exploração. A terra e seus ambientes naturais, seus rios e montanhas, suas cidades e povoados eram locais sagrados de veneração e exaltação: "A terra natal torna-se um depósito de memórias e associações históricas, o local onde viveram, trabalharam, oraram e lutaram os „nossos" sábios, santos e heróis". (SMITH, 1997, p. 23).

Porém, seria um erro acreditar que eles nunca haviam modificado o seu entorno. A intervenção humana em Africa é antiquíssima, e por isso, como argumenta Serrano,

> A ideia de uma natureza africana "virgem" ou em "estado bruto" não possui fundamento. Deve ser descartada por sugerir falsas representações do continente, dentre estas a de que o indivíduo africano faria "parte" da paisagem, ou seja, não teria transformado o meio natural. Tal assertiva justificou uma visão racista de domínio do continente pelos europeus, pois a chegada destes teria consagrado a inauguração do desenvolvimento. Fato evidente, essa ótica associa-se com a identificação da África como um "polo da selvageria", com os quais seus povos e culturas são premeditadamente vinculados" (SERRANO, 2010, 76-77).

Não obstante, uma das estratégias do colonialismo para tomar o poder e estabelecer-se nele era empenhar-se em desagregar os povos africanos. Enquanto muitos continuavam defendendo suas tradições, à margem, uma parte deles passou a apoiar as ideias trazidas da Europa, entre elas a religião cristã. É claro que isso não aconteceu de forma voluntária, mas de forma extremamente violenta, uma violência não apenas física, mas também psicológica.

Um representante desses homens coagidos e iludidos pela religião do branco no conto estudado é o avô de Mangara, que, convertido a religião cristã passa a perseguir as antigas tradições de seu povo a ferro e fogo, como um verdadeiro soldado de Cristo – para os novos convertidos tudo o que havia nos povoados era demoníaco, e conforme desabafa Mangara "every custom was a sin. Every belief held by the people was called superstition, the work of the devil. Our God was called the principe of Darkness" (THIONG'O, 1975, p.34).

Essa mentalidade colonial transforma o avô de Mangara em um zeloso destruidor da cultura de seus ancestrais. Um dia, o avô de Mangara destruiu e queimou os objetos sagrados de um velho e poderoso líder espiritual da comunidade. Este, enfurecido, promete-lhe vingança e lança uma maldição para as próximas gerações da família de Mangara.

O velho retorna anos depois, transformado em um pássaro negro, e o avô, pais e tios de Mangara morrem ao vê-lo, exceto seu pai, que decide mudar de cidade. Um dia, porém, no caminho de volta de sua reunião religiosa, o pai de Mangara vê o pássaro negro e morre um mês depois. Seguem-no para o túmulo os outros filhos e a esposa, exceto Mangara.

A maldição lançada à família poderia representar a verdadeira tragédia vivida por todo indivíduo que vive entre a cultura tradicional e a trazida pelo homem branco, ou para simplificar, entre a tradição e a modernidade. Tal tragédia representa a perda do sentido da própria vida, que se prolonga por gerações e gerações de homens amordaçados, oprimidos e encurralados pela invasão colonial, uma invasão que, muito além de ocupar os territórios e roubar as terras, ocupa também a mente e a alma destas pessoas.

Mangara passou a vida a fitar o horizonte à procura do pássaro, buscando uma resposta – por que ele e seus pais deveriam pagar por um erro que não foi deles? Ele acredita verdadeiramente na existência do pássaro, e por isso o seu isolamento e alienação.

Mas, em determinado momento, a nossa personagem se empenha em esquecer o pássaro que o assombrou durante toda a vida. No momento em que ele se sente feliz pela primeira vez em sua vida o pássaro negro finalmente aparece, “I have never been happier in my life. For the first time, I seemed to have escaped from my past. I was a new man, in a new world inhabited by Wamaitha and myself (THIONG'O, 1975, p.36) .

Acreditamos que este novo homem que Mangara acredita ser não passa de um simulacro, e tal falsificação não poderia ir além. O pássaro negro simboliza a impossibilidade de escapar do passado, de ter uma nova vida quando as raízes, as tradições e os mitos que outrora davam sentido a existência do africano são rechaçados, ignorados, apagados. Mas o passado não morre, e o pássaro negro prova exatamente isso. Não é possível criar um mundo novo às custas da morte de tradições vitais para a África e para os africanos. E é neste sentido que a cultura rechaçada continua a *assombrar* Mangara e outros homens, mesmo que tenham nascido, crescido e recebido a educação formal dos europeus.

Embora não seja possível retornar intacto às suas origens, o homem africano sente a necessidade inabalável de resgatar sua cultura e tradições, porque ele agora compreende que não é nem jamais foi o que o colonizador fez com que ele acreditasse que era. Sua imagem de subalterno foi estrategicamente construída para que pudessem se apossar de suas riquezas materiais, e para isso foi preciso tentar abalar e destruir as suas riquezas espirituais, para assim transformá-los em seres passivos e inofensivos.

Devemos notar que o pássaro aparece em um momento no qual Mangara se ilude com o sucesso – de seus estudos, de seu futuro promissor. É uma ilusão de felicidade muito mais relacionado ao que se espera da felicidade no capitalismo ocidental:

> 'I met Wamaitha. I forgot about the Bird. And all this time I have been thinking of how to get on in the world só that I might marry her. And, fool that I was, I thought I was becoming successful. For it was success, success that I was after now.
> Perhaps I thought this would rest my soul...and the thought of the Bird never crossed my mind, or if it did, I tried to fight it away by diving with greaer vigour into my studies' (THIONG'O, 1975,p.36).

Dividido entre sua origem e as tradições de sua família e os conhecimentos científicos que aprende na educação formal, pode-se dizer que Mangara é um homem pela metade, que não consegue integrar-se por completo na nova realidade fragmentada imposta pela invasão colonial mas tampouco se permite viver em suas tradições. A aparição do pássaro negro justamente quando a personagem está pendendo para um lado da balança (o lado europeu) é bastante significativa. Afinal, por que o pássaro não apareceu durante todo o tempo em que Mangara o procurou e desafiou? A nossa hipótese é a que de quando esperava pelo pássaro, Mangara ainda estava ligado as tradições de seu povo, ainda acreditava nelas, mas quando as esquece totalmente e se torna mais um cego e alienado africano-europeizado em busca de sucesso profissional – dinheiro e prestígio – é a hora do passado surgir para vingar a cultura desse povo oprimido e apagado, o povo de Mangara. "'You do not, think that the past can run after you and hunt you to death, in vengeance!'" (THIONG'O, 1975, p.33).

Um outro fator que é passível de ser vislumbrado neste trabalho é a questão do "progresso", compreendido não apenas em seus fatores positivos. Quando se insinua que o progresso foi trazido à Africa pelos europeus e que, assim, os habitantes dos países colonizados pela Europa passaram a ter melhor qualidade de vida depois da colonização está-se afirmando algo que cai rapidamente por terra ao se analisar, por exemplo, o ritmo avassalador e destrutivo do desmatamento nos países africanos após o advento da colonização. O declínio da religião tradicional é um fator preponderante para essa destruição massiva e dramática vista em África. As mesmas religiões insistentemente combatidas pelos idealizadores do "progresso" em África eram capazes de manter o homem e a terra em harmonia.

Sabe-se que a dominação de um povo por outro é prática milenar, fator intrínseco da civilização. Ania Loomba chama de colonização este processo de conquista e controle do território e bens de outros povos através do estabelecimento de outras comunidades, mas distingue esse tipo do conquista da moderna colonização europeia, que foi capaz de alterar

todo o mundo de uma forma não experimentada nas primeiras colonizações. O fator que propiciou essa enorme mudança foi possivelmente o capitalismo:

> Modern colonialism did more than extract tribute, goods and wealth from the countries that it conquered – it restructured the economies of the latter, drawing them into a complex relationship with their own, so that there was a flow of human and natural resources between colonized and colonial countries. This flow worked in both directions – slaves and indentured labour as well as raw materials were transported to manufacture goods in the metropolis, or in other locations for metropolitan consumption. But the colonies also provided captive markets for European goods. Thus slaves were moved from Africa to the Americas and in the West Indians plantation they produced sugar for consumption in Europe, and raw cotton was moved to India to be manufactured into cloth in England and then sold back to India whose own cloth production suffered as a result. In direction human beings and material traveled, the profits always flowed back into the so called "mother country"(1998, p.2-3).

Na colonização moderna, portanto, a colônia passa a ser considerada uma extensão da metrópole ou seus campos de plantações, "thus we could say that colonialism was the midwife that assisted at the birth of European capitalism, or that without colonial expansion the transition to capitalism could not have taken place in Europe"(Loomba, 1998, p.43), Said complementa que, colonizar quer dizer, em um primeiro momento, "identificar-se". O conhecimento que as sociedades europeias detinham em relação às africanas foi transformado em poder, em supremacia. A imagem do colonizado foi construída pelo olhar do outro, um outro que detinha o conhecimento, e consequentemente, assumia o poder, e neste processo tentava destruir e apagar toda e qualquer especificidade da cultura dominada.

Aqui cabe certamente a crítica de Karl Polanyi, para quem a modernidade não pode ser imposta a ponto de produzir um processo de “desarticulação social” (POLANYI, 2002, p.52), e assim sendo, de uma maneira generalizante pode-se afirmar que todo o “progresso” trazido para a África pela Europa foi destrutivo, avassalador, e não resultou em proveito algum para a África, e essa afirmação radical se confirma quando se analisa a situação da África de hoje, que ainda procura reerguer-se após a devastação causada pela exploração colonial.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos fazer uma leitura do riquíssimo conto de Ngugi wa Thiong'o a fim de captar a crítica nele exposta. Longe de tentarmos esgotar as suas possibilidades de leitura, apenas apontamos algumas interpretações que podem ser feitas ao refletirmos sobre a existência conturbada de Mangara e sua morte ou libertação. Mesmo que compreendamos a morte da personagem como um retorno a consciência e as suas verdadeiras tradições, não podemos deixar de ressaltar o quanto sua existência foi trágica e infeliz, pois ele viveu toda a sua vida dividido entre dois modos de produção opostos, entre a tradição e a modernidade, e ao mesmo tempo que a genuína conexão entre Mangara e a tradição de seus ancestrais já não existia em sua completude, o novo modo de vida advindo da conquista colonial não o permitia compreender a sua própria existência, pois a racionalidade europeia excluia de seu centro vital tudo o que fosse genuinamente africano. Esta era uma estratégia para afastar o homem de sua conexão com passado e assim destituí-lo de pontos de referência. Sem identidade definida e o africano se tornava muito mais vulnerável e a conquista colonial se tornava ainda mais efetiva. Contudo, como o conto nos sugere, as tradições permanecem em meio as modernidades e são, muitas vezes, um chamamento para que o africano recupere, definitivamente, o seu lugar. Este chamamento tem sido incansável tarefa das literaturas africanas da atualidade.

Referências bibliográficas:

BALANDIER, George. As dinâmicas sociais: sentido e poder. Trad. Gisela Stock de Souza. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

CRIPPA, Adolpho. *Mito e cultura*. São Paulo: Convívio, 1975.

LOOMBA, Annia. *Colonislism/postcolônialism*. New York: Routledge, 1998

POLANYI, Karl. *A grande transformação*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

SERRANO, Carlos/ WALDMAN, Maurício. *Memória d'África. A temática africana em sala de aula*. São Paulo? Cortez editora, 2010.

SMITH, Anthony D. The National Identity. Lisboa: Gradiva, 1997.

THIONG'O, NGUGU WA. *Secret lives and other stories*. London: Heinemann Educational, 1975.

20 - LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

AMERICANA E UNIVERSAL: ESTRATÉGIAS MERCADOLÓGICAS DE DUAS LIVRARIAS GAÚCHAS NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O XX

Ellen GUILHEN (PG-Unicamp)[264]

Resumo: Principal editora gaúcha na década de 1880, a Livraria Americana (1871-1917) foi responsável pela primeira edição de três livros de poemas: *Opalas* (1884), de Fontoura Xavier; *Canções da Decadência* (1889), de Medeiros e Albuquerque – obra considerada introdutora das tendências simbolista-decadentistas no Brasil; e *Caminho da Vida* (1908), o primeiro livro de Eduardo Guimaraens. Sua principal concorrente, a Livraria Universal (1887-1950?) lançou, já na década de 1910, o escritor João Simões Lopes Neto, hoje reputado o maior autor regionalista do Rio Grande do Sul. Em busca de mercado, ambas aproveitaram a brecha do Regulamento da Instrução Primária, de 1837 – que delegava à província a definição do currículo escolar – para publicarem diversos livros didáticos escritos e adotados por professores gaúchos. Essa estratégia, somada à ampla distribuição dos almanaques anuais e à pirataria – no caso da Americana, garantiu a rentabilidade das duas editoras na virada do século XIX para o XX. A partir do levantamento de anúncios veiculados no jornal *A Federação* (1884-1937), de Porto Alegre, dos catálogos divulgados ao final dos almanaques e do cotejo dos títulos vendidos, esta comunicação procurará traçar um perfil editorial dessas casas publicadoras, capaz de indicar interesses de leitura do mercado gaúcho no final do século XIX.

Palavras-chave: Livraria Americana. Livraria Universal. Rio Grande do Sul.

Quando a Livraria Americana abriu suas portas em Pelotas, na década de 1870, mais de 50 charqueadas formavam a base da economia da cidade. No início, a empresa, fundada por Carlos Pinto, com a razão social Pinto & Comp., era mais empório do que livraria, vendendo "papel, livros, chá, chocolate, rapé e boticas e medicamentos homeopáticos" (MACHADO, 2008. p.71). Logo se expandiu: primeiro para Rio Grande, depois para Porto Alegre.

Em movimento subsequente, segundo Ubiratan Machado,

> Especializou-se, então, na venda de livros e artigos de papelaria, "colossal sortimento de livros de instrução, literatura, romances, história, poesia, viagem, comércio, jurisprudência, ciência etc.".

[264] Filiada ao programa de pós-graduação em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail da autora: ellenguilhen@yahoo.com.br

> Comerciava também jornais e revistas. Em seus anúncios afirmava receber "por todos os vapores novidades científicas e literárias", sendo ainda "depósito de tinta preta de escrever marca ÁGUIA admitida em todas as repartições públicas" (MACHADO, 2008, p.71).

Considerada a principal livraria e editora do Rio Grande do Sul da década de 1880[265], a Americana foi responsável pela primeira edição de *Canções da Decadência*, de Medeiros de Albuquerque, de 1889, livro tido como o introdutor das tendências simbolista-decadentistas no Brasil. Antes já lançara Fontoura Xavier poeta[266], com *Opalas* (1884). Em 1908, publicou o primeiro livro de Eduardo Guimaraens, então com 16 anos: *Caminho da Vida* (poesias).

Mas, se encabeçou lançamentos editorais louváveis[267], a Americana também pirateou, sem escrúpulos, obras de escritores brasileiros e estrangeiros. Isso era possível porque a constituição positivista do estado, tendo como missão de difundir a ciência e o conhecimento, permitia. Assim, sem pagar nenhum direito autoral, traduziu Émile Zola, Alphonse Daudet, Guy de Maupassant, Paul Bourget, Alphonse Daudet, Dostoiévski, irmãos Goncourt, Paul de Koch, Sacher-Masoch e Turgueniev, publicou Machado de Assis, José de Alencar, e o português Eça de Queirós. Diante desse e de outros casos, parte dos autores iniciou pressão sobre o governo a fim de estabelecer leis que preservassem seus direitos.

À pressão dos autores, somou-se a pressão da concorrência. Em 1887, 16 anos após sua fundação, foi criada em Pelotas, por Echenique & Cia, com o apoio do importante industrial do charque Pedro Osório, a livraria Universal. Em breve, seguindo o exemplo da Americana, a Universal abriu filiais em Porto Alegre e Rio Grande.

---

[265] MACHADO, Ubiratan. *Pequeno Guia Histórico das Livrarias Brasileiras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008, p. 71.

[266] Fontoura Xavier (1856-1922) foi importante tradutor de Edgar Allan Poe, Baudelaire, Jean Moréas, Sully Prudhomme e Shakespeare. Foi considerado o mais baudelairiano dos poetas por Antonio Candido em "Os primeiros baudelairianos". CANDIDO, Antonio. "Os primeiros baudelaireanos'. In: *A Educação pela Noite e outros Ensaios.* Série Temas, Estudos Literários. São Paulo: Editora Ática, 1987.

[267] Foi a Universal que publicou as primeiras edições do pelotense J. Simões Lopes Neto (1865-1916) de *Cancioneiro Guasca* (1910), *Contos Gauchescos* (1912) e *Lendas do Sul* (1913). Atualmente Simões Lopes é considerado um dos mais importantes escritores gaúchos.

Para sobreviverem no mercado, ambas as livrarias adotaram duas estratégias: publicar títulos escolares e produzir almanaques.

Para a primeira empreitada contribuiu o Regulamento da Instrução Primária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, de 1837. A lei, no artigo 22º, distribuía as funções, determinando ao diretor de instrução pública "regular o systema e methodo pratico do ensino, escolher ou organizar os Compêndios e modelos das Escolas, e dar as providencias, para que a instrucção seja uniforme em todas ellas, submettendo tudo à approvação do Presidente da Província". (apud ARRIADA e TAMBARA, 2004[268]).

Como era esperado, a subordinação ao presidente da Província politizou e regionalizou a escolha: nos 50 anos seguintes, houve, segundo Tambara e Arriada (2001, p.2 e 3), um monopólio de autores e/ou de editoras gaúchos na lista de livros didáticos utilizados em sala de aula. Alguns dos títulos lançados pela Americana tais como *Geografia da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*, de 1881; *Quarto Livro de Leitura*, 2º edição de 1882, e *Gramática elementar e lições progressivas de composição*, 4º edição, 1883, do educador gaúcho Hilário Ribeiro[269]; *Primeiro e Segundo livro de Gramática*, 4º edição, 1885, do professor do Instituto Brasileiro Luiz Kraemer Walter; *História do Rio Grande do Sul para uso das escolas públicas do Estado*, 1911, de Stella Dantas de Gusmão; *História do Rio*

[268] ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (orgs). *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília: INEP/SBHE, 2004.

[269] Hilário Ribeiro (1847-1886), filho de professores, foi proprietário de uma escola no bairro da Azenha, em Porto Alegre, e fundou, juntamente com Apolinário Porto Alegre, o Instituto Brasileiro. Fez parte da Sociedade Partenon Literário, principal agremiação cultural do Rio Grande do Sul do século XIX. Algumas de suas cartilhas e livros didáticos, como *Primeiro livro de leitura*, *Segundo livro de leitura* e *Cartilha nacional para ensino simultâneo de leitura e caligrafia*, atingiram centenas de edições.

Grande do Sul para o ensino, 2º edição, 1900, de João Maia[270], comprovaram a tendência prevista, privilegiando educadores gaúchos e a história e geografia regionais.

"Todo esse sistema teve um fim drástico ao final da década de 1930, com o processo de nacionalização do ensino", avisaram Tambara e Arriada (2011, p. 5), mas, antes que isso acontecesse, o intervalo entre 1837 e a federalização do currículo permitiu a criação e o reforço, no Rio Grande do Sul, de um mercado livreiro caracteristicamente endógeno.

Sob esse mesmo incentivo, a Universal imprimiu, em 1903, *Lições de Análise Gramatical*, do professor gaúcho Aquiles Porto-Alegre. O autor ilustra, de modo exemplar, a endogenia dessa rede: fundador da Sociedade Partenon Literário, do Colégio Porto Alegre, do *Jornal do Commercio* (1884-1888) porto-alegrense, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e da Academia Rio-Grandense de Letras, era irmão de Apolinário Porto-Alegre e de Apeles Porto-Alegre. O primeiro foi fundador de colégios de orientação republicana (Colégio Porto Alegre, Colégio Rio-grandense, Instituto Brasileiro), além de colaborador dos jornais *A Federação*, *A Reforma*, *A Democracia*, *Jornal do Commercio*, entre outros. O segundo comprou uma tipografia em 1880 e iniciou a publicação do jornal republicano *A Imprensa*, sendo nomeado diretor de instrução pública e da Escola Normal dez anos depois.

As múltiplas funções desses homens de letras, dentre os quais Hilário Ribeiro e os irmãos Porto–Alegre seriam apenas exemplos, facilitaram inúmeras conexões entre eles. O fato de Aquiles e Ribeiro serem, ao mesmo tempo, professores e autores dos métodos que provavelmente empregavam em sala assegurava às editoras que os livros seriam vendidos. Para a venda contribuíam também a colaboração desses nos jornais, o que os tornava mais conhecidos, e a participação em agremiações culturais como o Partenon Literário, já que seus amigos, muitos deles pais de estudantes dos colégios públicos e particulares, também frequentavam. A esse contexto, somavam-se as forças das adesões ao positivismo, ao abolicionismo, ao republicanismo e à maçonaria que, embora não fossem sempre consenso,

[270] Um catálogo divulgado ao final da obra "Estudos sobre a libertação dos escravos no Brasil", de Arnizaut Furtado, em 1883, confirma interesse editorial da Americana no mercado escolar: dentre os catorze livros divulgados estão o de ortografia, do próprio Arnizaut, e os livros de leitura de Hilário Ribeiro.

motivaram a construção de escolas, bibliotecas e a abertura de cursos de instrução pública noturnos. Eis montada a rede (ilustrada, em parte, pelo anexo 1) que garantiu a sobrevivência dos autores e das livrarias Americana e Universal na virada do século XIX para o XX.

Além da influência político-militar (Guilherme Echenique, da Universal, foi coronel da Guarda Nacional e membro do Partido Republicano Rio-grandense; Eleutherio Pinto, da Americana, foi tenente) e cultural (Guilherme Echenique foi, por anos, diretor da Bibliotheca Publica Pelotense, fundada em 1875; Eleutherio Pinto integrou a diretoria em 1902), há dois relatos diferentes no jornal *A Federação*, de Porto Alegre, de jovens suicidas que procuraram os empresários para receber conselhos antes de cometerem o ato. Por que escolheram os livreiros como confidentes? O motivo não foi revelado mas os episódios são ilustrativos do prestígio social desses comerciantes.

As duas livrarias, no final do XIX, congregavam professores, pecuaristas, juristas, médicos, entre outros, funcionando como um espaço de sociabilidade letrada e como ponto de encontro para discussões políticas e literárias. A falta de endereço nos anúncios de *A Federação* sugere que a localização dessas era amplamente conhecida pelo público leitor do jornal. Essa hipótese é reforçada por algumas notas[271], no corpo do mesmo jornal, que denunciavam ser prática cotidiana desse público frequentá-las para olhar as novidades ou para fazer negócios.

Tendo esse público e esta prática em vista, as propagandas das duas livrarias no jornal porto-alegrense se concentravam nas novidades recém-chegadas de navio e no anúncio de títulos escolares, jurídicos e médicos. Havia espaço para a literatura e para a crítica literária, mas a lista de livros divulgada não era exaustiva: enfocava, sobretudo, os últimos lançamentos.

[271] Americana noticiou, em 1885, a exposição de mosaico de um francês recém-chegado ao Brasil, e em 1892 a venda de um sobrado, que deveria ser tratada ali. Em 1895, convidou os interessados a um emprego em destilaria a buscarem maiores informações em suas dependências. Em 1895 expôs o projeto de corridas da Hípica e, em 1903, o diploma de presidente honorário do Club 24 de maio. Em 1904 atuou como ponto de venda de ingressos para festival.

Para uma divulgação mais completa dos catálogos, os editores utilizavam as páginas finais das obras publicadas pela casa e os almanaques, muito comuns no final do século XIX. Além da possibilidade de anunciar seus títulos, "os Almanaques ofereciam aos livreiros a oportunidade de ampliar o raio de contatos intelectuais e comerciais ao longo do ano." (DIAS, 2011, p. 3). Por receberem e publicarem colaborações, esses "livrinhos" eram capazes de aumentar a influência da livraria na vida cultural das cidades e formar laços com seus leitores.

Ciente dessas vantagens, a Livraria Americana lançou, em 1889, o *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul*, convidando Alfredo Ferreira Rodrigues, membro fundador da Academia Rio-Grandense de Letras e sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, para organizá-lo. O sucesso da empreitada garantiu 29 edições, todas organizadas por Alfredo Ferreira Rodrigues. A Universal respondeu ao lançamento cinco anos depois com o *Almanaque Popular Brasileiro*. Numa sagaz estratégia, contratou Alberto Ferreira Rodrigues, irmão de Alfredo, para capitaneá-lo.

A circulação dos almanaques não estava restrita ao Rio Grande do Sul ou ao Brasil, como se poderia supor inicialmente. Uma auto-divulgação impressa na edição de 1902 do *Almanaque Popular* revela que o "livrinho" atravessava o Atlântico para informar, em Portugal e na África, os horários dos trens da província, o volume da produção agrícola local, os feriados regionais – dados que, a princípio, interessariam apenas aos habitantes do estado. Eis o texto da propaganda:

> Desnecessário esclarecer a utilidade do anuncio numa publicação como esta, de consulta constante durante um ano e cuja distribuição se faz por todo o Brasil, Rio da Prata, Pacífico, Portugal e Colônias Portuguezas da Asia e Africa.[272]

Embora não se conheça a existência de exemplares do *Almanaque Popular* fora do Brasil, a amplitude de sua distribuição pode ser medida pelo anúncio, nessa mesma edição, da grande tiragem de 20 mil exemplares do Almanaque para o ano de 1903. O número é bastante alto considerando que a Livraria e Editora Garnier, uma das maiores do país, não ultrapassava

[272] *Almanach Popular Brazileiro para o ano de 1902*. Pelotas: Oficinas da Livraria Universal, 1901. Organizador Alberto Ferreira Rodrigues.

a casa dos mil exemplares por edição de livro no fim do século XIX (HALLEWELL, 2005, p.220).

O sucesso do almanaque da Universal não foi, porém, inédito. Ao convidar anunciantes para seu décimo volume, o *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul para 1898*, a Livraria Americana fez uso de argumentos e de números bastante semelhantes aos que seriam empregados pela concorrente cinco anos depois:

> Grandes e incontestaveis vantagens offerece o annuncio em um livro nas condições do Almanak, que já alcançou a tiragem, extraordinaria entre nós, de 20.000 exemplares, que são profusamente espalhados não só neste como em todos os estados do Brazil, pelas republicas do Prata, em Portugal e colônias portuguezas da Africa.[273]

Além da tiragem e da menção à exportação, os anúncios de títulos dos editores Laemmert & Cia (com sedes no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife), Francisco Alves (com sedes no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas), H. Garnier (Rio de Janeiro), Grande Livraria Paulista (São Paulo) e dos números da revista *Ilustração Brasileira*, editada em Paris, que poderiam ser encontrados na Livraria Universal, tornam conhecida parte do campo de contatos dos livreiros do Brasil.

Embora o argumento de exclusividade seja recorrente, a comparação de recortes das propagandas denuncia (vide anexo 2) que ambas as casas recebiam das editoras do Rio de Janeiro, de Portugal e da França os mesmos títulos. "Única casa que recebe todas as novidades nacionaes e extrangeiras logo após sua publicação", divulgou em abril de 1895 a Livraria Universal, listando *A Illusão Americana*, de Eduardo Prado. Menos de um mês depois, no entanto, a concorrente informava a existência do livro em suas prateleiras.

A disputa entre as livrarias pela supremacia na venda de livros escolares, pela exclusividade na venda e pela divulgação maior de seus almanaques ficou patente em anúncios provocativos veiculados nos jornais, como atestou o historiador Mário Osório Magalhães:

[273] *Almanak Litterario e Estatistico para o ano de 1897*. Rio Grande: Oficinas da Livraria Americana, 1896. Organizador Alfredo Ferreira Rodrigues.

> Em 1891, enquanto se publicava a informação de que "os proprietários da Livraria Universal vão estabelecer na capital do Estado uma sucursal da sua casa", a Livraria Americana mudava de residência em Pelotas, anunciando-se assim: "Casa nova de colunas encarnadas com grandes estátuas em cima; é quase em frente ao Hotel Aliança". A Universal, fisicamente muito bem instalada desde a fundação, logo a seguir reagia, chamando a atenção dos seus fregueses, com evidente ironia: "Procurai com cuidado! Nada de equívocos. É junto ao gabinete dentário dos senhores Eduardo e Edmundo Gastal. Notai! Esta casa não tem colunas encarnadas nem grandes estátuas em cima". (MAGALHÃES, 2003)

Lamentavelmente outro *réclame*, publicado pelo jornal pelotense *A Opinião Pública*, em 21 de março de 1917, comunicou o fim da disputa: "Tendo adquirido as existências da antiga Livraria Americana e lutando com a falta de espaços com os armazéns, resolvemos fazer um enorme baratilho em livros para vendê-los só por 500 réis"... (apud MAGALHÃES, 2003). Quem assinava a mensagem era a Livraria Universal, a que não tinha estátuas em cima.

As causas da derrocada da Americana ainda não foram esclarecidas. Nos seus 46 anos de existência, essa livraria-editora causou polêmica, influenciou a cultura gaúcha, trouxe a lume escritores que se tornaram, posteriormente, referência nas letras brasileiras. O fim da Livraria Universal também não foi totalmente explicado. Sabe-se que em 1920 Guilherme Echenique (1864-1947), alegando problemas de saúde, transferiu a livraria para as mãos de seus sobrinhos e passou a dedicar-se exclusivamente à pecuária.

Mesmo desconhecendo as razões que levaram ao fechamento dessas casas, os dados apresentados nessa comunicação revelam que as atualmente pouco conhecidas Livrarias Americana e Universal foram decisivas para a consolidação de um mercado livreiro gaúcho entre o final do século XIX e o início do XX.

Referências:

ALVES, Francisco das Neves. "Alfredo Ferreira Rodrigues e uma Notícia Histórica e Descritiva do Rio Grande do Sul." **Biblos**, Rio Grande, n. 16, p.97-106, 2004. Disponível em: <www.seer.furg.br/biblos/article/download/415/99>. Acesso em: 18 jun. 2013.

CUNHA, Jaqueline Rosa da. **A formação do sistema literário de Pelotas:** uma contribuição para a literatura do Rio Grande do Sul. 241 f. Tese (Doutorado) - PUC-RGS, Porto Alegre, 2009.

DIAS, Débora. "Rotas de livreiros e seus Almanaques: intercâmbios luso-brasileiros nos circuitos do impresso". In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** • São Paulo, julho 2011. 14 p. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300656929_ARQUIVO_TrabalhoAnpuh2011.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. São Paulo: EdUSP, 2005.

MACHADO, Ubiratan. *Pequeno Guia Histórico das Livrarias Brasileiras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

MAGALHÃES, Mário Osório. "Americana e Universal". **Diário Popular,** Pelotas. 31 ago. 2003. Disponível em: <http://srv-net.diariopopular.com.br/31_08_03/mario_osorio_magalhaes.html>. Acesso em: 20 maio 2013.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. "Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos". **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, Vitória, maio 2011, 13 p. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/652.doc>. Acesso em: 15 maio 2013.

1895

Reabertura das aulas

Aos srs. professores

Aos srs. chefes de familia e aos jovens estudantes

A Livraria Universal, dispõe de um vasto e completo sortimento de livros para a instrucção primaria e secundaria, adoptados em todos os collegios publicos e particulares.

Alèm d'isso, tem um enorme sortimento de todo o indispensavel material escolar, como sejam : lousas, bolsas e alças para livros, canetas, regoas, pennas, lapis, cadernos com modelos de escripta, vidros de tinta, etc., etc.

Quanto a preços, nada precisamos dizer : conhece o publico os creditos d'esta casa e a grande vantagem que ella trouxe a todos os consumidores.

E' inquestionavel—A concorrencia estabeleceu a baratesa e melhorou enormemente o serviço.

Esta é a verdade.

Quem precisar d'estes artigos deve dirigir-se á conhecida

Livraria Universal de Echenique & Irmão

Pelotas — Edificio novo, rua S. Miguel, esq. Sete de Setembro

— O Globo indica a casa —

PORTO ALEGRE — RUA DOS ANDRADAS N. 489

Anexo 1: anúncio publicado pela Universal no jornal *A Federação* em 1895 e dirigido a professores, pais e jovens estudantes, leitores do diário.

Nova remessa

Nova remessa

Grande successo politico-litterario

A Illusão Americana

POR

EDUARDO PRADO

(2ª EDIÇÃO)

O livro que ora annunciamos é um vasto e brilhante estudo admiravelmente documentado sobre a politica geral das duas Americas.

O Dr. Eduardo Prado, na sua bella e precisa linguagem, analysa e commenta factos importantes da Politica Internacional Americana.

A 1ª edição d'este livro foi suprimida e confiscada pelo governo brazileiro a 4 de Dezembro de 1893.

Vende-se a 5$000 o volume na

Livraria Americana

Porto Alegre—Pelotas—Rio Grande

abril, 1895

Ultimas novidades

Eduardo Prado—A ILLUSÃO AMERICANA — 2ª edição . 5$000

Clovis Bevilacqua—EPOCHAS E INDIVIDUALIDADES—Estudos Litterarios—2º milheiro 3$000

Mello Moraes Filho—FESTAS E TRADIÇÕES POPULARES DO BRAZIL . . . . 8$000

Mariano Pina—O ESPECTRO Castigo Semanal da Politica (Leitura para caminhos de ferro) . . . . . 2$000

Todas estas obras vendem-se na

Livraria Universal

DE

ECHENIQUE & IRMAO

Unica casa que recebe todas as novidades nacionaes e extrangeiras logo após sua publicação.

março, 1895

Anexo 2: comparação de anúncios das duas livrarias, denunciando que a exclusividade não existia de fato.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS E O PENTATEUCO

Edilaine da Cruz MARTINS
(Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá - FAFIPAR)

RESUMO: O presente artigo irá analisar a intertextualidade que ocorre entre a obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, e o Pentateuco da Bíblia Sagrada. Em todas as citações bíblicas encontradas, podemos verificar a utilização de ironia e sarcasmo do autor para apontar sua posição frente ao livro Sagrado, recursos utilizados pelo autor para isso. Também é evidente o conhecimento do autor sobre os textos de que se utiliza quando faz a intertextualidade em sua obra, ou seja, Machado de Assis era um profundo conhecedor da Bíblia. Esses fatos serão explorados no decorrer da análise. Em uma de suas citações o autor compara a jumenta do profeta Balaão com um hipopótamo, que arrebata o personagem. Nessa passagem, por exemplo, o que caracteriza a semelhança é o fato de os animais poderem falar acontecimento esse que para o autor poderá ocorrer apenas em um delírio. Nota-se, portanto, a comparação de algo fictício com a passagem bíblica, deixando entrever a perspectiva de Machado frente às matérias do religioso, como se pretende demonstrar.

Palavras-chave: Intertextualidade, Pentateuco, Memórias Póstumas de Brás Cubas.

Introdução

O autor Joaquim Maria Machado de Assis, nascido em 21 de junho de 1839, filho de Francisco José de Assis e Maria Leopoldina Machado de Assis. Machado de Assis foi um grande escritor, todas as suas profissões foram relacionadas com a escrita, assim Machado foi colaborador de poemas, aprendiz de tipógrafo, revisor de provas, escritor de revista, tradutor, redator, publicou várias obras marcando a época em que viveu, com seus escritos. Morreu em 29 de setembro de 1908.

Sua obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas" publicada em 1881 é classificada como uma de suas obras-primas. Também um grande marco para sua época, pois é narrada em primeira pessoa por um morto que se intitula defunto-autor. Para a literatura inaugura-se o romance pensador, não apenas pela forma como é escrito, mas pelas reflexões do personagem central.

Na obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas" Machado de Assis, faz várias referências à Bíblia Sagrada, suas referências são diferentes maneiras de o autor transmitir suas ideias e pensamentos. Faz menção à Bíblia com o intuito de comparar os acontecimentos narrados com sua obra, mas nas passagens que são narradas por Machado seu principal objetivo é ser irônico e produzir o sarcasmo no texto com o objetivo de manifestar sua descrença em relação aos escritos bíblicos.

O autor manifesta ser profundo conhecedor do livro sagrado, pois narra vários acontecimentos bíblicos com muita objetividade, e neste artigo pretende-se analisar não só seu conhecimento como também sua total descrença religiosa. Tais particularidades poderão ser verificadas logo adiante quando analisaremos as várias referências que ocorrem entre a obra de Machado em relação às Sagradas Escrituras.

Essas referências bíblicas encontradas no texto são chamadas de intertextualidade. "Beugrande e Dressler (1983) apresentam ainda um outro componente de textualidade, que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)". (COSTA VAL, p. 15)

A intertextualidade está relacionada à utilização de citações de diferentes textos para expor diferentes conhecimentos. Isso acontece para que o autor possa explicar suas ideias de acordo com ideias já existentes, assim Machado cita de forma explícita as referências bíblicas, mas não apenas elas, haja vista a variedade de citações encontradas em sua obra.

Referências bíblicas

Já no primeiro capítulo da obra podemos constatar a primeira intertextualidade com a bíblia. "Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco" (MACHADO, pág. 17). Nesse trecho o autor faz menção ao conjunto de livros do Pentateuco que foram cinco, todos escritos por Moisés.

Logo, podemos analisar claramente o que afirmamos acima, Machado já no primeiro capítulo faz uma intertextualidade com a Bíblia e inicia sua crítica ao texto bíblico ironizando de forma direta a passagem que relata a morte de Moisés um dos grandes líderes bíblico.

"Assim, morreu ali Moisés, servo do Senhor, na terra de Moabe, conforme o dito do Senhor" (Dt 34:5). Moisés diferentemente da obra de Machado, inicia seus livros pelo início da criação e somente no final de sua narração sua morte é narrada no último capítulo de seus livros, logo após sua morte, mas essa narração não é feita pelo próprio Moisés e sim por Josué que posteriormente seria seu sucessor.

Como podemos verificar é apenas no último livro do Pentateuco, no livro de Deuteronômio que ocorre o relato da morte de Moisés ao contrário de Machado que inicia sua obra relatando a morte do personagem quando se declara ser um "defunto autor". Assim, podemos compreender a expressão do autor "diferença radical" indicando ao leitor que não poderia comparar sua obra com a Bíblia, pois a narração diverge no seu início.

Outro ponto que podemos analisar com essa passagem é a negação que Machado faz da Bíblia, nega ser uma narração verídica e discorda declaradamente ter sido narrada por Moisés, pois sua obra é narrada contando a história de um defunto autor que não é ele, mas sim um personagem criado por ele, assim quando analisamos de fato sua intertextualidade também podemos verificar que Machado não acredita que as Escrituras Bíblicas sejam verdadeiras, antes acredita ser uma obra narrada por um bom escritor.

Machado demonstra logo no primeiro capítulo sua descrença e reafirma sua opinião no decorrer da obra, e para afirmação disso inicia como dissemos que não existirá aproximação da sua obra com o Pentateuco, a não ser para expor ideias de negação e contrariedade com as Escrituras bíblica.

No capítulo VI, "Creia-me, o menos mau é recordar; ninguém se fie da felicidade presente; há nela uma gota de baba de Caim" (MACHADO, p.24). Machado faz outra referência bíblica, nesse caso como crítica, pois em sua narração deixa claro que é mais fácil ao homem expressar sua sinceridade depois de morto do que em vida.

No trecho acima são tratadas duas coisas: a saudade e a inveja. Podemos até dizer que nesse episódio a inveja puxa o tapete da saudade, pois o autor relata que havia dois anos em que não a via, e mesmo assim, sentiu inveja e para expressar sua inveja faz referência à passagem bíblica em que Caim teve inveja de seu irmão de sangue Abel.

"E falou Caim com o seu irmão Abel; e sucedeu que, estando ele no campo, se levantou Caim contra o seu irmão Abel e o matou" (Gn 4:8). Caim invejou seu irmão a ponto de tirar a sua vida. Nessa passagem os filhos de Adão e Eva, Caim e Abel estavam oferecendo sacrifício ao Senhor Deus, mas o Senhor Deus atentou apenas para o sacrifício de Abel e Caim irou-se de maneira que não pode conter sua inveja.

Machado nos remete a pensar naquele ditado que diz "as aparências enganam", pois essa passagem nos faz entender que mesmo alegre em revê-la sentiu inveja, a mesma que a Bíblia relata. Uma inveja usurpadora de querer ser melhor que o outro independente de quem seja, mesmo que esse outro seja um irmão de sangue ou até mesmo um amor, como o que ocorre na obra.

Logo adiante verificamos outra passagem que nos remete à inveja,

> Queres uma prova da superioridade do meu sistema? Contempla a inveja. Não há moralista grego ou turco, cristão ou mulçumano, que não troveje contra o sentimento da inveja. O acordo é universal, desde os campos da Idumeia até o alto da Tijuca. Ora bem; abre mão dos velhos preconceitos, esquece as retóricas rafadas, e estuda a inveja, esse sentimento tão sutil e tão nobre. (MACHADO, p. 160).

Nesse trecho encontramos uma crítica de Machado contra o Positivismo que estava em alta, mas também podemos analisar outra crítica aos homens que na sua grande maioria ou até mesmo na sua totalidade são hipócritas quando falam em alta voz contra a inveja. Obviamente declaram a inveja como algo inaceitável sendo que muitas vezes têm esse sentimento dentro de si.

E essa demonstração de inveja que o ser humano muitas vezes sente e não é capaz de falar pela vergonha de seus sentimentos, ou por ser algo que muitas vezes arrebata os sentimentos. Por isso, Brás Cubas em seu estado de óbito fala sobre esse sentimento que sente ao rever sua amada em pleno estado e ainda tão bela como da última vez que a viu, e pelo fato de ser um narrador morto não sente mais vergonha de seus sentimentos.

Outra referência bíblica constatada é sobre a história de Caim e Abel que se encontra no capítulo XC. Nesse capítulo o título nos dá a seguinte referência bíblica, "O velho colóquio de Adão e Caim" (MACHADO, p.135). Inicia-se o capítulo relatando que o personagem Viegas, do capítulo anterior, morreu sem deixar seu testamento demonstrando ingratidão ou esquecimento por seus familiares.

O personagem nos faz refletir em várias suposições que o teriam levado a ter tal atitude e uma delas podem ser a ganância e apego excessivo aos bens e conquistas materiais. Podemos cogitar também o fato de a pessoa ter trabalhado vários anos única e exclusivamente para seu benefício próprio, sem pensar no próximo e sem pensar que na morte não poderia levar consigo as suas aquisições.

Esse fato se compara à punição que Caim recebeu pelo seu ato "E agora maldito és tu desde a terra, que abriu a sua boca para receber da tua mão o sangue do teu irmão" (Gn. 4:11). Caim pelo ato de assassinar seu irmão, não recebe sua herança e sim uma maldição. Caim foi penalizado e não teve a oportunidade de receber uma benção de seu pai, o que na época caracterizaria uma herança.

O ato de Caim foi motivado pela inveja que sentiu de seu irmão. Deixa-se levar por sua ânsia de querer buscar ser o primeiro, o escolhido, o aceito, mas infelizmente podemos analisar que a inveja que já existia em sua vida antes mesmo de perder para seu irmão o faz ser agora infeliz e maldito.

Comparando ao capítulo XC pode-se verificar que os acontecimentos são próximos. O fato de o falecido não ter deixado testamento talvez seja por já ter inveja em sua vida e essa inveja o fazer pensar que seus filhos e familiares não merecessem sua herança, talvez por atos que ocorreram anteriormente. Nessa passagem podemos verificar sarcasmo, quando comparada a passagem bíblica.

No capítulo VII "O delírio", constata-se outra intertextualidade, desta vez relacionada ao livro do Pentateuco, "ou da asna de Balaão" (MACHADO, p.27). Quando o narrador comenta sobre o delírio de Brás Cubas, relata que o personagem foi arrebatado por um

animal, esse animal era um hipopótamo, e o mesmo possui a habilidade de falar com o personagem.

Para analisar essa referência tomaremos a seguinte passagem bíblica "Então, o Senhor abriu a boca da jumenta, a qual disse a Balaão: Que te fiz eu, que me espancastes estas três vezes?" (Nm 22:28). A passagem bíblica relata o acontecimento milagroso em que uma jumenta conversa com seu dono Balaão.

Balaão era um profeta israelita e a pedido do rei Balaque foi convidado a amaldiçoar o povo judeu. Mas, essa atitude faria com que o profeta fosse contra a vontade de Deus, pois o povo israelita, segundo a Bíblia, é um povo escolhido por Deus. Sendo que dessa forma o profeta estava correndo grande risco em ir contra seu próprio povo, pois também o era judeu.

Mesmo se arriscando decidiu ir profetizar contra os israelitas, no caminho um anjo aparece para matar o profeta e a jumenta, mas nesse momento Deus abre os olhos espirituais da jumenta para que ela enxergue o anjo que está no caminho e imediatamente desvia-se dele.

Nesse momento Balaão bate três vezes em sua jumenta para que prossiga no caminho, mas ela não continua, pois reconhece o anjo do Senhor e sabe que seria morta se prosseguisse, sendo que, se não fosse sua jumenta Deus teria matado, mas Deus teve misericórdia de Balaão e abriu seus olhos espirituais para que também ele enxergasse o anjo.

Comparando a passagem bíblica com esse trecho de Machado percebemos a descrença do autor quanto ao acontecimento bíblico, pois, a Bíblia relata esse episódio como algo que até podemos dizer ser normal, em que Deus soberano, acima de todas as coisas, faz com que isso aconteça de uma maneira simples.

Mas, para Machado, o fato bíblico é considerado como um delírio, reforçando mais uma vez que a passagem bíblica é irreal, algo que não pode acontecer e que não aconteceu e em sua obra só acontece por se tratar de um delírio e não da realidade.

Essa afirmação ganha força porque quando o personagem e o animal conversam, ele está em um momento de delírio. O delírio é caracterizado pela pessoa estar fora de sua sã consciência, estar perturbado. Ou, também, podemos cogitar que o autor acredita que a passagem bíblica também é um delírio como narra sua obra e não que se tratava de algo real.

Então a Bíblia estaria narrando um delírio e o autor faz comparação de sua obra com este acontecimento.

Continuando no capítulo VII, há a ocorrência de mais uma referência bíblica, Brás Cubas ainda em seu delírio faz menção ao patriarca do povo hebreu; essa referência é feita no momento em que estava sendo carregado pelo hipopótamo, fechou os olhos e deixou-se levar pela aventura. No momento em que abre os olhos vê tudo de neve e pergunta "– Onde estamos? – Já passamos o Éden. – Bem; paremos na tenda de Abraão" (MACHADO, p.28).

"E moveu-se dali para a montanha à banda do oriente de Betel e armou a sua tenda, tendo Betel ao ocidente e Ai ao oriente; e edificou ali um altar ao Senhor e invocou o nome do Senhor" (Gn 12.8). Abraão foi o primeiro patriarca do povo israelita, povo que também recebeu o nome de hebreu. A palavra "hebreu" vem da raiz hebraica que quer dizer atravessar. Abraão recebeu um chamado de Deus para sair de sua terra e da sua parentela, mas esse chamado não foi específico para onde deveria ir, apenas que deveria ser peregrino, assim viveu Abraão em tendas.

Notemos que a intertextualidade refere-se novamente ao Pentateuco e sua história, pois, a primeira citação é referida ao Éden que na Bíblia é o paraíso onde Deus, após a criação do homem e em seguida da mulher coloca-os nesse paraíso. Após, alguns relatos de civilização chegamos a Abraão que foi escolhido por Deus para ser separado e andar conforme suas orientações, vivendo em terras distantes e sua moradia era em tendas.

Brás Cubas relata que em seu delírio havia passado por esses dois episódios o do Éden que foi o princípio da moradia humana e em um segundo momento da tenda de Abraão que também pode ser caracterizado como uma moradia. Podemos também analisar que a citação da escritura bíblica novamente retrata sua ironia em relação ao relato bíblico, pois está mais uma vez no capítulo que descreve seu delírio. A passagem por esses dois eventos bíblicos seguidos demostra novamente sua descrença por esses acontecimentos, e descrédito pela narração da criação.

No capítulo CIII verificamos a última referência do Pentateuco, "Pobre mosca! pobre formiga! E Deus viu que isto era bom, como se diz na Escritura!" (MACHADO, p.148).

Nesse capítulo o personagem Brás Cubas por uma distração se atrasa para seu encontro com Virgília.

Três dias depois Brás Cubas revê Virgília e pede desculpas por seu atraso, nesse momento em que está se desculpando vê a luta de dois animais, uma formiga mordia o pé de uma mosca, tenta ajudar os pobres animais, mas não consegue e fica analisando aquele impasse como algo importante da uma devida importância para chegar ao seu ponto principal.

Retomemos a citação bíblica "E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã: o dia sexto" (Gn 1:31). Moisés em seu livro Gênesis relata no primeiro capítulo o ato da criação de Deus. A Terra era sem forma e vazia e em seis dias a Terra foi reconstruída e no último dia Deus descansou. No sexto dia, Deus criou o homem e a mulher e no final do dia Deus expressou que o que havia feito era bom.

Nessa última referência do Pentateuco, Machado com um tom de ironia compara a luta daqueles animais com a criação de Deus, pois segundo a Bíblia Deus é o criador de todas as coisas. Ao comparar o ato da criação humana com um simples episódio de dois pequenos animais, pode-se pensar que o autor desvaloriza o ato divino, pois a referência a animais não só pequenos como nocivos, nos dá a ideia de que o ato divino teve tão pouca importância quanto aquele que Brás Cubas ora presenciara. Por isso ele retoma: "E Deus viu que isto era bom", igualando um ato de mínima importância ao grande ato da criação divina, com a citação "E Deus viu que isto era bom".

Conclusão

Analisando as intertextualidades bíblicas, em todos os casos podemos verificar a utilização de ironia e sarcasmo do autor para expor sua descrença. O objetivo principal do autor ao trazer essas intertextualidades é o de transmitir sua critica aos fatos bíblicos. Por esse motivo quase sempre notamos a presença de ironia, crítica e descrença pela narrativa bíblica.

Machado faz essas críticas de maneira muito concreta e embasada em seus conhecimentos e também em suas crenças, pois sua crença era contrária à Bíblia e relatada de forma explícita, pois fica claro que o autor não vê a Bíblia como um livro Sagrado, mas antes

como um livro literário, pois se recorria às escrituras como recorria a qualquer outra obra literária.

Além da forma como transmite suas ideias, também não se pode negar o profundo conhecimento do autor sobre textos bíblicos de que se utiliza quando faz a intertextualidade em sua obra. Mostra-nos que a para se criticar ou louvar qualquer assunto se faz necessário um profundo conhecimento do assunto que se deseja criticar.

Deve-se assinalar, ao final deste artigo, que aqui estão apenas algumas das referências que o autor faz ao livro sagrado. Faz-se ainda necessária uma leitura mais minuciosa sobre o assunto, que fascina, não só pela maestria com que é tratado, como pelo fato de que Machado de Assis, um ateu confesso, possa ter em sua bagagem de leitura a Bíblia, reafirmando a importância desse livro na história da literatura universal e ratificando o enorme valor deste, que é o maior representante da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS:

ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

ACEDEMIA BRASILEIRA. **Machado de Assis.** Disponível: http://www.machadodeassis.org.br/. Acesso em: 01 maio 2013.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia de Estudo Pentecostal.** São Paulo: Editora CPAD, 1995.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIA DO ESTUDANTE. **Análise da obra de Machado de Assis.** Disponível: http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/memorias-postumas-bras-cubas-analise-obra-machado-assis-700294.shtml. Acesso em: 01 maio 2013.

OS BASTIDORES DA ESCRITA EM MACHADO DE ASSIS

Izabele Caroline Rodrigues GOMES – PG
Silvana Oliveira - UEPG

Resumo: Ao lermos Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis, nos deparamos com dois narradores em primeira pessoa, escrevendo duas obras que retratam seus passados. Bento escreve para tentar atar as duas pontas da vida e tentar entender sobre os fatos que lhe aconteceram. Brás Cubas escreve para se livrar da monotonia da pós-morte. Em vários momentos da obra, os personagens refletem sobre o que irão escrever, o que irão deixar de fora, nos explicam por que escrevem de tal forma e não de outra, conduzindo-nos a uma participação dos bastidores da escrita. Partindo, então, da premissa de que a figura do autor analisado aqui não é a de Machado, autor empírico do livro, mas de uma entidade autoral que é personificada em seus narradores, este trabalho pretende realizar uma análise de como se introduz ao leitor a reflexão sobre o processo de criação da obra literária presente em ambas as obras, verificar até onde se separa a figura do autor da figura do narrador e como acontece a primazia do autor criador sobre o seu objeto. Para tal análise, tomamos por base o conceito de ironia romântica de Karin Volobuef (1999) como fundamentador teórico desta abordagem.

Palavras chave: Ironia Romântica, Machado de Assis, Narrador – autor.

Introdução

Quando lemos Machado de Assis, mais especificamente as duas obras analisadas aqui – Dom Casmurro (1899) e Memórias Póstumas de Brás Cubas (1891), temos acesso a obras que fazem uso de uma estratégia narrativa de constante diálogo com o leitor. Desta forma, o autor em primeira pessoa age de modo a colocar o seu leitor em um papel reflexivo, dando a este uma função dentro da obra. A este constante diálogo com o leitor e a toda esta reflexão instaurada na obra literária, atribui-se o conceito de ironia romântica (VOLOBUEF, 1999).

A autora nos diz que

> *A ironia romântica (...) não se esgota* na mera interrupção do fluxo narrativo com o narrador dirigindo-se ao leitor. É, muito além disso, um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e

> reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído. (VOLOBUEF, 1999, p. 99).

Sendo assim, é possível perceber que o leitor aqui tem acesso aos bastidores da escrita, fazendo parte do processo de criação literária. A análise que será realizada aqui tem por objetivo verificar como se dá a reflexão sobre o processo de criação da obra literária presentes e como esta estratégia funciona de modo a tornar o leitor parte da construção da obra, de forma reflexiva e crítica.

É interessante salientar aqui também qual é a concepção do papel do autor utilizado nesta proposta.

Literatura como ficção – o autor como personagem

O narrador e o autor – personagens -, de acordo com Bakhtin (2010), possuem um grau de distanciamento do autor real da obra, fato este que permite certo olhar em relação ao objeto narrado, dando ao leitor a perspectiva de sua representação. Nas palavras do próprio autor Mikhail Bakhtin,

> Mas, em todo caso, essa perspectiva, esse ponto de vista particular de outrem sobre o mundo, são utilizados pelo autor graças à sua produtividade, à sua capacidade de, por um lado, dar o próprio objeto da representação num mundo novo (...) e por outro lado, esclarecer de modo novo o horizonte literário "normal", sobre cujo fundo são percebidas as particularidades do relato do narrador. (BAKHTIN, 2010. p. 117).

Sendo assim, fica clara a importância de separar o autor empírico Machado de Assis das entidades autorais Bento de Albuquerque Santiago em Dom Casmurro e Brás Cubas em Memórias Póstumas devido à função que ambos ocupam em cada obra, conduzindo estes leitores às suas histórias e por meio delas a uma profunda reflexão sobre a literatura e também para que seja possível perceber o distanciamento que ocorre entre autor e objeto narrado.

Ironia romântica romanticamente irônica

Entende-se por ironia romântica a presença do autor dentro da obra, enquanto criador da obra literária, o qual atua de forma a realizar constante crítica e até mesmo autocrítica dentro das obras que escreve. Essa presença é constatada em Machado de Assim, nas obras Dom Casmurro e Memórias Póstumas desde as primeiras páginas, quando somos informados de que a narrativa se dará em primeira pessoa e que ambas as histórias serão sobre os seus narradores.

Em Dom Casmurro, temos a "história dos subúrbios", narrativa contada pelo protagonista Bento Santiago, já transformado e alcunhado Casmurro, o qual tenta por meio da narrativa reconstruir os passos de sua vida para tentar compreender como e porque sua vida tomou o rumo que tomou, sendo traído pela mulher com seu melhor amigo - nisto é que ele acredita e tenta fazer com que o leitor também se convença.

Em Memórias Póstumas temos também um narrador em primeira pessoa que se intitula um "autor defunto" e não um "defunto autor" que intenta em contar ao seu leitor, nem que estes sejam em números "(...) nem cinquenta, nem vinte, e quando muito, dez.. Dez? Talvez cinco.", toda a sua vida, de forma diferente, iniciando pela sua morte.

Por meio de ambas as narrativas, é possível perceber que os narradores envolvem seus leitores em um constante processo de interatividade com a obra, incitando-os sempre que possível a tomar certo posicionamento e responder às suas indagações.

Tais constatações são possíveis perceber quando, por exemplo, o narrador Brás Cubas induz o leitor à reflexão sobre como poderia ter iniciado o seu romance, "forçando" de certa forma esse mesmo leitor a tomar parte nesta reflexão, sendo que o romance já havia começado a tempo e o leitor acaba nem se dando conta. Isso pode ser visto no trecho a seguir:

> Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento,

> duas considerações me levaram a adotar diferente método (...) (ASSIS, 2010. p. 17).

Tal posicionamento ocorre já nas primeiras páginas do livro e leva um leitor menos desavisado a refletir, por exemplo, sobre o que faria no lugar deste narrador se este fosse o narrador da história ou também sobre qual a sua opinião a respeito das indagações do próprio narrador, suas justificativas e exemplificações.

Em Dom Casmurro, temos uma situação parecida também já no início da obra no que diz respeito ao título da narrativa

> Não consultes dicionários. *Casmurro* não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. *Dom* veio por ironia, para atribuir-me fumos de fidalgo. Tudo por estar cochilando! Também não achei melhor título para a minha narração; se não tiver outro daqui até o fim do livro, vai este mesmo. (...) Há livros que apenas terão isso dos seus autores; alguns nem tanto. (ASSIS, 2009. p. 14).

Por meio deste trecho é possível perceber claramente alguns detalhes da narrativa de Dom Casmurro, tais como: o leitor será incitado a realizar ações que o autor diz para não serem feitas, como, por exemplo, procurar o termo "casmurro" no dicionário para saber qual é o sentido que este apresenta para tal palavra. Isto ocorre também em Brás Cubas quando este pede para que o leitor pule o capítulo seguinte e quando o leitor chega ao capítulo posterior ao capítulo que foi deixado de ler recebe a informação que para entender o capítulo presente deve voltar ao anterior.

No trecho de Dom Casmurro citado acima o autor também deixa claro quem é que fala na narrativa ao utilizar o pronome possessivo *minha*, que inúmeras vezes é repetido nas obras de Machado precedido de artigo com a função de enfatizar aquilo que quer mostrar ser de sua completa posse e domínio e por consequência – controle.

Neste caso, é possível pensar na situação vivida pelo narrador que intenta em convencer seus leitores sobre os fatos ocorridos em sua vida sob a sua ótica, querendo que todos acreditem que a história por ele narrada possui a veracidade que afirma.

Outra reflexão que pode surgir por meio deste trecho seria quais os livros tem apenas os títulos de seus autores? Quais seriam os que nem isso possuem? Quais autores esse autor casmurro estaria aqui criticando? Afinal, parte-se aqui do pressuposto que os autores de ambas as obras falam sobre o processo de escrita, escrevendo, podendo realizar ao mesmo tempo crítica e autocrítica de suas obras (VOLOBUEF, 1999) e de outras que forem pertinentes ao momento.

Essas características então sugerem um narrador individualista, e é neste individualismo que se encontra a fonte para a existência da ironia romântica - uma relação de certa forma mais direta do autor com o leitor.

Volobuef (1999) diz que

> o romantismo, fazendo uso da ironia romântica, institui a primazia do indivíduo criador sobre a obra (objeto criado) e que aquilo que se costuma denominar "ironia romântica" constitui-se como uma determinada escritura poética que sinaliza, dentro do texto, a presença de seu autor, sendo assim a ascendência do autor em relação à obra. (VOLOBUEF, 1999. p. 91)

Partindo do pressuposto de que ambas as obras analisadas aqui estão inseridas num momento considerado como realista da literatura, tal afirmação de Karin poderia parecer equivocada, visto que a ironia romântica foi demasiada presente no romantismo literário, porém, após a realização destas análises, foi possível verificar que tais afirmações atuam de modo a caracterizar ambas as obras dentro da perspectiva da ironia romântica, sendo possível perceber que em ambas o autor se faz presente em demasia e deixa claro sua primazia diante do objeto criado – o romance.

Ainda de acordo com Volobuef (1999) no que diz respeito à ironia romântica, o artista, o criador literário, não deve se limitar a admirar a arte de forma passiva e submissa, mas sim submetê-la a um constante questionamento. Tais questionamentos ocorrem nas duas obras

analisadas, trazendo uma reflexão do autor sobre o que irá escrever, se escreveu de forma a tornar-se claro ou até mesmo o porquê de ter escrito tal frase e se a manterá até o final. Podemos constatar isto em Dom Casmurro

> Não sei se me explico bem. Suponde uma concepção grande executada por meios pequenos. (...) Contando aquela crise do meu amor adolescente, sinto uma coisa que não sei se explico bem, e é que as dores daquela quadra, a tal ponto se espiritualizaram com o tempo, que chegam a diluir-se no prazer. (...) Donde concluo que um dos ofícios do homem é fechar e apertar muito os olhos, e ver se continua pela noite velha o sonho truncado na noite moça. Tal é a idéia banal e nova que eu não quisera pôr aqui, e só provisoriamente a escrevo. (ASSIS, 2009. pgs. 47 – 130 – 149).

Estas mesmas reflexões estão presentes também em Brás Cubas

> (...) não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. (...) não sei se diga; este livro é casto, ao menos na intenção; (...) Não sei se me explico. (...) Isto que parece um simples inventário, eram notas que eu havia tomado para um capítulo triste e vulgar que não escrevo. (...) O que é novo neste livro é a geologia moral do Lobo Neves, e provavelmente a do cavalheiro, que me está lendo. Sim, essas camadas de caráter, que a vida altera, conserva ou dissolve, conforme a resistência delas, essas camadas mereciam um capítulo, que eu não escrevo, por não alongar a narração. (...) Mas enfim eu escrevo as minhas memórias e não as tuas, leitor pacato. (ASSIS, 2010. pgs. 15 – 43 – 46 – 83 – 129 – 140).

Por meio destes exemplos, é possível perceber que a presença do autor em constante diálogo com o leitor é contínua e permeiam as duas obras na íntegra. As explicações, indagações, ressalvas presentes nos diálogos levam o leitor a uma constante reflexão e participação nas obras e nos seus respectivos processos de criação.

A autora Karin Volobuef (1999) também afirma que o objeto de escrita deve ser algo que faça parte do passado e que não ocupe mais este narrador. É evidente que mais essa característica da ironia romântica está presente em ambas as obras de Machado de Assis. Em Dom Casmurro, o leitor é apresentado ao motivo pelo qual se dará a escrita

> Agora que expliquei o título, passo a escrever o livro. Antes disso, porém, digamos os motivos que me põem a pena na mão. (...) O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Fiquei tão alegre com esta idéia, que ainda agora me treme a pena na mão. (...) e vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo. Deste modo, viverei o que vivi, e assentarei a mão para alguma obra de maior tomo. (ASSIS, 2009. pgs. 14 – 15).

Em Brás Cubas, temos uma situação de certa forma inusitada, por meio da qual somos apresentados a um defunto - autor que dedica sua obra ao *"verme que roeu as frias carnes do meu cadáver"*

> Obra de finado. Escrevia-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. (...) A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus. (...) Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo; diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (ASSIS, 2010. pgs. 15 – 16 – 17).

Além de todas as reminiscências do diálogo com o leitor em quase todos os momentos, temos aqui também a constatação de que se tratam de fatos ocorridos a um bom tempo, tanto em uma história, quanto na outra. Sendo assim, o processo reflexivo do leitor e do autor ao narrar possuem maior ênfase o que colabora para a ironia romântica se fazer presente dentro do romance.

O autor deve ser de acordo ainda com Volobuef (1999), senhor de seu processo criativo, alguém que conheça inclusive as limitações que possui sabendo que estas possuem valor e dignidade. Tendo esse conhecimento prévio então é possível perceber que o autor é

capaz inclusive de impor seus próprios limites, pois sabe até onde pode chegar. Sendo assim, sabe as armas que deve possuir e fazer uso, se de repente tenha de convencer o leitor da sua opinião ou mesmo passar veracidade à história contada.

Desta forma, parte-se da premissa de que as entidades autorais das duas obras são capazes de realizar reflexões sobre si mesmo e sobre o produto artístico de sua criação, tornando-se desta forma autores críticos e autocríticos sobre sua própria obra de arte. Tal fato só é possível quando existe um distanciamento possibilitado pela ironia romântica entre autor e obra e um distanciamento também de tempo e espaço entre entidade autoral e criação literária.

Karin também afirma que existem duas etapas da criação literária no que diz respeito à ironia romântica: a fase de inspiração e efusiva criatividade, na qual o autor manifesta a vontade de escrever e a fase de reflexão e autoanálise, quando o autor reflete sobre o que escreveu e analisa tal acontecimento.

Existe também, um último critério atribuído à ironia romântica por Volobuef (1999), quando esta diz que todas as vozes dadas ao leitor dentro da obra fazem parte do que se chama ironia romântica. Tal argumento é visível nas duas obras de Machado, o tempo todo, ora chamando o leitor de *"benévolo", "amigo",* ora chamando de *"leitora",* e até mesmo insultando este leitor (a) de *"obtuso"* e até mesmo dizendo que o pior defeito do livro é este leitor.

Considerações Finais

Por meio destas análises realizadas nas duas obras de Machado de Assis – Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas - foi possível perceber que a ironia romântica está presente como recurso literário em ambas as obras, fazendo das obras literárias analisadas uma constante reflexão sobre a literatura.

Foi possível perceber também que a ironia romântica tem como um de seus objetivos tratar do processo da escrita literária durante a escrita em si. Enquanto o autor escreve – nos casos analisados aqui, vale salientar novamente que foram as entidades autorais e não o autor

empírico – temos acesso aos bastidores deste processo de escrita, do que o autor pensa, reflete, coloca e retira da obra literária.

Sendo assim, na posição de leitores da obra, participamos desta na sua totalidade, tentamos inclusive opinar nela enquanto nossos pensamentos são previstos pelo autor, sejam estes sentimentos a crítica, o riso, a raiva ou o compadecimento.

Em Dom Casmurro, temos um autor, separado em tempo e espaço da sua narrativa, o qual escreve para tentar recuperar os fatos de sua vida e entender como chegou ao final de sua vida sozinho. Este autor também tenta convencer o seu leitor de que foi traído por sua amada esposa Capitu com o seu melhor amigo Escobar, amizade esta que nos conta ter feito no seminário.

Em Memórias Póstumas de Brás Cubas, temos um narrador que afirma ao seu leitor estar escrevendo depois de morto. Este narrador intenta em contar ao seu leitor todas as façanhas de sua vida, seus infortúnios, o que quis fazer e não conseguiu, entre outros fatos. Algumas de suas maiores frustrações foram não ter conseguido fazer o seu "emplastro", não se casou, não obteve sucesso nem com o jornal nem na política. Por fim, nos conta que não teve filhos e que não transmitiu a nenhuma criatura o legado da miséria da humanidade.

Ambos os autores tratam da retratação de suas vidas com extremo ceticismo, criticando valores sociais e comportamentos que mantiveram na adolescência e juventude, isso sempre conversando com o leitor e se fazendo dono de sua criação.

Bento em Dom Casmurro é encaminhado ao seminário por conta de uma promessa de sua mãe, porém, depois de conseguir livrar-se desta paga, sempre que utiliza do discurso religioso, ou subverte este a seu intento ou ironiza a sua dogmática.

Brás, para conseguir um cargo bom na política, é informado de que deve ter uma esposa. Interessa-se por uma que tempos depois se torna sua amante. Ao finalizar sua obra, ironiza o casamento e a concepção de filhos, subvertendo normas e padrões sociais.

Nas duas obras, a ironia romântica se faz presente o tempo todo como recurso literário nos fazendo refletir sobre o processo de escrita das duas obras, mostrando a constante presença do autor dentro da obra e sua primazia sobre o objeto criado.

Referências

ASSIS, M. **Dom Casmurro.** Rio de Janeiro: Ed. Garnier, 2009.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini e outros. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

CARVALHO, C. **Dicionário de Machado de Assis:** língua, estilo e temas. Rio de Janeiro: Editora Lexicon, 2010.

VOLOBUEF, Karin. **Ironia Romântica.** In: Frestas e Arestas: A Prova de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 90 – 99.

FEBRE ESPIRITUAL DO POETA: O ELOGIO DA FÉ INTELIGÍVEL

Alessandra NAVARRO FERNANDES PG (UEL)[274]

RESUMO: Nas décadas finais do século XIX com a voga do positivismo e a valorização do olhar científico, a poesia brasileira que vinha de uma longa tradição religiosa de devoção místico-cristã começa a representar preocupações sociais e literárias mais intensas e desenvolvidas de uma fé na noção panteísta do universo. A noção que naturaliza a divindade e contrapõe-se à noção creacionista e antropomórfica tem na ciência o desvelamento instigador das questões existenciais da época, cujo eixo transita entre a vida e a morte do homem, além de suas finalidades no mundo e sua permanência para além da morte. A poesia brasileira escrita entre 1870 e 1920 elabora uma percepção naturalista entre valorizadora e problemática, apresentando imagens que vão desde uma comunhão dos mortos com a natureza numa atitude de desmistificação e entendimento científico até a revolta ou melancolia sobre uma finitude que passa a ser inevitável, destituída do sobrenatural e aniquiladora do projeto de além-morte tão prestigiado pela figura do poeta romântico. O objetivo deste trabalho é analisar a profissão da fé panteísta em alguns poemas brasileiros do referido período, a demonstrarem a reorientação espiritual e sagrada do homem para a natureza, quanto ao imaginário acerca da morte: cadáver, antropomorfia, recomposição orgânica e elaboração mental do conceito de alma indissoluta do corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Panteísmo; Século XIX; Poesia.

No Brasil da primeira metade do século XIX, as atitudes sociais para com a morte organizavam-se em torno de uma percepção cristã que se preocupava sobretudo com a alma. Representações do moribundo rogando pelo perdão divino na remissão de pecados frequentaram o imaginário poético romântico em escritores como Gonçalves Dias; representações da vida exemplar de eclesiásticos ou devotos destinados à glória divina figuram na obra de Junqueira Freire; representações da santificação do amor na morte pela elevação do espírito foram poetizadas por Álvares de Azevedo. Tais representações literárias

[274] Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Literários. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil. anavarro_fernandes@hotmail.com

aos poucos se diluem nas décadas seguintes, com a chegada de filosofias como o positivismo e o evolucionismo e, por consequência, a consolidação da ciência, fato que orientou o pensamento intelectual para novos interesses e indagações. A solenidade do momento da morte, a saber, da separação entre corpo e alma, passou a ter outra representação além da cristã: a ideia de uma ordem cósmica ou natural – em detrimento da sobrenatural – que promovesse a comunhão harmoniosa entre os seres vivos e os mortos através da manutenção do ciclo orgânico. Tratava-se de uma noção social em transformação que buscava racionalizar, através da observação empírica da vida orgânica, os elementos que anteriormente eram fundamentados na explicação mística: a alma etérea e personificada e o cadáver, resíduo estranho diante da possibilidade de uma sobrevida de ordem fantástica ou natural. Buscava também naturalizar a concepção de uma continuidade para além da morte, valendo-se das filosofias monistas nas quais a unidade formada entre corpo e alma teria uma conclusão orgânica e derivativa, promovendo o eterno renascimento através da circulação das partículas químicas dos mortos sempre em novas combinações na natureza.

O tema da morte compreendida por uma ótica naturalista-cientificista é recorrente na literatura em geral a partir das últimas décadas do século XIX, nas variadas correntes estéticas que se misturavam naquele período. Desta forma, encontra-se a representação na poesia, esparsamente já no período romântico, em alguns poetas voltados para a questão da matéria sem "mística", ou seja, o corpo humano morto e sua transformação química sem a consolação da beleza de um além-vida reservado para a alma. Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira,* analisa que há um "frêmito naturalista" em Junqueira Freire, no qual se analisa o esboço de algumas representações um tanto avançadas para o período romântico, contendo o germe cientificista. No poema "A Morte" Freire suspende a prerrogativa mística da morte como um chamado ou um fenômeno mágico ao afirmar que ela é apenas a "ausência das moções da vida"; ele vai mais além naturalizando o fato ao retratar a cena da decomposição e ao afirmar que não só o corpo, mas também a alma vai se mesclar à terra. É interessante que o poeta também desmistifique a angústia humana sobre morrer, afirmando

que consciência e razão são também partes do corpo que se dissolvem sob a terra, "dando em nada", ou seja, não resultando em desdobramentos do drama humano.

Por volta de 1870, as novas correntes literárias da poesia continuam com mais vigor e frequência a percepção naturalista da morte movidas pelas teorias científicas que buscam conhecer as leis que organizam a vida biológica e o corpo social. Nos poetas parnasianos do cânone brasileiro, Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Vicente de Carvalho, a temática é expressiva, intensificada pela estética da objetividade vigente no período, a qual, em linhas gerais, define-se pelo tom realista de que se vale, a saber, uma linguagem mais concisa, menos grandiloquente e menos pessoal. Uma linguagem que diz da naturalização das coisas e que por consequência recai na amenização dos grandes dramas da vida, explicados pelo instinto, pela lei da sobrevivência, da evolução, do *struggle for life* e de uma cosmologia panteísta.

O tema atravessa o século na poesia simbolista brasileira que, mesmo adepta de um ideário místico, valoriza o conhecimento científico de ordem prática. O trabalho aqui se concentrará na análise das representações literárias de alguns poetas reconhecidos pela crítica como parnasianos ou simbolistas – no tocante à estética que utilizam – mas inseridos dentro daquilo que se pode chamar a cultura oitocentista; uma noção mais ampla e definida pelo pensamento romântico: aquele que tende a idealizar ou recriar, segundo a imaginação, suas concepções de mundo. No caso de uma orientação naturalista científica, pode-se dizer que ocorre uma romantização dessas concepções, o que permite a manutenção de uma ideia de sagrado ou sacralização das noções acerca da morte. Arnold Hauser em *História Social da Literatura e da Arte* afirma que o naturalismo literário é um "romantismo com novas sensações e convenções", sinalizando assim a persistência de uma idealização, mas a serviço de novas orientações e práticas sociais. Tal será a fé dos referidos poetas que, por extensão, será também uma das crenças vigentes na sociedade.

A filosofia positivista teve êxito no Brasil principalmente nas escolas de Direito onde sofreu adaptações intelectuais de uma vertente que se desejava menos sistemática e mais reflexiva, como no caso de Sílvio Romero que funda seu criticismo filosófico. Em alguns

lugares do país, porém, o positivismo foi assimilado à regra, com a fundação de igreja e culto do pretendido humanismo científico. Tratava-se de uma filosofia que vinha de encontro com a tendência nacionalista que desejava a valorização dos grandes nomes do país e seus feitos históricos fundando a identidade nacional. O pensamento positivista centrava-se na ideia de uma ordem e harmonia sociais que só seriam alcançadas mediante a valorização do corpo social acima dos desejos do individuo. O homem é visto nesta ótica como membro de uma organização maior do que a sua mesma (particular), uma organização pela qual deve zelar e valorizar sua história: dela são parte importante os mortos, que devem ser lembrados e homenageados. O país deve perpetuar os valores da ordem, honrando seus feitos históricos, seus personagens ilustres; essa valorização ocorreria também na esfera dos personagens anônimos da construção, as pessoas comuns, que também contribuem para o corpo social e para a história do país.

Cultuar os célebres mortos, dessacralizar os enterros que eram do âmbito religioso, em vista da transferência do cemitério para fora do espaço eclesiástico, inserir uma prática filosófica científica nos meios intelectuais – no que se refere à adoção de um método ou sistema de estudo dos vários ramos da ciência – foram alguns dos principais fatores que colaboraram para o pensamento racionalista e de cunho observador sobre a morte. Will Durant, estudioso do filósofo do evolucionismo Herbert Spencer, observa que no século XIX "a biologia formou o fundo do pensamento filosófico" (DURANT, s.d., p. 16). Darwin com sua teoria das espécies forneceu um dos pilares da desmistificação da origem da vida; o positivismo, postulando a observação e o conhecimento pelos sentidos, favorecia a visão biológica e desinteressava-se do problema da "origem e o destino do universo" (RIBEIRO JR, 1983, p. 19). Sendo esta uma das questões fundamentais do tema da morte, deve-se examinar um pouco mais como as filosofias daquele momento histórico respondiam a isso.

Romero analisa que eram três as vertentes intelectuais vigentes que buscavam responder à questão da origem do universo: a pessimista, mais próxima da metafísica religiosa tradicional, o naturalismo monístico para o qual existiria uma "força impulsionadora" na natureza a criar a necessidade de funcionamento (o ciclo) e o criticismo ao qual ele pertence, e

que, livre de sistemas, une-se tanto à explicação científica naturalizadora quanto crê que o inexplicável será um dia esclarecido pela ciência. Entende-se aqui tratar-se de uma ciência misto de observação e imaginação filosófica, com o exercício do humanismo. Romero afirma não pretenderem um "saber divino" mas humano (VITA, 1969, p. 149). Entre as vertentes, interessa aqui a do naturalismo monístico, de modo a compreender a ideia naturalista da morte na poesia representada pelo panteísmo.

A noção de panteísmo já existia na filosofia grega, porém, de modo adverso aquilo que Baruch Spinoza vai postular em sua filosofia no século XVII. Indagador de seu aprendizado teológico judeu, ele optou por identificar Deus com a natureza, com o todo, com o mundo, recusando a ideia de uma entidade antropomórfica reguladora da ordem e postulando que a divindade estaria em tudo. Segundo Walter Brugger, na teoria panteísta "existe só uma única substância ou natureza, a saber: o Ser por si existente, absoluto, eterno, infinito e impessoal" (BRUGGER, 1962, p. 396). Sublinha-se aqui o termo "impessoal" de modo a ressaltar a dissolução da imagem divina humanizada à maneira do homem.

Destaca-se também a definição de unicidade para toda a substância, ou seja, toda a criação ou "extensão" como Spinoza denomina: para ele não há distinção entre corpo e alma, sendo ambas uma só substância. Deus "se reduz" à única realidade, o mundo (MORA, 2001, p. 546). Umberto Padovani e Luís Castagnola examinam que em Spinoza há uma "concepção prática, moral, da filosofia, como solucionadora última do problema da vida" (CASTAGNOLA; PADOVANI, 1981, p. 296). A questão de Deus ou de um além-morte poderia então ser resolvida de forma intelectualista, ou seja, por meio da racionalização, experimentável pela contemplação da natureza e seus "modos". Os modos podem ser entendidos como as diferenciações e especializações da natureza criadora. No pensamento naturalista, a moral deve seguir a natureza, ao recusar o sobrenatural; seguindo tal raciocínio, a moralização da morte obedece à harmonia da natureza com seus ciclos regulares de renascimento. Ser natural – fruto ou flor – como admite Olavo Bilac no poema "Frutidoro", tem tanto valor como ser um espírito místico destinado a outra esfera.

Richard Tarnas, em análise de uma religiosidade distinta que se configurava no século romântico, distanciada da tradicional doutrina cristã e rebelando-se contra imposições morais – inclinada ao saber do "desconhecido", observa que para o homem da época era importante o veio religioso, qualquer que fosse sua natureza. O espírito romântico interessava-se pelo sagrado, como entendimento do mundo e como elemento valorizador da individualidade, do "eu" do poeta, o fundador das verdades do coração. O historiador observa ainda no que consistiria o Deus "redescoberto" do Romantismo:

> Não era o Deus da ortodoxia ou do teísmo, mas o do misticismo, do panteísmo e do processo cósmico imanente; não o patriarca monoteísta jurídico, mas uma divindade mais inefavelmente misteriosa, pluralista, onipotente, onipresente, neutra ou mesmo feminina; não um criador ausente, mas uma força criativa numinosa na Natureza e no espírito humano (TARNAS, 2008, p. 400).

E que concepções da filosofia panteísta de Spinoza podem ser encontradas na poesia brasileira temática da morte e de cunho oitocentista? Principalmente as noções de uma razão universal reguladora do ciclo orgânico de vida e morte; de uma organização cósmica a reintegrar as partículas da dissolução orgânica; de uma espiritualidade impressa nos procedimentos naturais da decomposição e de uma revolta com a ideia mecanicista da alma sendo mero fenômeno químico-cerebral que não restasse impoluta após a decomposição cadavérica. A primeira noção está presente na poesia de Olavo Bilac, "Frutidoro", que representa segundo Péricles da Silva Ramos os temas da vida gasta, da velhice e da saudade (RAMOS, 1986, p. 129). A relação do poeta com a natureza não é a mesma dos poetas tidos como pessimistas, que reconheciam nela apatia e ferocidade; na meditação bilaquiana, o processo de vida e morte no homem é harmônico como ocorre na fauna e na flora. Como se o poeta dissesse "somos harmoniosos também na morte", como é o fruto, e como são as estações:

> Fruto, depois de ser semente humilde e flor,
> Na alta árvore nutriz da Vida amadureço.
> Gozei, sofri – vivi! Tenho no mesmo apreço
> O que o gozo me deu e o que me deu a dor.

Venha o inverno, depois do outono benfeitor!
Feliz porque nasci, feliz porque envelheço,
Hei de ter no meu fim a glória do começo:
Não me verão chorar no dia em que eu me for.

Ivan Junqueira afirma: "Bilac aceitou a morte como um estóico, o que não chega a surpreender. Para quem, como ele, amou a natureza, a morte nada mais poderia ser do que uma naturalíssima etapa do processo da vida" (JUNQUEIRA, 2004, p. 463). Para o crítico a "razão divina" bilaquiana "se confunde com o logos universal"; ele exemplifica com os seguintes versos, nos quais a morte parece ser uma experiência transcendente e enigmática, partindo de instâncias externas a ele: "Liberto flutuarei, feliz no seio etéreo, / E, ó morte, rolarei no teu piedoso manto / Para o deslumbramento augusto do mistério!". A razão divina identificada com o todo universal fundamenta a harmonia do processo de viver e morrer, no qual o mistério não é necessariamente de ordem sobrenatural. A harmonia prevê a continuidade dos seres e renuncia a teorias de abstração segundo a filosofia de Spinoza. Émile-Auguste Chartier, a propósito da moral do filosofo panteísta, examina que "as ideias abstratas separam, em todos os sentidos da palavra, e assim elas são a única causa (...) das discórdias interiores" (FRAGOSO, 2004, p. 54). A exemplo disso, a ideia de uma imortalidade pessoal, ou antes ainda, de uma salvação da alma, contidas na religião mística, justamente por se embasarem na noção sobrenatural, gerariam uma importante angústia sobre a morte. A dispersão da individualidade na coletividade segundo o panteísmo gera a harmonia da unidade, ou ainda da comunhão entre os seres como se disséssemos: "somos uma coisa só, minha substância é a tua". Junqueira ainda entrevê, na poesia de Bilac, interesses pela transmigração e pela metempsicose no poema "Os sinos" e que se constitui aqui na segunda noção panteísta, a da presença de um cosmos que é a própria natureza:

Plangei, sinos! A terra ao nosso amor não basta...
Cansados de ânsias vis e de ambições ferozes,
Ardemos numa louca aspiração mais casta,
para transmigrações, pra metempsicoses!
(...)
Dizei, sinos da terra, em clamores supremos,
Toda a nossa tortura aos astros de onde vimos,

Toda a nossa esperança aos astros aonde iremos!

É interessante que neste poema não haja referências à natureza, mas aos astros; "cansado" da vida terrena o poeta almeja um futuro além-morte "nos astros"; o que pode ser compreendido como o desejo de ainda estar em meio à organização cósmica, que é afinal o âmbito da natureza, "de onde viemos".

A terceira noção panteísta na poesia sobre a morte, a de uma espiritualidade que se mescla com os procedimentos naturais da decomposição, está representada em outro poeta, Alberto de Oliveira. Ele geralmente é observado na historiografia literária como um poeta voltado para a natureza, dotado de apurado descritivismo, cultor da impessoalidade, dos temas gregos e da poesia de estatuária. Assim como Bilac, apresenta um tom meditativo, resignado e observador do processo de maturação. José Aderaldo Castello analisa que na poesia de Alberto de Oliveira a morte é "associada à metempsicose – espécie de metempsicose panteísta, em que o ser se reintegra na natureza, espiritualizado" (CASTELLO, 1999, p. 310). No primeiro canto de "No seio do Cosmos", o poeta imagina a continuidade do ser além da morte transformado em novas matérias (animadas ou não). Ele cogita sobre isso a fim de vislumbrar a permanência de seu amor ainda que sob outras formas, substâncias ou energias. Incerto desse reencontro amoroso, ele se mostra ao menos convicto de seu sentimento:

> Não sei – e assombra-me o Desconhecido,
> Não sei o que hei de ser quando a hora chegue
> De outra forma tomar, deixando a de homem.
> Eu vejo que está cheia a Natureza
> De aspirações que nunca se realizam.
> (...)
> O que sei cá bem no fundo na consciência,
> Tão cheio estou de ti! É que passando
> Em outro ente a existir, minério ou planta
> (...)
> Ou regresso à brutal matéria inerte.

O motivo amoroso desvela o imaginário de transmigração da essência humana que poderá se tornar minério, planta ou matéria inerte, o que assombra o poeta, mas não perturba como na filosofia pessimista. A integração "espiritualizada" refere-se à união de alma e

espírito na substância que se dissolverá e reaparecerá sob uma nova forma orgânica, ou ainda inorgânica, expressa pela ideia da matéria inerte que afinal também se constitui numa especialização da natureza, numa possibilidade de seu "projeto". A ideia da renovação orgânica da vida por meio da morte é expressa por um pensamento científico clássico do aproveitamento de toda a matéria; ele se refere inclusive ao átomo para comprovar que as matérias se misturam, mesmo que infinitesimalmente. No poema "Transformações" de Wenceslau de Queiroz, o poeta não focaliza a natureza, mas o seu processo:

A Morte não me espanta, eu sei que a Vida
transforma-se e renasce de mil modos;
pássaro ou flor... nesta eviterna lida
vivem, morrendo, os organismos todos.

Desde o infusório ao ente mais perfeito,
nada se perde; tudo ressuscita;
talvez de alguém o átomo desfeito
possua o coração que em mim palpita.

É interessante que o poeta escolha o verbo ressuscitar que remete ao culto religioso de uma imortalidade alternativa; se nenhum elemento se perderá, mesmo o valor e o fundamento do ser poético e da poesia não se perderão, diante do mecanismo da natureza, que em seus modos, mistura também ao orgânico o inefável poético, ou precisamente o sentimento que é também uma das categorias naturais.

Percebe-se também a arbitrariedade da natureza a reunir sob o mesmo propósito ações aparentemente contrárias, mas que se complementam, enfatizando a ideia de que sob a harmonia desvelam-se a exaustão, a treva e a crueldade inerente aos seres, no poema "Aspectos" de Augusto de Lima:

O sol destrói a seara e exaure as fontes;
Se gera a luz, de treva é que se nutre.
Nas planícies, nos vales ou nos montes,
Para ser pelicano, faz-se abutre.

No banquete comum da natureza,
A flora e a fauna fraternais se abraçam;
A Criação estende a lauta mesa
Às multidões dos seres que perpassam...

A ciência no século XIX desenvolvia-se em todos os setores contribuindo para a desmistificação da matéria, do corpo humano – cada vez mais infinitesimal e complexamente biológico – dos espaços vitais concluindo a morte como fenômeno mensurável, previsível e natural da fisiologia. O poema "O Fim do Século", de Augusto de Lima, retrata alguns dos avanços científicos:

> Mergulharam, sutis, sondas do engenho humano,
> o aeróstato no espaço e o escafandro no oceano.
> O infusório cresceu à luz do microscópio;
> o infinito jorrou mundos ao telescópio.
> O átomo foi medido, o céu teve igual sorte;
> analisou-se a vida e analisou-se a morte.

A natureza permanece em seus ciclos para além dos ideais místicos do homem, recriando-se quando de sua própria degradação, gênese e destinação do mundo, como no poema "O Último dia" de Augusto de Lima.

> Um dia decomposta, exânime, inanida,
> Como um astro a rolar da túrbida amplidão,
> A Matéria senil, a grande mãe da Vida,
> há de volver do caos à velha escuridão.

"O Grande Ser é a humanidade", sintetizou Comte. Os seres humanos vêm à vida, cumprem seu papel e se vão. Não há enigma; se houver, escapa à perfeição da ordem, da construção humana. O positivismo não pergunta o porquê, mas as leis, elucida RIBEIRO JR; subentende-se aqui a indagação do porquê o sistema cósmico é bruto, feroz e impiedoso; questiona-se também sobre a origem do universo, perguntas que levam a uma angústia improdutiva. Por outro lado, pesquisar o sistema cósmico e da natureza, seu funcionamento e regras, traz a vantagem do conhecimento e por consequência certa previsibilidade sobre os fenômenos e a possibilidade da interferência humana.

Há para além das noções de uma fé panteísta harmoniosa a percepção conflituosa de que a alma não seja imortal, não sendo etérea, individualizada e especial, como apreciam os poetas românticos na ânsia pela eternidade. Vicente de Carvalho foi admirador de Comte e

Spencer, fato que leva a determinar a presença de algumas preocupações materialistas da morte em sua poesia. João Pacheco examina que o poeta aprecia "ideias concebidas com lógica" (PACHECO, 1971, p. 120), mas sempre permeadas pela emoção. Ele cita "Sonho Póstumo" para exemplificar uma tentativa de conceituar a morte, na qual a expressão emotiva se evidencia. O poema, bastante extenso e dividido em seis partes, porta um "eu" poético preocupado com a ideia de seu próprio corpo morto e que se questiona quanto à sobrevida de uma alma que pode ser apenas uma invenção humana:

> Poupem-me, quando morto, à sepultura: odeio
> A cova, escura e fria.
> Ah! deixem-me acabar alegremente, em meio
> Da luz, em pleno dia.
> (...)
> Que é a morte , afinal, que tanto horror merece?
> (...)
> Porque se larga à sombra, e se condena à lama,
> E se abandona ao verme,
> Porque assim se castiga, e se repele, e infama
> Um pobre corpo inerme?
> (...)
> Condenado por fim à dispersão da morte,
> O universo o reclama...
> Entre tudo quanto há, por que lhe dar por sorte
> O desfazer-se em lama?

A inquietude pessoal com o corpo morto se torna na segunda parte racionalização da morte; ela é um fato e resulta no transporte ao nada; inquietante mesmo é a decomposição que ocorre confinada na escuridão do subsolo e é descrita no terceiro canto. Para o poeta trata-se de abandono e condenação, por parte dos vivos que criaram a cova e por parte da natureza que o reclamará afinal. A indagação das razões da ordem natural denotando um sentimento de revolta e não mais de harmonia aproxima-se mais do monismo materialista de Ernest Haeckel, teórico do século XIX, que do monismo de Spinoza, não identificando a divindade com a natureza, por voltar-se mais ao interesse biológico da filosofia monista. Entretanto, nos outros cantos deste longo poema, o poeta reavalia sua posição angustiada, refletindo também sobre como imagina uma comunhão de seu corpo morto com a natureza de forma mais aceitável.

Castello analisa no poema uma "ânsia panteísta" (CASTELLO, 1999, p.319) oriunda do gosto por espaços extremos:

> Oh! deixai que o disperse o vento, asa ligeira
> Em que sobe do chão
> Em que se eleva no ar tudo quanto é poeira
> E decomposição.

O poeta idealiza como gostaria que suas partículas se sublimassem junto aos elementos da natureza como o "orvalho e o "sol"; ter seus resíduos dispersos no espaço claro, amplo, luminoso e infinito atende à expectativa de reunir a finitude poética ao infinito, valorizando-a.

A questão da não permanência do corpo – concretude e identidade, humanos – resvala no sentido filosófico da condição humana de ser corpo natural, falho, perecível e destinado ao fim. O sentido da existência é ameaçado pela redução absoluta do nada, tudo é feito para terminar em nada. Se não há o que permanecer do homem e de suas virtudes na terra, qual a razão das construções pretendidas, por que o esforço? "Por que é que me afadigo e me consumo?", indaga-se o poeta Filinto de Almeida, argumentando que o homem está diante de uma lei incontornável:

> Investiga, perquire, estuda, – aceza
> A tua natural curiosidade:
> Verás que em sua immensa atividade
> Uma só cousa faz a Natureza.
>
> Uma só cousa multiforme, é que ha de
> Verificar teu estudo com surpreza;
> Uma cousa só – a vida! E, com certeza,
> Não acharás jamais outra verdade.
>
> Nada ha eterno; tudo se consume
> E se transforma, se dilúi, se apaga,
> E renace ao calor do mesmo lume.
>
> O mesmo peso que tudo estrúi e esmaga,
> E o que de vivo e eterno se presume
> A Morte o mesmo e igual tributo paga.
>
> Por que é que me afadigo e me consumo?

Por que me exalto às vezes com transporte,
Se em caminho da Vida para a Morte
Leva tudo que existe o mesmo rumo?

Fóra dessa una lei é tudo fumo,
E o proprio fumo segue o mesmo norte...
Aceita, Homem, tranquilo a tua sorte,
Que é da sorte dos mundos o resumo.

Démos nomes ao curso da existência,
Imaginámos a immortalidade,
Da certeza fizemos continjencia:

E o Homem, sabendo-a, esquiva-se á verdade,
Para pôr, contra a propria intelijencia,
Fóra da lei geral a Humanidade.

O próprio título do poema é indagador: "Porque? Para que?" lutar, criar falsas permanências, "imaginar a imortalidade", se o homem sabe da "verdade", ou seja, de que nada é eterno? Contra a natureza não há ciência possível, não há outra "verdade" que combata a "sorte" humana. O poeta se inclui em sua grave análise da lei natural: os homens "criam" uma eternidade, e por isso lutam, constroem, se afadigam, recusando a prévia sorte e contrariando a verdade.

Como tema recorrente na poesia de cunho oitocentista e que se prolonga para além do século XIX, sob a influência das teorias materialistas ou mesmo das espiritualistas, percebe-se que o panteísmo enquanto noção naturalizadora da morte situa-se em um espaço teórico um tanto ambíguo, a exemplo da poética analisada. Deve-se levar em conta que o Brasil, valendo-se de uma importação cultural-filosófica europeia, adaptava os conceitos pensados para outras realidades sociais, outras crenças e momentos históricos, de modo a sincretizarem-se com as particularidades do pensamento intelectual nacional – uma forte herança cristã; o espírito romântico bastante arraigado na produção nacional, principalmente no fazer literário, uma cultura científica que se iniciava, sem tradição nem incentivo cultural e confundida com outros setores e interesses como o político-econômico. Entretanto, mesmo diante destes elementos de resistência ou obstáculo, verifica-se por meio da poesia brasileira que as mentalidades tanto literárias quanto sociais a respeito da morte sofriam uma transformação

profunda: a entrada de um pensamento desmistificador que se desdobraria num declínio da fé antiga em favor de uma fé racional ou intelectualizada a repensar o homem e sua finitude em novos parâmetros.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Filinto de. *Cantos e cantigas*. Porto: Livraria Chardron, de Lélo & Irmão, Editores, 1915.

BILAC, Olavo. *Obra Completa.* Alexei Bueno, org. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1995.

BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editôra Herder, 1962.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Vol. II. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1997.

CARVALHO, Vicente de. *Poemas e Canções*. São Paulo: Edição Saraiva, 1965.

CASTAGNOLA, Luís; PADOVANI, Umberto. *História da Filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura no Brasil: Origens e Unidade* (1500-1960) Vols. I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Émile-Auguste. "Livro da sabedoria laica; subsídios para uma doutrina laica da sabedoria". FRAGOSO, Emanuel a. da Rocha. *Spinoza: cinco ensaios por Renan; Delbos; Chartier; Brunschvicg e Boutroux*. Londrina: EDUEL, 2004.

DURANT, Will. *Os Grandes Filósofos: A Filosofia de Herbert Spencer*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

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

JUNQUEIRA, Ivan. "Bilac: versemaker". Ivan Junqueira, org. *Escolas Literárias no Brasil*. Tomo II. Rio de Janeiro: Academia de Letras, 2004.

LIMA, Augusto de. *Poesias*. Rio de Janeiro: ABL, 2008.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias Completas de Alberto de Oliveira.* Marco Aurélio Mello Reis, org. Vol. II. Rio de Janeiro: UERJ, Núcleo Editorial, 1978.

PACHECO, João. *A Literatura Brasileira: O Realismo* (1870-1900). Vol. III. 4ª ed. São Paulo, Cultrix, 1971.

QUEIROZ, Wenceslau de. *Poesias Escolhidas.* São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, s.d.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. "A Renovação Parnasiana na Poesia". Afrânio Coutinho. *A Literatura no Brasil*. Vol. IV. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói; UFF – Universidade Federal Fluminense, 1986.

RIBEIRO JR, João. *O que é o Positivismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

TARNAS, Richard. *A Epopéia do Pensamento Ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

VITA, Luís Washington (org.). *Sylvio Romero: Obra Filosófica*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra; Universidade de São Paulo, 1969.

JOSÉ DE ALENCAR E A FORMAÇÃO DO ROMANCE BRASILEIRO

Ewerton KAVISKI (PG-UFPR) [275]

RESUMO: A presente comunicação tem por objetivo rediscutir o papel de José de Alencar na formação do romance brasileiro. Grosso modo, a obra de José de Alencar foi enquadrada pela crítica literária brasileira como sendo, por um lado, tributária da tradição folhetinesca e, por outro, como sendo um esforço de documentar a realidade de modo a forjar, no plano literário, a identidade nacional. Quero demonstrar que o caráter documental, imaginativo e pouco verossímil, que decorre da visão contraditória de nossa tradição crítica, pode ser lido como a principal dimensão do projeto literário de José de Alencar que tem, a meu ver, como diretriz básica a criação de uma noção histórica de ficcionalidade e uma forte consciência sobre a forma literária. Para tanto, pretendo recuperar algumas formulações importantes sobre o romance oitocentista e sobre o romance alencariano, bem como parcela da reflexão crítica e literária do autor sobre a literatura brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira. José de Alencar. Polêmicas.

Literatura como documento

Há uma visão difundida em nossa tradição crítica sobre a literatura brasileira, em especial a oitocentista, e que é o ponto de partida da presente trabalho. Trata-se da ideia de que a literatura oitocentista brasileira – e o romance, de forma especial – possui um caráter mais documental que ficcional. De modo muito diluído e com peso diferente na reflexão, essa visão está presente, por exemplo, nas avaliações que nossos "primeiros críticos literários", Sílvio Romero e José Veríssimo, fizeram da tradição literária brasileira. É com a ideia de literatura documental que José Veríssimo, por exemplo, avalia negativamente o que seria, a seu ver, a base da grande popularidade de Macedo: o caráter fotográfico, "representação exata" que os seus romances fazem da sociedade brasileira[276]. Já Silvio Romero, crítico por vezes impiedoso, não consegue encontrar qualidades literárias em Machado de Assis justamente porque não se depara com a realidade brasileira, critério-base no sistema de

[275] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Bolsista Capes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná. Brasil. ekaviski@bol.com.br

[276] VERÍSSIMO, José. Um romancista de nossos avós. In: Últimos estudos de literatura brasileira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

aferição de valor do crítico sergipano[277]. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de *olhar viciado* de nossa tradição crítica, que se formula no século XIX e avança, com modulações e redefinições, pelo século XX[278] e alcança, arrisco dizer, os nossos dias: o romance oitocentista brasileiro é mais documental que ficcional. E, complemento inevitável: destituído de valor artístico.

É interessante perceber, nesse sentido, que esse compromisso do romance com a realidade brasileira aparece num livro – seminal, diga-se de passagem – do porte da *Formação da literatura brasileira* (1959), de Antônio Candido. Refiro-me aqui, entre outras questões, ao conceito de "literatura extensiva", desenvolvido por Candido quando do estudo do romance oitocentista brasileiro. Diz o crítico:

> (...) nosso romance tem fome de espaço e ânsia topográfica de apalpar todo o país. Talvez o seu legado consista menos em tipos, personagens e peripécias do que em certas regiões tornadas literárias, a sequência narrativa inserindo-se no ambiente, quase se escravizando a ele. Assim, o que se vai formando e permanecendo na imaginação do leitor é um Brasil colorido e multiforme, que a criação artística sobrepõe à realidade geográfica e social. Esta vocação ecológica se manifesta por uma conquista progressiva de território. Primeiro, as pequenas vilas fluminenses de Teixeira e Sousa e Macedo, cercando o Rio familiar e sala-de-visitas, do mesmo Macedo e de Alencar, ou o Rio popular e pícaro de Manuel Antônio; depois as fazendas, os garimpos, os cerrados de Minas e Goiás, com Bernardo Guimarães. Alencar incorpora o Ceará dos campos e praias, os pampas do extremo sul; Franklin Távora, o Pernambuco canavieiro, se estendendo pela

[277] ROMERO, Silvio. *Machado de Assis – Estudos comparativos de literatura brasileira*. Campinas: Unicamp, 1992.

[278] Devido às dimensões do projeto, limito-me a assinalar alguns livros importantes do início do século XX sobre o romance brasileiro que, guardadas as devidas especificidades, reproduzem esse *olhar viciado*, seja de modo sistemático, seja de modo episódico: *Evolução da prosa brasileira* (1933), de Agrippino Grieco; *O romance brasileiro* (1938), de Olívio Montenegro; *Forma e expressão do romance brasileiro* (1945), de Bezerra de Freitas; *O romance brasileiro (1752-1930)* (1951), organizado por Aurélio Buarque de Hollanda; *Prosa de Ficção (1870-1920)* (1952), de Lucia Miguel-Pereira. Essa forma específica de olhar o romance brasileiro também está presente nos estudos monográficos, artigos e ensaios sobre autores do 19, realizados por grandes nomes da crítica literária brasileira,mas que me abstenho de aqui nomear; e nas histórias literárias produzidas na primeira metade do século XX, tais como *Pequena história da literatura brasileira* (1919), de Ronald de Carvalho; *História de literatura brasileira* (volume 3) (1930), de Arthur Motta entre outras.

> Paraíba. Taunay revela Mato Grosso; Alencar e Bernardo traçam o São Paulo rural e urbano, enquanto naturalismo (sic) acrescenta o Maranhão de Aluísio e a Amazônia de Inglês de Sousa. Literatura extensiva, como se vê, esgotando regiões literárias e deixando pouca terra para os sucessores, num romance descritivo e de costumes como é o nosso[279].

Luiz Costa Lima, em *O controle do imaginário*, historiciza as razões pelas quais a literatura brasileira tendeu ao documento. Em linhas gerais, o *veto ao ficcional*, pra usar a expressão do autor, formula-se na tradição literária brasileira em função do compromisso que se estabelece entre literatura e identidade nacional, romantismo e nacionalismo. É a permanência, dito de outro modo, do compromisso intelectual dos homens de letras do século XIX, no plano literário, com a construção da pátria, já amplamente explorado por Antônio Candido na *Formação da literatura brasileira* (1959) e em alguns ensaios[280]. É nessa chave de leitura – com efeito arrasador, diga-se de passagem – que Luiz Costa Lima avalia o papel de José de Alencar na formação do romance brasileiro:

> A preocupação nacionalista do autor o levava a fixar sua pena onde lhe parecesse poder captar um tema nacional. Pratica por isso tanto o romance urbano, quanto o regional, por isso passa do índio para o sertanejo ou até para o gaúcho. A crença na palavra tornava-se crença na capacidade de declarar o nacional. Assim, Alencar, em sua prática como escritor, veio reforçar o critério puramente temático [281].

No campo dos estudos relativamente recentes sobre literatura brasileira oitocentista, essa discussão ganhou força e se impôs como questão teórica a partir de um livro, a meu ver paradigmático dessa recorrência em nossa tradição crítica, intitulado *Tal Brasil, qual romance?* (1984), de Flora Süssekind. A autora traça o percurso na história da literatura brasileira do que ela denomina de *naturalismo*. Ou como nota Luiz Costa Lima, ao prefaciar o

[279] CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira.* Momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1959, p. 114.
[280] Remeto o leitor principalmente aos ensaios "Literatura e Subdesenvolvimento", "O escritor e o público" e ao livro *O romantismo no Brasil*.
[281] LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário.* São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 145.

livro: "O que aqui Flora Süssekind indaga é nada menos que o estrato mais persistente na cultura literária brasileira: o privilégio concedido ao documental, a literatura presa ao fato, a serviço da 'verdade', da pátria ou da 'realidade'"" [282]. Trata-se de um grande esforço de Flora Süssekind em compreender aquilo que nossa tradição crítica, desde o romantismo, já chamava a atenção – a adesão da literatura brasileira à realidade local – e que teria desdobramentos para pensar a formação do narrador do romance oitocentista, "a meio caminho entre ficção e não-ficção" [283], em *O Brasil não é longe daqui* (1990).

É claro que a visão da literatura como documento cumpre um papel muito diversificado na reflexão dos críticos acima mencionados. O que gostaria de destacar, para os fins da presente comunicação, são as implicações dessa visão sobre o romance oitocentista brasileiro que se cristalizaram no discurso crítico. A ideia de que o romance oitocentista se encaminha rumo ao documento e não à ficção resulta, em geral, em uma avaliação estética negativa de nossa tradição literária. É como se, com poucas exceções, o romance oitocentista não produzisse grandes obras[284]. E isso porque, segundo essa perspectiva da literatura como documento, nossa tradição literária não se importa com a materialidade do texto, com os recursos formais. A linguagem, como nota Flora Süssekind, tenta reproduzir a realidade e não produzir efeitos diversos inerentes à própria linguagem. Daí a distinção entre "linguagem-só-transparência" e "linguagem quase lâmina" feita pela autora. A razão central dessa feição da tradição literária brasileira estaria, entre outras, no vetor nacionalista que atravessaria nossa produção cultural. Como se pode adivinhar, a literatura acaba sendo enquadrada como dependente não só da realidade como do andamento político-ideológico. A ficção como força produtiva cede o lugar a uma ficção como dependência, quase totalizadora, da realidade.

O ficcional como resíduo e atravancamento

[282] LIMA, Luiz Costa. "Prefácio". In: SUSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, p. 12.
[283] SUSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 186.
[284] PEREIRA, Lucia M. *Prosa de ficção (1870-1920).* Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p. 22-23.

Há uma segunda dimensão da discussão que não se pode deixar de lado. É importante destacar que nossa tradição crítica não perdeu de vista que também há ficção nos romances oitocentistas. E esse reconhecimento do ficcional no romance oitocentista se define, segundo essa mesma tradição crítica, por dois aspectos pouco precisos: a) o uso da estrutura folhetinesca e seus recursos formais e b) o sentimentalismo da representação[285]. Reunidos sob o conceito de "romanesco", esses aspectos levaram nossa tradição crítica a reconhecer, ainda que como elemento residual e advindo da pior tradição possível, a presença do ficcional no romance oitocentista. Além do caráter documental da prosa de Macedo, José Veríssimo, ao tratar de *O moço loiro* (1844), reconhece também como elemento importante para a consolidação da fama de Macedo o caráter folhetinesco:

> A complicação do drama e do entrecho tirava-lhe a ingenuidade da Moreninha, mas dava-lhe acaso maior interesse para os que não procuram no romance, e são sempre a grande maioria, senão o gênero de divertimento que lhe é próprio. *O moço loiro* é um puro romance-folhetim antes do gênero, com os episódios jocosos e as jovialidades, que fazem parte, desde aquele, da maneira de Macedo, e ao mesmo tempo com o exagero dos toques romanescos e melodramáticos que o espírito literário da época aqui lhe impunha. [286].

O que parece digno de nota é a coexistência, no mesmo olhar crítico, de uma concepção de literatura como documento e de uma literatura sentimental e romanesca. E mais do que isso: é curioso notar o caráter residual e atravancado que o elemento ficcional desempenha na perspectiva de nossa tradição crítica. Lucia Miguel Pereira, por exemplo, comenta sobre essa segunda faceta, um bocadinho contraditória em seus termos, ligada ao caráter documental do romance brasileiro:

---

[285] Cabe destacar que nossa tradição crítica reconhece o caráter ficcional, imaginoso de nosso romantismo, por conta da presença do indianismo no romance oitocentista e não só por esses dois itens gerais que elenco. Entretanto, como pretendo demonstrar, o caráter imaginoso, frente à feição documental do romance oitocentista, formula-se no discurso crítico como residual.

[286] VERÍSSIMO, José. Um romancista de nossos avós. In: Últimos estudos de literatura brasileira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979, p. 161.

> É que sendo, via de regra, de fraca imaginação, e por conseguinte muito apegados ao que nos rodeia, inclinamo-nos, entretanto, para o idealismo, pelo menos para uma certa forma mitigada e especial de idealismo que consiste, não em negar a realidade, mas em vê-la deformada – ou transfigurada – pela sensibilidade. Necessitando da objetividade como ponto de partida, nem por isso deixamos de ser, a nosso modo, subjetivos.

E prossegue mais adiante:

> (...) parece que no nosso caso há, além da mistura exigida pelo gênero, uma contradição dos próprios autores, que nem chegam a ver o mundo exterior tal qual é, nem dele se libertam. Contradição por poucos superada, que afeta o próprio dom criador quando transforma em crônica histórica longos trechos do *Cabeleira*, de Franklin Távora, faz um autêntico herói romântico do *Mulato* de Aluísio Azevedo, ou, em nossos dias, torna excessivamente sentimentais os livros em que Jorge Amado teve principalmente em mira o documento social. Talvez por isso, pelas vacilações que acarreta essa íntima incoerência, hajam permanecido irrealizados tantos romancistas. [287]

Lucia Miguel Pereira não só reconhece o elemento ficcional, como aponta para a contradição que se forja no romance oitocentista. Trata-se de um dilaceramento do romance brasileiro (ou também do próprio discurso crítico que tenta apreendê-lo) em que o ficcional assume, a meu ver, papel residual. É como se o romance oitocentista não conseguisse se completar enquanto discurso ficcional e só adquirisse valor relativo, segundo nossa tradição crítica tomada como um todo, pelo que há de documental. Em linhas gerais, o problema parece ter-se formulado em nossa tradição crítica nos seguintes termos: o romance oitocentista tendeu, por um lado, a uma "adesão pedestre ao meio" [288], para usar da feliz expressão de Roberto Schwarz, e, por outro, a uma forma literária calcada em recursos

[287] PEREIRA, Lucia M. *Prosa de ficção (1870-1920).* Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p. 22-23. É curioso notar, nessa ordem de ideias, que essa dupla face – realismo e invenção – está presente nas discussões travadas já no século XIX pelos nossos ficcionistas sobre o realismo no romance brasileiro Remeto o leitor a um texto importante, a meu ver, sobre a discussão: *Carta a Cincinato* (1871-72), de Franklin Távora.

[288] SCHWARZ, Roberto. *A importação do romance e suas contradições em Alencar.* In:_____. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas cidades, 1977, p. 32.

folhetinescos; tudo isso articulado por uma subjetividade que orquestraria a representação do real pela forma romanesca em direção à construção da identidade nacional - o que acaba emprestando pouco valor literário para o romance oitocentista. E o resultado não parece agradar nem a Lucia Miguel Pereira, nem a Antônio Candido, como se pode depreender nessa passagem de *Formação da literatura brasileira*:

> Levados à descrição da realidade pelo programa nacionalista, os escritores (...) eram contudo demasiado românticos para elaborar um estilo e uma composição adequados. A cada momento, a tendência idealista rompe nas junturas das frases, na articulação dos episódios, na configuração das personagens, abrindo frinchas na objetividade da observação[289].

Forja-se um problema formal no romance brasileiro: a articulação entre o compromisso com o real e a adesão à convenção folhetinesca resulta, segundo nossa tradição crítica, em um romance mal-ajambrado, para dizer o mínimo. E esse caráter mal-ajambrado – produto da articulação entre documento, folhetim e sentimentalismo – implica talvez na maior característica do romance oitocentista: ausência de autorreflexividade. Diz Luiz Costa Lima, ao comparar o romantismo europeu, de corte alemão especialmente, e o brasileiro:

> E a divergência ainda aumenta se reiterarmos que, entre nós, o culto da observação não era um trampolim para a autorreflexão e, daí, para vir-se à questão do imaginário. A autorreflexão era substituída pela nostalgia sentimental. Em poucas palavras, a dialética entre observação e autorreflexão cede a vez ao arco estreito formado por observação e sentimentalidade[290]

Decorre daí uma série de lugares-comuns sobre o romance oitocentista brasileiro, que passam a ser alçados à categoria de verdades-que-todos-sabem – mas que falta alguém provar cabalmente. Um exemplo, entre muitos, é a ideia de que a obra de Joaquim Manuel de

[289] CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira.* Momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1959, p. 115.
[290] LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário.* São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 135.

Macedo, e parte da obra de José de Alencar, tenham sido escritas para mulheres e donzelas; constituindo-se, assim, uma literatura rosicler, imaginosa e amena – e, por extensão, ruim. Marisa Lajolo, ao escrever algumas linhas introdutórias às novelas *Cinco minutos* (1856) e *A viuvinha* (1857), vai por essa trilha para explicar a precariedade das primeiras tentativas ficcionais de Alencar, nivelando sua fruição aos trabalhos domésticos:

> Se hoje em dia tais romantiquices provocam sorrisos de incredulidade e relegam o Alencar destas obras para estantes empoeiradas pelo desuso, são elas também que dão às obras em estudo sua identidade romântica, isto é, sua capacidade de satisfazer aos leitores de meados do século passado.
> Quem eram tais leitores? Na maioria mulheres. Mulheres da classe burguesa, para quem a leitura de folhetins era o meio de passar o tempo, dividindo entre ordens aos escravos e trabalhos de agulha. [291]

A formulação de Marisa Lajolo não deixa de ser muito rebarbativa, ou pouco lisonjeira, em relação à produção ficcional desse período. E essa visão crítica compõe aquilo que me parece o traço estrutural que organiza nossa tradição crítica: a literatura brasileira, e o romance oitocentista em especial, não produziram grandes obras. Trata-se de uma tradição relegada, em bloco, como precária esteticamente em que não há espaço para a reflexão crítica, mas sim para a representação acomodada aos moldes oficiais da ideologia nacionalista.

Talvez o exemplo paradigmático desse traço estrutural da tradição de crítica literária brasileira, que estou chamando a atenção, esteja cristalizada na observação, muito ferina, de José Guilherme Merquior sobre uma característica da prosa de ficção oitocentista: o alto grau de oralidade do texto. Segundo o autor, nossa literatura romântica

> faz figura de literatura meio analfabeta, ao alcance intelectualmente bem pouco elevado de sinhás e dos estudantes do Segundo Reinado. Literatura para mulheres e jovens, o que significa, a essa época, de pouca informação e pouco pensamento. O enraizar-se do romantismo

[291] LAJOLO, Marisa. *O Alencar dos primeiros tempos*. In: ALENCAR, José de. *Cinco minutos. A viuvinha.* São Paulo: Ática, 1998, p. 4.

> representou o triunfo da oralidade na literatura: o predomínio da experiência falada sobre o hábito sistemático da leitura reflexiva. Indigência intelectual e analfabetismo generalizado condicionaram sutilmente, desde então, e por longo tempo, os estilos nacionais, inclinando-os ao verbalismo e aos efeitos fáceis, e formentando e linguagem declamatória [sic], de conteúdo epidérmico, às expensas da análise aprofundada dos sentimentos e situações[292].

Do ponto de vista de José Guilherme Merquior, não sobra muita coisa – se é que sobra alguma coisa – da literatura, em especial da prosa de ficção, oitocentista. Trata-se, bem lido o excerto, de uma formulação que faz da literatura do 19 terra arrasada. E é arrasada porque, e isso é muito importante notar, Merquior não encontra qualidades estéticas nas obras oitocentistas: "analfabeta", "alcance intelectual bem pouco elevado", "pouco pensamento", "indigência intelectual" são só algumas das expressões que Merquior utiliza para descrever a literatura desse período. Trata-se de uma descrição cuja origem está, a meu ver, na construção de um olhar crítico viciado calcado nos conceitos de documental, sentimental e romanesco, atribuídos aos romances oitocentistas, por nossa tradição crítica.

Diante do quadro esquemático sobre nossa tradição de crítica literária, gostaria de discutir uma visão alternativa sobre o romance oitocentista. A hipótese gira em torno da ideia de existência de uma consciência ficcional e formal já nas primeiras décadas do romance oitocentista, e que não está atrelada tão somente à presença dos elementos romanescos dispostos para a representação – a estrutura folhetinesca – e nem a uma atitude especular diante da realidade. Bem entendido, não se trata de negar certo caráter documental, sentimental e romanesco de nossa tradição literária. Essa tendência existe, interessa à presente discussão, e, diria, precisa ser melhor dimensionada. Entretanto, esses aspectos, tão explorados pela nossa tradição crítica, estão presentes em uma parcela de nossa ficção oitocentista. O que tenho em vista é demostrar que diante do que se tem dito sobre o romance oitocentista, há uma linha de força, na qual José de Alencar é a figura central, que revela não só uma forte consciência sobre uma noção de ficção/ficcional, como também uma forte

[292] MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*. Tio de Janeiro: Topbooks, 1996, p. 80.

consciência da forma literária. E isso levaria a uma forma específica de representação da realidade no romance alencariano que ainda não foi apreendido devido, acredito, ao olhar viciado de nossa tradição crítica. Trata-se, a meu ver, de uma feição da literatura desse período silenciada pelas generalizações que dominam o discurso crítico sobre o romance oitocentista.

O papel de Alencar na formação do romance brasileiro

A recepção crítica sobre a obra de José de Alencar, se eu não estiver forçando a nota, coloca-a em uma posição muito contraditória e, arrisco dizer, um bocado excêntrica se levarmos em conta o forte caráter documental do romance oitocentista proposto por nossa tradição crítica. Grosso modo, a formulação constante na fortuna crítica de Alencar sublinha em sentido negativo o que há de imaginoso, fabuloso e poético – para ficarmos nos termos da própria recepção crítica. Não deixa de ser significativo que Antônio Candido, mesmo reconhecendo o "sentido de levantamento do Brasil" [293] empreendido pela ficção alencariana, afirme, como traço definidor, "a sua vocação para a fuga do real" [294]. E é justamente essa formulação central que acaba relegando, em grande medida, a obra de Alencar à categoria de literatura ingênua, incompleta e esteticamente precária. José Veríssimo, por exemplo, apesar de reconhecer em Alencar o "valor intrínseco de sua obra, em todo caso grande" e as "qualidades peculiares de seu engenho, estro e estilo" acaba delineando a imagem de uma obra cheia de senões em que a medida é o desmedido, o exagero. A obra de Alencar, a despeito do esforço de elevação que José Veríssimo tenta realizar, surge como um conjunto de romances onde porfiam "as mais disparatadas imaginações com as mais flagrantes

[293] CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira.* Momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1959, p. 221.
[294] CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira.* Momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1959, p. 222. Cabe destacar que a ideia de fuga do real é a base para a leitura dos três Alencares de Antônio Candido.

inverossimilhanças etnológicas, históricas e morais" [295]. É o que nós encontramos também nos comentários do contraditório Olívio Montenegro:

> Em todos os seus romances ele permaneceu sempre lírico. Lírico não tanto pela sensibilidade como pela imaginação. A imaginação lírica, porém, é otimista para não querer se sobrepor ao espírito crítico e de análise de que se depende a conquista do real. Ela exalta todas as coisas, mas num grau unicamente que é o grau do superlativo. A sua força só se satisfaz ênfase. [296]

Guardadas as devidas diferenças, estamos diante do mesmo problema apontado por Luiz Costa Lima sobre a literatura romântica: a ausência de autorreflexividade. Olívio Montenegro, se leio bem o excerto, vê no exagero imaginativo de Alencar ausência de senso crítico, pois a obra se resolve nos seus recursos fortemente sentimentais, que, ao fim e ao cabo, são resoluções vazias. Não deixa de ser uma forma curiosa de encarar o autor de *Lucíola* (1862), *Til* (1871), *O tronco do ipê* (1872) e *Senhora* (1875) – romances que claramente analisam a precária situação dos homens pobres e livres dentro da sociedade escravocrata. Ou o Alencar d'*O guarani* que tenta achar a síntese impossível de nossa nacionalidade. Em todo caso, a presença da imaginação em Alencar é tão incômoda na tradição crítica que seus contemporâneos, como Araripe Junior e Franklin Távora, taxavam como um processo de decadência literária, moral e física do autor aquilo que eles julgavam como imaginação excessiva na obra. [297]

---

[295] VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954, p. 228.
[296] MONTENEGRO, Olívio. *O romance brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 38.
[297] Decorre daí a ideia que se disseminou ao longo do tempo de que a obra de Alencar pode ser dividida em duas. A divisão se organizaria em termos biográficos e 1870 seria o ano-chave. É a partir dessa data que Alencar demostra clara decepção com a política, se vê excluído do Senado por D. Pedro II e começa um contrato com a Garnier em que ele publica, muitas vezes com o pseudônimo de Sênio, grande parte de seus romances (12, ao todo). O prefácio de *O Gaúcho* é usado para sinalizar essa divisão: "Era preciso um apelido ao escritor dessas páginas, que se tornou um anacronismo literário. Acudiu esse que vale o outro e tem de mais o sainete da novidade. Porventura escolhendo aquela palavra, quis o espírito indicar que para ele já começou a velhice literária, e que estes livros não são mais as flores da primavera, nem os frutos do outono, porém sim as desfolhas do inverno? Talvez." (p. 19). Remeto o leitor a três estudos importantes que passam por essa ideia de dividir a obra de Alencar em duas: *Perfil literário de José de Alencar*, de Araripe Jr., *José de Alencar, o escritor e o político*, de Arthur Motta e *José de Alencar, o literato e o político*, de Mário de Alencar.

Vista de outro ângulo, a contradição entre a recepção crítica da obra de Alencar e o caráter documental proposto pela tradição crítica pode ser lida como um forte ponto de tensão do próprio olhar crítico-historiográfico sobre o romance oitocentista que tenta conciliar caráter documental, sentimentalismo e vocação romanesca. Formula-se aí, nessa contradição, uma espécie de descontinuidade entre as generalizações sobre o romance oitocentista e sua aplicabilidade na leitura dos próprios romances. Tendo a obra de Alencar em mira, fica muito evidente que os dois critérios-base que informam o olhar viciado de nossa tradição crítica – caráter documental e feição romanesca – criam um problema para a apreensão do texto literário. É como se os romances não sofressem uma leitura formal rigorosa – o que revela, sublinhe-se, a ausência de uma investigação crítica sistemática sobre o modo de representação da realidade brasileira dentro da obra de José de Alencar. É como se o texto subsumisse diante das generalizações de nossa tradição crítica. Não deixa de ser sintomático, nessa ordem de ideias, que autores tão diferentes entre si como Olívio Montenegro e Luiz Costa Lima não consigam encontrar, no plano da representação, um caráter reflexivo na obra de José de Alencar, quando pensamos em um romance como S*onhos d'Ouro* (1872) ou *Senhora* (1875).

A tradição crítica parece não ter se dado conta, por exemplo, que uma novela como *Cinco minutos* (1856), tão despretensiosa e romanesca, comporta também um distanciamento crítico do narrador, que, no limite, revela a dimensão irônica do que se esta narrando. Depois de uma série de lances folhetinescos, em que o inverossímil sobeja na busca do narrador pela amada que ele não sabe quem é, o leitor se depara com um momento, digamos, epifânico do próprio narrador que parece colocar a narrativa de seus arroubos românticos em suspeita:

> De que havia servido, pois, todo o meu arrebatamento, toda a minha impaciência? Tinha morto um animal tinha incomodado um pobre velho, tinha atirado às mãos-cheias dinheiro, que poderia melhor empregar socorrendo algum infortúnio e cobrindo esta obra e caridade com o nome e a lembrança dela. Concebia uma triste ideia de mim; no meu modo de ver então as coisas, parecia-me que eu tinha feito do amor, que é uma sublime paixão, apenas uma estúpida mania; e dizia interiormente que o homem que não domina os seus sentimentos, é um

> escravo, que não tem o menor merecimento quando pratica um ato de dedicação[298].

Esse trecho, tomado em si, pode ser lido simplesmente como um momento de moralização do narrador, que se autocensura por seus atos descabelados. Entretanto, ao se autocensurar, o narrador põe entre parênteses tudo o que parecia uma adesão inconsequente aos procedimentos e situações narrativas da tradição do romance-folhetim. Ao negar o amor como "estúpida mania", o narrador não só nega os móveis da ação da novela como ainda recusa a própria ideologia que alimenta a estrutura sobre a qual *Cinco minutos* repousa. Trata-se de um gesto irônico da instância narrativa diante do relato que, por um lado, explicita a condição de que se trata de uma história contada, isto é, revela, no limite, seu estatuto ficcional; e, por outro, corrói o próprio andamento da narrativa. A autocensura, tomada a narrativa como um todo, transforma-se em um procedimento narrativo – distanciamento irônico do narrador – que será amplamente utilizado por Alencar em seus outros romances. É um procedimento formal que, parece-me, Alencar exercitou em suas crônicas de 1854-55, posteriormente reunidas em *Ao correr da pena* (1874) e trouxe como técnica para o romance, desenvolvendo-a no seu trajeto como romancista.

O que quero extrair desse exemplo muito limitado é a implicação que decorre da, digamos assim, cegueira de nossa tradição crítica frente à materialidade do texto literário. A obra de Alencar, frente às generalizações de nossa tradição crítica sobre o romance oitocentista, fica não só acachapada, mas também ignorada na pluralidade de procedimentos formais a serem descobertos. O rendimento que decorre dessa visão crítica parece, nesse sentido, não ter explorado as dimensões formais da obra de José de Alencar. Mais do que isso: essa visão crítica impediu o surgimento de análises que investissem nas formas próprias de representação da realidade brasileira no romance alencariano. No limite, estou sugerindo que a tradição crítica parece não dar conta, a partir das formulações postas e aceitas sobre a prosa oitocentista, da obra alencariana, que, quando analisada, pode redefinir, por sua vez o olhar crítico já cristalizado. Parece claro que a tensão que a obra de Alencar causa no olhar crítico-

[298] ALENCAR, José de. *Cinco minutos. A viuvinha.* São Paulo: Ática, 1998, p. 39-40.

historiográfico consolidado, com base em meus esquemáticos comentários, demostra um problema a ser explorado. Para os fins da presente comunicação, diria que é justamente o forte poder fabulador de José de Alencar que o posiciona como um marco na formação do romance brasileiro oitocentista[299].

Referências mínimas

ABRAMS, M. H. *O espelho e a lâmpada.* São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

ALENCAR, José de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1959. 4v.

AMORA, Antonio Soares. *O romantismo.* São Paulo: Cultrix, 1976.

ARARIPE Jr. T. *Luizinha. Perfil literário de José de Alencar.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BOECHAT, Maria Cecília. *Paraísos artificiais.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. "Pela tradição interna do romance brasileiro". In: Vários autores. *Estudos de literatura brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros estudos.* São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975, v. 2.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

_____. *O romantismo no Brasil.* São Paulo: Humanitas, 2012.

CARVALHO, Ronald. *Pequena história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Briguiet e Cia Editores, 1919.

CÉSAR, Guilhermino. (org.). *Historiadores e críticos do Romantismo.* São Paulo: Edusp, 1978.

[299] Noto, de passagem, que a visão renovada que proponho aqui dialoga, em parte, com a proposta de Maria Cecília Boechat, presente em *Paraísos Artificiais.*

COUTINHO, Afrânio. (org.). *Caminhos do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Ed. Americana, Prolivro, 1974, v. 1.

_____. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2009. 6v.

FREITAS, Bezerra de. *Forma e expressão no romance brasileiro*.

GRIECO, Agrippino. *Evolução da prosa brasileira*. Rio de Janeiro: Ariel, 1933.

HOLLANDA, Aurélio B. *O romance brasileiro (de 1752 a 1930).* Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1952.

LEITE, Dante Moreira. *O amor romântico e outros temas.* São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário*. Razão e imaginação no Ocidente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. Sociedade e discurso ficcional. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

LINHARES, Temístocles. *História crítica do romance brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1987.

MARTINS, Eduardo Vieira. *A fonte subterrânea*. José de Alencar e a Retórica Oitocentista. Londrina: Eduel, 2005.

MARTINS, Wilson. História da inteligência brasileira. São Paulo: Cultrix, 1978. v. 2-3.

MENEZES, Raimundo de. *José de Alencar. Literato e político.* Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977.

MONTENEGRO, Olívio. *O romance brasileiro.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

MOTTA, Arthur. *José de Alencar, o político e o escritor.* Rio de Janeiro: Briguiet, 1921.

PEREIRA, Lucia Miguel. *Prosa de ficção (de 1870 a 1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

PROENÇA, M. Cavalcanti. *José de Alencar na literatura brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

SCHWARZ, Roberto. *Martinha versus Lucrécia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo*. São Paulo: Duas cidades, 1990.

_____. *Sequencias brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Ao vencedor as batatas.* São Paulo: Duas cidades, 1977.

SUSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TÁVORA, Franklin. (sob o pseudônimo de Semproneo) *Cartas a Cincinnato*. Pernambuco: J. –W. de Medeiros, Livreiro-editor, 1872.

VERÍSSIMO, José. *Estudos de litteratura brazileira.* Rio de Janeiro: Garnier, 1901-1907. 6v.

_____. *História da literatura brasileira.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

VOLOBEUF, Karin. *Frestas e arestas*. A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

WOOD, James. *Como funciona a ficção.* São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. (org.). *O berço do Cânone.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

A PERSONALIDADE DUAL DE AURÉLIA EM SENHORA DE JOSÉ DE ALENCAR

Cibelle R. Machado VICTAL (PG-UNESPAR)*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o romance, *Senhora*, de José de Alencar, publicado em 1875, sob o ponto de vista da temática da representação da mulher. Para isso, busca-se perceber como o autor trabalha o perfil feminino, representado no romance pela personagem Aurélia. Tal análise pretende melhor compreender como o José de Alencar autor apresenta a imagem dual da mulher em seu romance, que ora se apresenta como anjo ora como maléfica. Sendo assim, far-se-á um breve histórico sobre a representação da mulher ao longo da história, evidenciando que o papel da mulher ao longo da história tem sido representado em diversas sociedades como um ser que deve ser submisso ao poder do subordinado ao homem e, quando isso não acontece, ela é vista como um ser maléfico. Por isso, ao longo da história, a mulher já foi vista como feiticeira, bruxa e diabólica, além de ser a causa de todos os males. Pretende-se, ainda, analisar a estrutura narrativa, com o objetivo de

destacar a representação crítica que o autor faz das relações humanas na sociedade carioca do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira, José de Alencar, Representação da Mulher.

José Martiniano de Alencar nasceu em 1829, no Ceará, e morreu no Rio de Janeiro, em 1877. É o maior ficcionista romântico nacional, tendo lutado por uma literatura brasileira autêntica, uma língua literária mais próxima do falar brasileiro que retratasse nossa realidade; defendia o "abrasileiramento" da literatura brasileira sem laços com Portugal.

Sua produção em conjunto constitui um histórico brasileiro, abrangendo todas as tendências desenvolvidas na época, seus romances vão do mundo selvagem, a miscigenação entre os brancos e índios e desta para a formação da sociedade brasileira no campo e na cidade.

Pensando por este ângulo, a literatura de José de Alencar trata do ser humano em cada momento dado revelando-se em sua literatura a representação da vida social do século XIX.

No conjunto de suas obras, o autor se destaca nos romances sociais, em que ele faz uma representação bastante crítica da sociedade carioca da época e é nestes romances que Alencar destacou os perfis femininos, a imagem dual da mulher.

Durante muito tempo a mulher foi subjugada à instituição do casamento, colocada em um plano inferior destituída de voz, foi vítima de opressão, discriminação e preconceitos. O silenciamento feminino causou a exclusão da mulher ao longo da história, fazendo com que as mulheres perdessem suas próprias identidades. Padrões, valores e normas são impostos em diferentes sociedades e épocas, mas o papel da mulher ao longo da história tem sido representado em diversas sociedades como um ser subordinado ao homem e, quando isso não acontece, ela é vista como um ser maléfico. Ao longo da história a mulher já foi vista como feiticeira, bruxa, diabólica e a causa de todos os males.

Desde os tempos bíblicos a mulher tem sido violentada, talvez isso tenha contribuído para a disseminação da violência no seio familiar e social. As crianças nascem sendo educadas por meio da idealização do patriarcalismo e da religiosidade, levando consigo

valores que visam a mulher como objeto a serviço do homem. Pois, tanto na ideologia patriarcal quanto na ideologia cristã, o homem é motivado a dominar a mulher e esta

Desde que o homem deixou sua vida nômade, para se fixar na terra, ou seja, para se estabelecer em lugares fixos, houve a divisão de papéis entre homens e mulheres. Nas sociedades agrícolas, o homem cuidava do plantio enquanto a mulher, marcada pela capacidade reprodutora, pelo cuidado e amamentação de seu filhos, lidava com os afazeres domésticos, embora participasse do trabalho do cultivo e da criação de animais. Considerada frágil, fraca e incapaz de assumir tarefas de direção, a mulher tornou-se subjugada ao homem. Já o homem, associado à ideia de autoridade e devido sua força física, assumiu um papel importante dentro da sociedade, surgindo assim as sociedades patriarcais, nas quais o homem tinha o poder, tornando-se chefe da família. A partir desse desenvolvimento social, tem-se o homem aumentando suas riquezas e, por consequência, aumentava sua importância em relação à mulher, pois interessado na paternidade devido à ideia de posse, herança, instaurava-se lentamente a supremacia masculina.

De acordo com Zolin (2003), Engels diz que a dominação masculina não consiste em uma questão natural, mas sim pela construção social, consolidada a partir do fator econômico, a partir da divisão do trabalho. Portanto tem-se o homem assumindo o controle das mulheres e da natureza. Bordieu (2010) afirma que "ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção naturalizada" (BORDIEU, 2010, pg. 33). Já Vaistsman, segundo Zolin, argumenta que a dominação masculina se dá por uma contrução cultural, pois os dois sexos dividem as tarefas ficando a mulher em desvantagem devido à procriação.

Lúcia Osana Zolin (2003) diz a respeito da opressão feminina:

> O fato que o patriarcalismo tornou-se uma realidade tão bem sucedida, tão arraigada no inconsciente coletivo que, para muitos, para não dizer a maioria, é impossível pensar as relações humanas de modo que o macho não domine de direito e de fato.
> O poder do homem foi, aos poucos, se tornando absoluto e visível não apenas na vida cotidiano, mas também no mito. Trata-se de sacralizar

> as novas relações sociais, políticas e econômicas, de modo que a transgressão delas implique culpa e pecado. A dominação masculina é tomada, aí, como necessária, e a mulher, como um ser fraco, de um lado, e maléfico ou venenoso, de outro, cuja submissão é benéfica a todos. (ZOLIN, 2003, p. 43-44).

Assim essa dominação se instituiu nas relações sociais estabelecidas entre os gêneros e os seus papéis que desempenham nos diferentes contextos sócios culturais. Neste sentido, considera-se aqui a dominação masculina como um fato sócio-cultural e não natural entre os sexos, mas o resultado de uma construção passível de desconstrução. Parece que isso se evidencia no romance de José de Alencar. Neste sentido, pretende-se analisar, o romance *Senhora*, que aborda esta temática na tentativa de perceber como o autor trabalha esta questão.

O romance foi publicado em 1875 e narra em terceira pessoa à história de Aurélia Camargo, que vive com sua mãe viúva e seu irmão num subúrbio no Rio de Janeiro.

Aurélia se apaixona por Fernando Seixas e é correspondida de modo que ficam noivos. Seixas, porém foi se deixando envolver pelas aparências da vida social e acaba arruinando sua própria família. Gastando além das suas posses Seixas pensa em resolver sua situação casando-se com Adelaide uma moça rica. Assim abandona Aurélia. No entanto, Aurélia recebe uma herança inesperada de seu avô que lhe dá oportunidade de vingar-se de Seixas, mas também de reconquistá-lo, pois ainda continua apaixonada por ele.

Aurélia então movida pelo despeito resolve "comprar" seu ex-noivo imcubindo seu tio e tutor o Sr. Lemos de propor a Fernando, através de negociações secretas, o casamento com uma moça muito rica mas em troca exige que o rapaz assine um contrato aceitando as condições estabelecidas por ela; uma delas é que Seixas iria conhecer a noiva poucos dias antes do casamento.

Seixas, endividado, aceita. Ao descobrir que a moça era Aurélia fica muito feliz e surpreso. Entretanto, na noite de núpcias Aurélia revela a verdade: "entremos na realidade por mais triste que ela seja; e resigne-se cada um ao que é, eu, uma mulher traída; o senhor, um homem vendido." (ALENCAR, 2005, p.52). E continua proferindo com sarcasmo:

> - Vendido! Exclamou Seixas ferido dentro d'alma.
> - Vendido sim: não tem outro nome. Sou rica, muito rica, sou milionária; precisava de um marido, traste indispensável às mulheres honestas. O senhor estava no mercado: comprei-o. Custou-me cem contos de réis, foi barato; não se fez valer. Eu daria o dobro, o triplo, toda minha riqueza por este momento" (ALENCAR, 2005, p. 52-53).

A partir desse momento o relacionamento entre o casal se torna hipócrita, vivem apenas de aparências, um casal perfeito perto dos estranhos, mas a sós Aurélia o trata como sua dona e Seixas aceita-se como tal.

Passado algum tempo Seixas consegue juntar e devolver o dinheiro da compra. Sendo assim o rapaz recupera sua dignidade e finalmente os dois se entregam a felicidade "as cortinas cerraram-se, e as auras da noite, acariciando o seio das flores, cantavam o hino misterioso do santo amor conjugal". (ALENCAR, 2005, p. 160).

Aurélia assume essa imagem dual, então, por causa do abandono do noivo pelo dote de trinta contos oferecido a ele para casar-se com Adelaide? Sim. Sim pelo fato de que se ressalta no romance a análise do drama da personagem que fica dividida entre o orgulho ferido e o amor. Assim ao descrevê-la o narrador a apresenta na esfera da ambiguidade: ela é tanto uma virgem rica quanto uma mulher sedutora, ora vista como um anjo, uma deusa, ora maléfica. "E o mundo é assim feito; que foi o fulgor satânico da beleza dessa mulher a sua maior sedução" (ALENCAR, 2005, p.8).

Não mais uma moça ingênua e passiva, revela-se a todos uma nova mulher, uma deusa, uma estrela, que surge despertando olhares e suspiros.

> Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela.
> Desde o momento de sua ascensão ninguém lhe disputou o cetro; foi proclamada a rainha dos salões.
> Tornou-se deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade.

Era rica e formosa. (ALENCAR, 2005, p.7)

Mas Aurélia tinha consciência que seus inúmeros pretendentes a pretendiam unicamente pela riqueza pelo que possuía e não por sentimentos sinceros, "as revoltas mais impetuosas de Aurélia era justamente contra a riqueza que lhe servia de trono" (ALENCAR, 2005, p.8). A personagem, portanto, reage contra essa afronta:

> Assim costumava ela indicar o merecimento relativo de cada um dos pretendentes dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial" (ALENCAR, 2005, p.8).

Disposta a "comprar" Seixas à personagem se revela uma mulher fria, dotada de grande firmeza de caráter como nos revela no trecho a seguir:

> Quem observasse Aurélia naquele momento, não deixaria de notar a nova fisionomia que tomara o seu belo semblante e que influía em toda a sua pessoa. Era uma expressão fria, pausada, inflexível, que jaspeava sua beleza, dando-lhe quase a gelidez da estátua. Mas no lampejo de seus grandes olhos pardos brilhavam as irradiações da inteligência. Operava-se nela uma revolução. O princípio vital da mulher abandonava seu foco natural, o coração, para concentrar-se no cérebro, onde residem as faculdades especulativas do homem. (ALENCAR, 2005, p.15-16).

A partir desse momento o relacionamento entre o casal se torna hipócrita, vivem apenas de aparências, um casal perfeito perto dos estranhos, mas a sós Aurélia o trata como sua dona e Seixas aceita-se como tal. Passado algum tempo Seixas consegue juntar e devolver o dinheiro da compra.

Sendo assim o rapaz recupera sua dignidade e finalmente os dois se entregam a felicidade "as cortinas cerraram-se, e as auras da noite, acariciando o seio das flores, cantavam o hino misterioso do santo amor conjugal". (ALENCAR, 2005, p. 160).

Vale ressaltar, que o próprio nome da personagem tem, etimologicamente, a raiz latina aurum, que significa ouro e que ao caracterizar a personagem o narrador se utiliza de palavras que remetem a ideia de ouro.

Além de evidenciar as dimensões sociais dessa época, ou seja, referência aos lugares, maneira de se vestir, os costumes, normas e valores, a expressão de vida entre o burguês e patriarcal, o autor revela o mecanismo comercial que existe por trás da instituição do casamento.

Assim, evidencia no romance uma crítica da sociedade da época que estava interessada na riqueza das pessoas não importando a sinceridade dos sentimentos. O romance desmascara um tema social presente na época: a compra de um marido; a personagem tinha consciência que "a moça rica é um arranjo e não uma esposa" (ALENCAR, 2005, p.80). Pois não era algo incomum no século XIX as pessoas casarem por dinheiro e é justamente nesse desmascaramento que se pode perceber a composição de Senhora, uma vez que o enredo desenvolve-se como uma transição comercial, o que, aliás, é já é indicado pelos próprios títulos das quatro partes do qual o livro está dividido: preço, quitação, posse e resgate.

Antonio Candido diz a respeito da obra:

> Ao inventar a situação crua do esposo que se vende em contrato, mediante pagamento estipulado, o romancista desnuda as raízes da relação, isto é, faz uma análise social radical, reduzindo o ato ao seu aspecto essencial da compra e venda. (CANDIDO, 2006, p. 16).

E acrescenta dizendo sobre a composição de Senhora:

> "Veremos que repousa numa espécie de longa e complicada transação, - com cenas de avanços e recuo, diálogos construídos como pressões e concessões, um enredo latente de manobras secretas, - no correr da qual a posição dos cônjuges vai alterando (...).
> O comportamento do protagonista, diálogos exprime em cada episódio, uma obsessão com o ato de compra a que se submeteu, e que as relações humanas se deterioram por causa dos motivos econômicos. A heroína, endurecida no desejo de vingança, possibilitada pela posse

> do dinheiro, inteiriça a alma como se fosse agente duma operação de esmagamento do outro por meio do capital, que o reduz a coisa possuída. E as próprias imagens do estilo manifestam a mineralização da personalidade, tocada pela desumanização capitalista, até que a dialética romântica do amor recupere a sua normalidade convencional. No conjunto, como no pormenor de cada parte, os mesmos princípios estruturais enfermam a matéria. (CANDIDO, 2006, p. 16).

Sendo assim, Candido afirma que o aspecto essencial do mecanismo comercial apresentado de compra e venda funciona como elemento constituinte para formar a estrutura do livro. E que todos outros elementos por menores que sejam atuam também como essenciais.

Vale destacar, que o narrador ao apresentar essa imagem dual de Aurélia nos revela que tal imagem é fruto dessa obsessão da compra do noivo e que as relações se deterioram por causa dos motivos econômicos e que só conseguem alcançar à normalidade quando se instaura no discurso a dialética romântica.

Conclui-se, dessa maneira, que tanto os elementos internos e externos da obra são indispensáveis, pois desempenham um papel na constituição da estrutura. Candido afirma que o conhecimento de como esses elementos se relacionam dinamicamente no tempo pode ajudar a compreender os caminhos através dos quais a literatura vais se construindo e se constituindo, enquanto uma expressão de uma sociedade. E que a literatura só vive na medida em que obras e leitores agem uns sobre os outros, na medida que, estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A literatura, portanto ganha sentido pela legitimidade que ela retém.

REFERÊNCIAS:

A BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de almeida. Revista e Corrigida. Ed. 1995. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: DCL, 2005.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana. *Teoria Literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. Ed. Maringá: Eduem, 2009.

BORDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Huhner. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2010.

CANDIDO. Antonio. Literatura e Sociedade. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DADOUN, Roger. *A Violência.* Trad. Pillar Ferreira e Carmen Ferrreira. Rio de Janeiro: DIFEL,1998.

MANOEL, Ivan A. *A Igreja e a Educação Feminina* (1859-1919). 2. Ed. Maringá: Eduem, 2008.

SANTIAGO, Rosilene Almeida. A violência contra a mulher: antecedentes históricos. Seminário Estudantil de Produção acadêmica. Salvador: UNIFACS. Vol. 11. N.1 p.1-19, 2007. Disponível em HTTP//WWW.revistas.unifacs.com.br. Acesso em 28/12/2010.

21 - LITERATURA BRASILEIRA: PRÉ MODERNISMO E MODERNISMO

RONDA DA MEIA-NOITE: SORDIDEZ EM SÃO PAULO

Roberto José da SILVA (PG - Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp)[300]

RESUMO: Essa comunicação tem por objetivo apresentar uma análise da coletânea de crônicas de *Rondas da meia-noite*, de Sylvio Floreal. A obra dividida em sete trípticos de crônicas denuncia a sordidez na capital paulistana no início do século XX. *Ronda da meia-noite* está organizado na forma de narrativas agrupadas três a três, que Sylvio Floreal chamou de trípticos: de vícios, da miséria, das amarguras, dos esplendores, dos costumes pinturescos, dos pecados e, finalmente, do tragicômico. A presente comunicação objetiva apresentar uma análise desses textos com vistas à abordagem feita às mazelas de São Paulo, ao focalizar a miséria humana, a pobreza, a loucura, a prostituição, a embriaguez e todo tipo de vícios que levam o homem à degradação física, moral e mental. A análise projetar-se-á sobre os tipos presentes nestas crônicas: prostitutas, bêbados, presos, loucos, marginais, e nos espaços que estes personagens viveram e transitaram, como bares, hospitais psiquiátricos, presídios, prostíbulos; enfim, o submundo de uma São Paulo que se deparava com a promessa de progresso urbano, mas ao mesmo tempo vivia com espaços esquecidos e relegados ao menos favorecidos.

PALAVRAS-CHAVE: São Paulo. Sordidez. Vícios. Sylvio Floreal

Apresentação

Ronda da meia-noite - vícios, misérias e esplendores da cidade de São Paulo, de Sylvio Floreal, pseudônimo do jornalista Domingos Alexandre, é um livro de crônicas que registra a vida da capital paulista no início do século XX. Seus textos agrupados em crônicas, testemunham, observam e comentam a vida cotidiana de São Paulo nos mais diversos lugares desta cidade, notadamente ao cair da noite. Publicado em 1925 ele só retornou às livrarias em 2002, pela Editora Boitempo, na coleção Pauliceia. A obra se destaca como importante documento de conhecimento da vida diária e noturna da pauliceia. Nessas crônicas, quase sempre temos um narrador que percorre a cidade pelos mais diversos *locus* da *urbis*, onde se delineiam entretenimento, prazer, dor, luxúria, pobreza, loucura, embriaguez e todo tipo de sordidez possível no submundo da cidade de São Paulo. Por essas crônicas circulam

[300] Programa de Pós-graduação em Teoria e História Literária - IEL - Unicamp

prostitutas, doentes mentais, ladrões, presidiários, bêbados, coronéis, madames, empregadas domésticas, operários, vendedores ambulantes e viciados em entorpecentes que compõem a capital paulista em seu percurso ao progresso.

Sylvio Floreal foi operário, funcionário dos Correios, jornalista e militante anarquista. Sua contribuição para o jornal está marcada nos periódicos de combate da cidade de São Paulo, como o da Federação Operária. Como repórter de rua desenvolveu a técnica da escrita da reportagem e para isso perambulava erroneamente pelas ruas da capital paulista em busca de fatos para publicar no periódico Não há dúvida de que foi da "experiência adquirida como funcionário do correio e da vida como repórter de rua que Sylvio Floreal descortinou o submundo de São Paulo em suas narrativas" (SCHAPOCHNIK, 2002, pp. 11- 17).

A obra encontra-se dividida em uma introdução, com duas crônicas, e sete trípticos de crônicas: dos vícios, da miséria, das amarguras, dos esplendores, dos costumes pinturescos, dos pecados, e tragicômico. Nesses trípticos o cronista circula pelos bairros e regiões da cidade de São Paulo narrando as múltiplas facetas de uma cidade veloz onde permeiam os retratos de pessoas da capital paulista, além de captar a diversidade e contradições dessa megalópole.

As histórias presentes em *Ronda da meia-noite* são frutos tanto das experiências pessoais do autor, como de histórias narradas a ele, e que seriam lidas por um grande público, o qual, muitas vezes, se identificava com elas. É da atividade de reportagem nas ruas e da escrita de crônicas que surgiu o repórter cronista, que depois de coletar fatos nas ruas transforma-os em textos ficcionais. Sobre essa atividade é interessante termos em mente a caracterização do *flâneur*, já bem definido por Charles Baudelaire e Walter Benjamin.

Para o poeta francês, o *flâneur* é um convalescente, é o homem que compreende o mundo e as razões misteriosas e legítimas de todos os seus costumes. Ele é um artista, um convalescente, subordinado a sua palheta como o servo à gleba, o *flâneur* contempla a multidão. "A multidão é o seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é *desposar a multidão*" (BAUDELAIRE, 1988, p. 170). Para Baudelaire, a cidade era sedutora, principalmente em seus "*mauvais lieux*", por onde se

deixava levar em suas andanças erráticas.

Walter Benjamin, ao interpretar a obra de Baudelaire, identifica na cidade o autêntico chão sagrado da *flanêurie* e que o fenômeno da banalização do espaço constitui-se em experiência fundamental para o *flâneur*. Para Benjamin, "a multidão é o véu através do qual a cidade costumeira acena ao *flâneur* enquanto fantasmagoria" (BENJAMIN, 1991, pp. 185-236). Em seus estudos sobre Baudelaire e a modernidade, Walter Benjamin mostrou como a cidade criou, como tipo, o *flâneur*. Ele é o detetive da cidade, "detentor de todas as significações urbanas, do saber integral da cidade, do seu perto e do seu longe, do seu presente e do seu passado" (Ibid). A cidade que o *flâneur* percorre é a das transformações urbanas que ocorrem no século XIX, o *flâneur* é um produto da vida moderna e da Revolução Industrial.

Baudelaire foi o precursor deste sentimento, foi ele quem abriu as portas e as janelas da rua para o leitor. Foi ele quem expandiu sua ideia, tão próxima da realidade, aos diversos *flâneurs* ocultos pelo mundo. Esse sentimento observado é tão real e tão forte que caminhou pelo tempo até os dias atuais, deixando um rastro perceptível em cada época da literatura.

O cronista João do Rio, um dos grandes desse gênero da literatura brasileira, foi um dos primeiros a percorrer as ruas do Rio de Janeiro, registrando fatos e espaços dessa cidade, e depois colocando tudo no papel em forma de ficção. Em sua clássica obra *A alma encantadora das ruas* (1908), o cronista nos apresenta cenários e personagens em lugares bizarros e desenha territórios periféricos, numa cidade que passava pelo processo de modernização, no início do século XX, mas simultaneamente de exclusão aos menos favorecidos. Tanto as crônicas de João do Rio, como as de Sylvio Floreal estão associadas ao devir da sociedade em progresso. Assim, Sylvio Floreal, como perfeito *flâneur*, passeia pelo mundo da sordidez, bares, ruas escuras e abandonadas, escritórios, repartições públicas, hospitais, cadeias, sanatórios e lugares por onde poucas pessoas se aventurariam. Desse modo, com a técnica da reportagem adquirida nas redações dos jornais e com a experiência que tinha da cidade - por ser um homem do povo, que podia captar a vida da capital paulistana, - Sylvio Floreal escreveu suas crônicas. Esse novo gênero trouxe-nos a maestria de captar e apresentar

a vida e linguagem da cidade:

> A crônica é síntese de muitas espécies de discursos, e o cronista, a seu modo, *double* de repórter, historiador, contista, poeta, antropólogo, psicanalista, crítico de arte, crítico de cultura, filósofo, *gourmet*, sociólogo. Deferentemente do historiador, porém, detém-se muitas vezes no episódico; diferentemente do poeta e do romancista, não separa o eu que testemunha ou sente do eu que escreve. A crônica se firmou, desse modo – bem o sabemos todos -, como gênero que harmoniza a objetividade informativa e a impessoalidade crítica do jornal com a individualidade enunciativa, a imprevisibilidade temática e o sentido estético da produção literária (AZEREDO, 2004, p. 8).

Verifica-se, assim, que a crônica está profundamente ligada às novas mudanças e exigências da modernidade e da urbanização. As crônicas de Sylvio Floreal devem ser entendidas em consonância com o momento histórico e social pelo qual a cidade de São Paulo estava passando. Este cronista, em especial, priorizou zonas e particularidades da capital paulistana que eram repudiadas pela elite, e que não chamavam a atenção dos literatos do momento para transformar aquela matéria em ficção. E é nesse sentido que o cronista, bem atento, trouxe e imprimiu em tais textos a linguagem urbana estampada na vida dos mais diversos tipos da capital paulistana.

O crítico Antonio Candido, ao discorrer sobre a crônica, nos dá uma breve classificação desse gênero e o quanto é difícil defini-la:

> A crônica tem algo de um repolho que vira flor. Parte d detalhe cotidiano e chaga à poesia, à moral, à polícia. Mas há de ser com jeito, quase como quem não quer: se a intenção reponta clara demais, a crônica fica ruim ou escapa á sua natureza. É artigo, é ensaio. Por isso é um gênero difícil, sob a aparente facilidade.
> O jornal é o meio nutritivo onde ela se acha à vontade, entre crimes, inaugurações, anúncios, escândalos, fotografias, surpresas – todo o equipamento fuga de cada dia, força e fragilidade de ambos. Por esse motivo (embora a afirmativa saiba a paradoxo) o teste das crônicas é o livro, onde são recolhidas em fila, como capítulos, desligadas do meio original (CANDIDO, 2002, p. 208).

A partir desta citação podemos ter uma ideia do quão difícil é definir os textos de *Ronda da meia-noite*; no entanto, o mais importante é saber que eles apresentam e trazem muitas das características da crônica apontadas por Antonio Candido, e em seus cernes permeiam o cotidiano, a vida privada e social, e os *bas fonds* da cidade de São Paulo no início do século XX.

Marcelo Bulhões encontra em *Ronda da meia-noite* o gênero reportagem-crônica, em razão de suas peculiaridades:

> Há, na verdade, um modo bastante peculiar da configuração do gênero reportagem em *Ronda da meia-noite*, apoiada, inclusive, na expressão literária, o que permite que seus textos possam também ser chamados de crônicas. Vale a pena destacar e avaliar alguns aspectos dessa peculiaridade. Ao fazermos isso, estaremos refletindo sobre as possibilidades de realização de um gênero jornalístico essencial, com o exemplar destacado de um contexto distinto e distante do modo de fazer jornalismo da atualidade (BULHÕES, 2005, p. 118).

As narrativas de *Ronda da meia-noite* podem suscitar dúvidas para alguns quanto a seu gênero, mas o que nos importa não é tanto distinguir tão acertadamente quanto a sua definição, mas sim quanto ao seu valor por trazerem as técnicas narrativas do jornal e ficcionais em favor de empregar quadros do submundo da capital paulistana no início do século XX.

A São Paulo de Sylvio Floreal é a cidade moderna, do trabalho durante o dia; à noite ela é a cidade da desordem, da contraversão e válvula de escape. O escritor sensorialmente revela-nos uma cidade pautada no trabalho e nos vícios, e sua literatura é a da rua onde circulam os párias. (repete ‘o cronista’ varias vezes)

Sylvio Floreal - com o olhar de um *flâneur* - percorreu todos os espaços e ambientes da São Paulo, assim como fez João do Rio na capital carioca para escrever suas crônicas. Nessa tarefa Floreal retratou a vida e os hábitos de pessoas e personagens que figuraram presença em São Paulo. Ele captou não apenas os hábitos e atitudes dos habitantes da cidade,

mas também as sensações auditivas, olfativas e visuais de uma cidade que crescia vertiginosamente. As crônicas de *Ronda da meia-noite* são narradas a partir do viés sensorial, pois elas estão predominantemente marcadas pelas imagens de quadros sociais urbanos e neles o cheiro e sons compões e ilustram as paisagens urbanísticas. Trata-se de uma descrição panorâmica e social da cidade de São Paulo em seu fervor. A vida de Sylvio Floreal estava ligada aos sindicatos e aos jornais, o que deram-lhe uma ampla e exímia experiência da vida da capital paulista e abriram-lhe também o leque para uma livre e segura circulação pelos mais diversos *locus*. Dessa junção, da experiência empírica vivida nas ruas e bairros de São Paulo, passando pelos sindicatos e chegando a redação do jornal, conseguiu extrair o real substrato da vida de São Paulo. Ainda captou as expressões e gírias da época, algumas poucas conhecidas e outras indecifráveis nos dias atuais. Seus textos, descomprometidos, se caracterizam por narrações em primeira e terceira pessoas. Temos, pois, nessas narrativas um narrador que sintetiza bem o papel do cronista daquela época. Temos ali um narrador que se envolve se e se comove nas histórias ao imprimir sua ótica e sentimentos.

Temas das crônicas

O livro é aberto com a crônica "Sinfonia cosmopolita", na qual o cronista evoca São Paulo como o *lócus* das oportunidades e perspectivas, mas também do torvelinho e da vida tumultuada. Nesta crônica o autor já anuncia ao leitor o que virá nas crônicas seguintes de *Ronda da meia noite*. Nela, o cronista faz uma apologia à cidade de São Paulo como uma espécie de El-Dorado. Em seguida, vem "A vertigem em marcha – fisionomia de um bairro" - que volta a apresentar o rápido progresso tecnológico pelo qual São Paulo estava passando, sintetizado no bairro operário do Brás, onde se localizavam indústrias têxteis e vários estrangeiros, mas majoritariamente os italianos. Nessas crônicas, como uma espécie prolepse, já se pode notar que o cronista pretende retratar no decorrer das outras a essência da vida de uma cidade que tem vida dia e noite.

Nessas duas primeiras crônicas há um olhar cuidadoso para a cidade que não para de

trabalhar, sob o escorrer de um suor muito caro, mas que ostenta a esperança da vida promissora. No entanto, a cidade não se pauta nisso, ela também é a residência dos miseráveis e mendigos que formam a comunidade de párias paulistanos. A pauliceia opera a função de *locus* da Babel onde abriga os mais diversos povos de todo o Brasil e do mundo. Assim, ela se torna cosmopolita ainda conservando características do provincianismo. Todos esses espécimes estão em busca de construir uma vida ali, mas, acabam por vez, harmonicamente ou não, construindo uma nova São Paulo que ingressa um novo paradigma de modo de vida, a potencial modernidade.

Na série de tríptico dos vícios: "Ronda da meia-noite", "Os coronéis" e "O Rabicho", o tema principal é o vício que corrompe o homem. Álcool, jogos, e entorpecentes degeneram as personagens que frequentam os ambientes e espaços noturnos. Sem distinção de classe social as personagens são consumidas pelo vício ao frequentar ambientes sórdidos.

Na série tríptico das misérias temos: "Os párias - uma noite no albergue noturno", "A corja - uma noite pelas tabernas" e "os japoneses - uma suruba em São Paulo", onde delineiam a degradação dos párias que habitam os albergues, e a vida das prostitutas no bairro da Liberdade. Nestas crônicas há um narrador que caminhas pelas ruas escuras de São Paulo e Mercado Municipal, onde encontra bêbados, viciados, prostitutas em albergues, tabernas, prostíbulos, bares. O narrador, que caminha por esses lugares, nos conduz a ambientes e situações do submundo da capital paulista.

Maragreth Rago, em seu clássico texto *Os prazeres da noite: prostituição e sexualidade feminina sem São Paulo*, nos dá uma visão bem esclarecida sobre esse tema:

> A prostituição configurou um espaço visível, espetacularizado e quantificável, à medida que se tornava uma profissão reconhecida com a expansão do mercado capitalista, permitindo então que chefes de polícia, médicos, higienistas e juristas constituíssem um universo empírico para suas observações, classificações e análises. Se o adultério feminino, ao qual aludem vários textos, escapava às codificações sensoriais dos especialistas, as práticas do amor venal ganhavam toda visibilidade na topografia da cidade, possibilitando a constituição de saberes especializados (RAGO, 1991, p. 20).

Verifica-se, assim, que os textos de *Ronda da meia-noite* funcionam como reflexo de uma suposta realidade empírica, ao descortinar não só o submundo da prostituição feminina, mas também de colocar em voga os anseios e fantasias sexuais de uma sociedade numa determinada época.

No tríptico das amarguras temos: "O inferno - duas horas na cadeia pública", "A casa de silêncio - algumas horas na penitenciária" e "No outro lado da vida - um dia no hospício de Juquerí", cujas narrativas abordam o submundo dos doentes mentais em que pessoas das mais diversas classes e extratos sociais habitam, todos degradados pelo vício. A cadeia é apresentada como o espaço de reclusão dos bandidos e indesejados pela sociedade. Em sua atmosfera presencia-se os mais diversos criminosos de assassinatos, infanticídios, roubos, etc. A cadeia é descrita a partir de uma visão infernal, onde choros e gritos compõem uma serenata diária de quem ali está encarcerado.

No tríptico dos esplendores: "Dois palmos de pernas – aspectos cinematográficos", "O que me disse aquele *chauffeur* indiscreto" e "No mundo das sombras – aspectos cinematográficos, o cronista narra a vida frívola do centro da capital paulistana captando os movimentos humanos no torvelinho da multidão. O narrador na atividade da *flanêurie* - descortina o perfil e caráter das pessoas que encontra na vertigem da cidade. Ademais, ele também revela a decadência da família aristocrática paulistana. O cinema aparece como um elemento de introdução à modernidade e entretenimento em São Paulo. Além disso, o cinema passa a ser o ponto de encontro das pessoas, ao mesmo tempo que introduz novos hábitos e costumes, e rompe com a tradição anterior que já ia se perdendo.

As narrativas do tríptico dos costumes pinturescos são: "Ronda das petisqueiras - batatas, pinhão, pipoca, amendoim", "A miséria dos ricos - o que se vê nas feiras livres" e "A caça ao homem - aspectos da vida de pensão". Nas duas primeiras narrativas os temas são o entretenimento e o cotidiano da vida aristocrática e pobre de São Paulo. O cronista em sutis pinceladas denúncia a sordidez presente também nas mulheres aristocráticas, e moças que são aliciadas e abusadas por homens ricos. Já na terceira narrativa, o foco é o cotidiano de uma

pensão que, por similitude, podemos remetê-la a São Paulo como uma cidade acolhedora de todo tipo de povos. Todavia, não escapa ali o olhar atento do narrador ao nos mostrar uma pensão sórdida e degradante. Nela presenciamos mães que aliciam suas filhas a casar com homens bem de vida, como forma delas terem um futuro promissor.

No tríptico dos pecados: "A tragédia da costureirinha", "As alegres mulatinhas" e "Pelos arrabaldes do amor", dá-se sequência ao tema de aliciamento e das moças à procura de um bom casamento como forma de mudar de vida. Além disso, estas narrativas nos apresentam um ambiente fortemente marcado pela cultura machista em que moças mais frágeis são facilmente aliciadas e vão parar na zona do baixo meretrício.

Nas narrativas do último tríptico "Dois gatos indiscretos", "O filho de Manuela" e "O gato de Ciclonete", tem continuidade o tema do adultério entre as personagens. Nessas narrativas temos também a história de mulheres que são ludibriadas por homens aproveitadores. O ostracismo, solidão e drogas ganham formas nas duas primeiras narrativas numa cidade que já entrava nos eixos da modernidade e gerava a solidão entre as multidões.

Foco narrativo e linguagem urbana

Em *Ronda da meia-noite* o autor privilegia a vivência e a observação dos fatos que mais tarde colocaria no papel. É a partir da perspectiva do narrador que o leitor vê diante de seus olhos a cidade em pleno progresso e sordidez.

As crônicas de *Ronda da meia-noite* devem ser entendidas em perfeita consonância com o movimento de progresso. E nesse novo paradigma a imprensa escrita também fez valer seu espaço. Foi justamente no início do século XX que as crônicas da vida diária se mesclaram com a reportagem, notadamente nos noticiários, diários, periódicos semanais quinzenais e em revista e livros impressos. Nessa façanha os cronistas, bem atentos, trouxeram e imprimiram em seus textos a linguagem urbana estampada na vida dos mais diversos tipos.

Nas crônicas de Sylvio Floreal temos, pois, um narrador em primeira pessoa que narra

e participa da narrativa em uma sequência cronológica, às vezes nota-se um *flash-back* na história, como forma ilustrativa de algo, ou como forma de dar uma sequência na narrativa. Esse narrador, de acordo com Norman Friedman (LEITE, 1996, p. 37), pode ser chamado de "eu como testemunhas", pois além de participar das ações nas narrativas nos revela fatos que referenciam à vida real cotidiana de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Dessa categoria pode-se citar: "Os coronéis", "O rabicho", "Os párias", "O inferno", "A casa do silêncio", "No outro lado da vida", "O que me disse aquele *chauffeur* indiscreto", "A caça ao homem", "Pelos arrabaldes do amor", "O corja".

Nas demais narrativas verifica-se um narrador em terceira pessoa. Elas também seguem uma ordem cronológica; no entanto, o narrador externo relata com maior precisão a vida das personagens e das histórias, e sempre nos traz uma visão panorâmica dos bairros e da vida de quem neles habita. São exemplos desse tipo de narrador: "Sinfonia cosmopolita", "A vertigem em marcha", "Ronda da meia-noite", "Os japoneses - uma suruba em São Paulo", "Ronda das petisqueiras", "A miséria dos ricos", "A tragédia da costureirinha", "As alegres multinhas", "O filho de Manoela", "O gato de Ciclonete". Nessas crônicas vê-se um narrador autônomo que é conhecedor e dominador de tudo, que é chamado por Norman Friedman (LEITE, 1995, p. 29) de narrador onisciente intruso. Esse tipo de narrador é uma espécie de instância máxima na narrativa. Ele sabe de tudo que acontece narrativa e na mente dos personagens. Ele analisa e critica sem nenhuma neutralidade os fatos ocorridos na fábula.

Walter Benjamin, em seu clássico texto sobre o narrador, afirma a estreita relação do narrador com os fatos narrados e nos dá bons exemplos disso:

> A narrativa, tal como se desenvolve durante muito tempo no círculo dos ofícios mais diversos - do agrícola, do marítimo e, depois, do urbano -, e por assim dizer, uma forma artesanal da comunicação. Sua intenção primeira não é transmitir a substância pura do conteúdo, como o faz uma informação ou uma notícia. Pelo contrário, imerge essa substância na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele próprio. Assim a narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista percebida, por exemplo, na obra de cerâmica. Trata-se da inclinação dos narradores de iniciarem sua estória com

> uma apresentação das circunstancias nas quais foram informados aquilo que em seguida passam a contar, isto quando não apresentam todo o relato como produto de experiências próprias (BENJAMIN, 1983, p. 69).

Em outra passagem Benjamin nos mostra o papel fundamental do cronista:

> Mas seja como for, entre todas as formas épicas não há nenhuma cuja presença na luz pura e incolor da história escrita esteja mais a salvo de dúvidas do que a crônica. E na amplitude dos espectros existentes na própria crônica, enfileiram-se as formas narrativas como se fossem matizes de uma única cor. O cronista é o relator da história. Cabe lembrar aquele trecho de Hebel, que conserva a cadência da crônica, e perceber-se-á imediatamente a diferença entre aquele que escreve a história, o historiador e aquele que a narra, o cronista. O historiador vê-se compelido a explicar de uma ou outra maneira os acontecimentos que registra; ele não pode satisfazer-se absolutamente em apenas mostra-los como modeladores da evolução do mundo. É exatamente isto, por outro lado, o que faz o cronista, e especialmente o seu representante clássico, o cronista de história medieval, precursor dos historiadores modernos. Ao fundamentar sua crônica histórica n plano divino de salvação que é inescrutável, foi lhe possível fugir, desde o início, da carga da comprovação e da explicação lógica. Esse lugar é tomado pela interpretação, que não se restringe ao encadeamento exato de determinados acontecimentos, mas se refere á sua situação de permeio à existência inescrutável do universo (Ibid., p. 72).

Podemos notar claramente a função do cronista e sua relação direta com o fato narrado. Assim percebe-se com clareza a experiência empírica do cronista que perambulava pelas ruas de São Paulo com o intuito de encontrar fatos para publicar no jornal que trabalhava e dessa experiência vivida transformar tudo em ficção.

Em *Ronda da meia-noite*, Sylvio Floreal, oportunamente, traz na fala de seus personagens e do narrador expressões típicas de sua época e de determinados grupos, as quais já não são mais usadas hoje, e também expressões que não são decifráveis por nós. Gírias e expressões da época de difícil compreensão fazem parte dos elementos constitutivos dessa obra. A saga de captura dessa linguagem rompe com os padrões estéticos tanto literários,

como jornalísticos da época. Nisso, Sylvio Floreal se destaca como um escritor que opera a convergência dos planos literários e jornalísticos elitizados com uma literatura popular e marginal baseada no cotidiano de São Paulo. Nesse ponto José Olinto Rocha nos dá uma boa noção sobre a conjunção do ofício do ficcionista e a do repórter de rua:

> O idioma também é uma espécie de jornalismo. A linguagem também é uma conquista de cada dia, um avanço contínuo. Tanto a linguagem falada como a linguagem escrita são formadas, derivadas, ampliadas, toda vez que um homem procura penetrar em seus contornos materiais, que prendem o pensamento, mas,, ao mesmo tempo, firmam, fixam, determinam, consolidam – uma ideia, uma vontade, um ato de coragem, uma exclamação de terror, um desejo de humanidade. A diferença entre a literatura diária e a literatura de sempre está na capacidade do imediatismo com a sedução da posterioridade. É com humildade que ele deve se aproximar das palavras, dos tênues fios que o ligarão aos outros homens, para dar, aos sons que, desde a infância, são seus companheiros de cada hora, a permanência de uma obra que vença a pressão do tempo e o avanço da morte. (ROCHA, 1955, pp. 7-8).

Elenco aqui algumas palavras que chamam a atenção do leitor pela dificuldade de compreensão:

> *marinhas, medra, madratismo amatgo, mameludas, matronas, garotos peraltas, fornalha do trabalho. Mora, pimpinella, guaglios frisson, brejeirice, a giorno, beócio alarve, arraiais da vida airada, rata vergonhosa, furta, cores, negrolados de cambulhadas, vívios catacumbais e mortíferos, languescente, gravibundos, disfarçado fregolianannente, horda avassaldora, fúfias madraças evanidade, coronrlífica, coronelagem, velhacaria, alabamas, melífluos, coira, suburra ,mascara alegre, uma voce, turbilhovaivam, horta luxuriante de variegados legumes* (FLOREAL, 2003).

Muitas outras expressões típicas do cotidiano de São Paulo aparecem em *Ronda da meia-noite*, presentes nas falas dos personagens dessa obra. Essas expressões de difíceis traduções para nós nos revelam o quão dinâmica e cosmopolita São Paulo já era naquele

momento. O amalgama de gírias, expressões usadas por mendigos, italianos, espanhóis, japoneses, poloneses, caboclos, advogados prostitutas e operários nos revela a Babel que era a capital paulistana nas primeiras décadas do século XX. São Paulo, já naquele momento deve ser entendida como o espaço da pluralidade e da cosmopolização que se realizava também no discurso:

> No espaço público que é a cidade, não há consenso que não seja imaginário: o discurso social não é homogêneo e dá lugar a diferentes movimentos de discursos que se cruzam no espaço urbano. À busca de sentido, o sujeito se desorganiza. A dispersão social, nesta perspectiva apresenta-se como parte – nem automática – da divisão social (ORLANDI, 2001, p. 187).

Assim, devemos entender que o discurso da capital paulistana no início do século XX já era um discurso cosmopolita, constituído por pessoas de várias nações e regiões do país. A linguagem presente nessas crônicas é derivada do jornal e da fala popular da cidade de São Paulo.

As crônicas de *Ronda da meia-noite,* além do seu valor ficcional, trazem em si fenômenos de caráter sociológico, sociolinguísticos e históricos de grande valia para a compreensão do comportamento e modos de falar do paulistano de hoje. Como bem observou Maria Stella Bresciani, "o texto literário é muito significativo para o historiador, por legar o registro da sensação contraditória no relato da experiência do progresso realista em detrimento das referências da orientação" (BRESCIANI, 1986, p. 217). *Ronda da meia-noite*, nesse sentido, tem um valor que ultrapassa a estética literária e ganha espaço nos estudos históricos e sociais. Nessas narrativas temos sempre um narrador que se embriaga ao caminhar descomprometido nas ruas escuras, nos bares, nos bordéis, na cadeia, nas feiras, por onde se vê a cidade da corrupção, da degradação em consonância com a cidade do trabalho e da modernização. Essa São Paulo é o ponto de convergência das múltiplas experiências individuais e coletivas em consonância com o progresso.

Conclusão

Nota-se, assim, que as crônicas de *Ronda da meia noite* é uma visada rápida e fiel ao submundo de São Paulo. Enquanto muitos escritores buscavam inovações na linguagem, como aconteceu com os modernistas, Sylvio Floreal, que não fazia parte daquele meio, focou suas narrativas para captura de fatos cotidianos e, ao mesmo tempo, conseguiu imprimir a linguagem popular em sua obra, apresentado uma proposta muito próxima à dos modernistas de 1922. O livro é uma visada crítica aos costumes da vida cotidiana de São Paulo. É um mundo à parte que poucos escritores conseguiram trazer à tona. É a pauliceia dos trabalhadores, das prostitutas, dos cafetões, dos mendigos, dos doentes mentais, dos marginais, enfim dos párias excluídos dos grandes círculos sociais. O autor desvenda os *bas fonds*, os sanatórios, os presídios, os prostíbulos e, por assim dizer, acaba nos revelando uma cidade que poucos escritores demonstraram ao público leitor. *Ronda da meia-noite*, revela assim, os prazeres mundanos, os escândalos, a sensualidade, vícios e a sordidez de uma cidade que se industrializava e modernizava, mas, ao mesmo tempo, surgiam os submundos que tinham vidas fervorosas nessa cidade.

Com uma lírica apurada Sylvio Floreal conseguiu transformar todos esses "males" da sociedade em poesia. O autor conseguiu mostrar o quanto a São Paulo do início do século XX era uma Babel ao se levantar na congruência do progresso e modernização com os *bas fonds*. A capital paulista é apresentada como uma cidade das oportunidades, mas, ao mesmo tempo, como devoradora e corruptora aos mais frágeis. "A elaboração da imagem da grande cidade percorre avaliações diferenciadas das condições e experiências da vida urbana" (BESCIANI, 1986, 213) Nessas crônicas, estamos diante de um objeto literário que nos apresenta a realidade vivenciada pelo próprio cronista. Seus textos revelam uma moral que mascarava os submundos que poucos gostariam de expor nas primeiras páginas dos jornais, mas que era marcada por um contingente enorme de atores que faziam parte da sociedade paulistana. Operários, prostitutas, loucos, aproveitadores, criminosos, viciados e madames são atores principais nesses textos que nos revelam uma São Paulo pouco conhecida por nós, eis aí o

grande valor dessa obra.

Referências:

AZEREDO, José Carlos de. "Um cronista de corpo inteiro". In: *Zuenir Ventura*. São Paulo: Global, 2004. Coleção Melhores Crônicas. pp. 7 - 13.

BAUDELAIRE, Charles. "O pintor da vida moderna". A *modernidade de Baudelaire*. Trad. Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

BENJAMIN, Walter. "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: *Textos Escolhidos*. 2ª. Ed. Trad. José Lino Grünnewald [et. al.]. São Paulo : Abril Cultural, (Os pensadores), 1983.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista 2ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRAIT, Beth. *A personagem de ficção*. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 1985.

BRESCIANI, Maria Stella. "Século XIX: a elaboração de um mito literário". *História: questões & debates*. Associação Paranaense de História. Curitiba, 7 (13): 2009 – 244, dez, 1986.

BULHÕES, Marcelo Magalhães. "Um jornalista do submundo: a reportagem narrativa em Sylvio Floreal". In: *Revista Comunicação Midiática: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista.* Bauru, ano 2, n.º 3, ago, 2005, pp. 105-116.

CANDIDO, Antônio. "Dois cronistas". In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002. pp. 205 - 210.

FLOREAL, Sylvio. *Ronda da meia-noite - vícios, misérias e esplendores da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)*. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*.

Campinas: Pontes Editores, 2001.

Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890 – 1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIO, João do. ***A alma encantadora das ruas: crônicas.*** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1987.

ROCHA, Antonio Olinto. *Jornalismo e literatura*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura- Serviço de Documentação, 1955.

SCHAPOCHNIK, Nelson. "Ronda paulista". In: FLOREAL, Sylvio. *Ronda da meia-noite - vícios, misérias e esplendores da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SERTÃO E SELVA - A GEOPÓETICA DE EUCLIDES DA CUNHA

Débora SOARES DE ARAÚJO (SMED/Araucária)

RESUMO: as viagens e suas respectivas paisagens marcaram a obra do escritor Euclides da Cunha. Com o intuito e o pensamento voltado para conhecer e entender o Brasil, especialmente as regiões ignotas ou marginais, Euclides escreveu *Os sertões* e *Um paraíso perdido*, sendo esta última obra inconclusa, formada por textos que têm a região amazônica como ponto central de análise e discussão. Das duas obras emergem, respectivamente, o Sertão e a Selva que se tornam assim, as *terras* onde os *homens* realizam suas *lutas*. É nesse sentido, que vale afirmar que Euclides da Cunha compõe uma geopoética, profunda e complexa, do Brasil - capaz de vislumbrar e entender a distância geográfica, histórica, social e política entre o Vaza-Barris e o Purus. Este trabalho tem, pois, o objetivo de estudar a composição desta geopoética brasileira, buscando articular dialeticamente as *terras*, os *homens* e suas *lutas*.

PALAVRAS-CHAVE: Euclides da Cunha. Espaço. Geopoética. Imagens.

Duas viagens e suas respectivas paisagens marcam a obra de Euclides da Cunha. A primeira está na obra *Os sertões* (1902), a segunda em *Um paraíso perdido* (1907). Em *Os sertões* vemos o sertão baiano, palco da Campanha de Canudos, já em *Um paraíso perdido* encontramos uma reunião de textos que têm a floresta amazônica como ponto central de discussão. Para Euclides, sertão e selva figuram como espaços fundamentais na busca por uma interpretação mais ampla do Brasil. Tal trabalho interpretativo empreendido pelo autor apoia-se na utilização de uma narrativa multifacetada e em um abrangente eixo de análise. A narrativa é resultado de sua liberdade de escolha como sujeito, sua filiação social, ideológica e estética e onde coexistem numa combinação de formas heterogêneas, "historiografia, geografia, crônica, epistemologia e poesia, versadas todas em estreito consorcio com o comentário científico" (SEVCENKO, 1998, p.134). O eixo de análise se refere à divisão em três partes de *Os sertões*: a terra, o homem, a luta, composição que articula elementos capazes de evidenciar profundas questões sociais, econômicas e políticas e que de certa forma, como observa Willi Bole (2005, p.2), também influencia na construção de *Um paraíso perdido*. Com as duas obras, Euclides constrói uma representação das paisagens, que se articulam na

tessitura de uma geopoética brasileira. Aqui, e antes de seguir, é oportuno esclarecer algumas ideias acerca do termo *paisagem*. É sabido que o termo enseja uma gama variada e multidisciplinar de abordagens, o que com certeza será ponto importante de investigação desta pesquisa, mas por enquanto, uso a palavra para expressar a ideia de convivência que se desenvolve entre um espaço geográfico e os homens. A paisagem é uma dimensão concreta, significada a partir do olhar, porém a paisagem surgida deste olhar já é resultado de um processo cognitivo repleto de representações do imaginário social, e se apresenta, pois, de forma dual: é *real* e também *representação, concreta* e também *subjetiva* e não se pode mais estabelecer limites entre fenômenos naturais e culturais plasmados pelo olhar, pois:

> O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do "dom visual" para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.77).

Sob esta perspectiva, múltiplas relações se instauram sobre uma *inelutável cisão do ver* que, conforme esclarece Georges Didi-Huberman, conjuga por um lado, aquilo que se vê como evidência de um volume e, por outro lado, aquilo que nos olha - o que não tem mais nada de evidente e vem das experiências do sujeito poético, que tenta repor e (res)significar suas perdas, ruínas, esvaziamentos (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 37).

e assim é relevante para este momento a noção de paisagem formulada por Milton Santos, que a define como sendo "um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza" (SANTOS, 2002, p.103). Santos assinala ainda o caráter transtemporal da paisagem, capaz de unir objetos passados e presentes em uma construção transversal que revela um aspecto de palimpsesto (SANTOS, 2002, p.103) e completa: "São suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais" (SANTOS, 2002, p.103).. Nesse sentido, a paisagem presente ou evocada,

concreta e/ou subjetiva ajuda a questionar a realidade e torna-se condutora das obras, colocando-se como princípio de descoberta e mediação. Dessa forma, Euclides da Cunha transforma a paisagem em *tema* e *meio*. Aliás, *Os sertões* e *Um paraíso perdido* são dessas obras em que as paisagens assumem o papel principal, especialmente através do vertiginoso trabalho de constituição e transfiguração dos espaços. É nesse sentido que se afirma que Euclides da Cunha compõe uma geopoética profunda e complexa do Brasil, capaz de vislumbrar a distância geográfica, histórica, antropológica, social e política entre o sertão e a floresta, entre Canudos e as disputas nas fronteiras amazônicas, o rio Vaza-Barris e o rio Purus, o sertanejo e o seringueiro, o Hércules Quasimodo e o Judas Asverus. Ainda sobre a importância das paisagens, vale também ressaltar que há nas duas obras uma intenção de *localização espacial*, quer seja através de coordenadas, mapas, ou descrições mais objetivas – quase pinturas, ou cenas onde as relações humanas são problematizadas – lutas, conflitos, disputas, ou ainda, em um sentido mais amplo, no estudo da organização regional e do papel que sertão e selva desempenham. Sendo esses elementos importantes na constituição de uma literatura com certo *pensamento geográfico*, onde a percepção da paisagem é objeto e metodologia de investigação constante. Vejamos respectivamente trecho de *Os sertões* e de *Um paraíso perdido*:

> O planalto central do Brasil desce, nos litorais do sul, em escarpas inteiriças, altas e abruptas. Assoberba os mares, e desata-se em chapadões nivelados pelos visos das cordilheiras marítimas, distendidas do Rio Grande a Minas. Mas ao desviar para as terras setentrionais diminui gradualmente de altitude, ao mesmo tempo que descamba para a costa oriental em andares, ou repetindo socalcos, que o despem da primeira grandeza afastando-o consideravelmente para o interior." (CUNHA, 1995, p.101).

> É sem dúvida, o maior quadro da terra; porém chatamente rebatido num plano horizontal que mal alevantam de uma banda, à feição de restos de uma enorme moldura que se quebrou, as serranias de arenito de Monte Alegre e as serras graníticas das Guianas. E como lhe falta a linha vertical, preexcelente na movimentação da paisagem, em poucas

> horas o observador cede às fadigas de monotonia inaturável e sente que seu olhar, inexplicavelmente, se abrevia nos sem-fins daqueles horizontes vazios e indefinidos como os dos mares(CUNHA, 1995, p.249).

A relação entre literatura e geografia, observada nas duas obras de Euclides, indica ser bastante produtiva especialmente porque com o advento da geografia cultural as percepções e experiências dos sujeitos no mundo passam a receber maior atenção de abordagens que procuram dar conta das complexas transformações dos espaços. Apesar de acreditar nos benefícios vindos do estudo da relação entre literatura e geografia, ressalto que a obra de Euclides converge para inúmeros outros diálogos e que o ponto essencial deste trabalho não pretende se focar numa demanda meramente geográfica, que usa o texto literário para sustentar informações sobre espaços e paisagens, pelo contrário, a busca é por tentar superar a separação entre razão e sensibilidade, poesia e ciência.

Sabemos que *Os sertões* é fonte de vasta fortuna crítica, todavia os escritos amazônicos constituem "o aspecto menos conhecido" da obra de Euclides da Cunha. Tal relativo desconhecimento, como esclarece Willi Bolle (2005, p.1), se dá basicamente por três razões: pelo ofuscamento de *Os sertões*, considerado a obra prima do autor e integrante da literatura universal, pelo caráter fragmentário, que os deixa em desvantagem diante de uma obra conclusa e ainda pela própria temática amazônica, que continua ocupando um lugar apenas marginal na consciência geral de grande parte da população brasileira, inclusive dos intelectuais (BOLLE, 2005, p.1). Embora menos conhecida, é necessário apontar que já existem alguns estudos sobre *Um paraíso perdido*, porém o estudo comparativo dessas obras é um viés pouquíssimo explorado e creio que pôr *em relação* estes textos possa acrescentar elementos importantes na discussão sobre a obra de Euclides e sua projeção e, evidentemente, sobre a literatura brasileira ou, de forma mais ampla, sobre o pensamento social brasileiro e ainda ultrapassar a fronteira nacional, já que Euclides pensa o Brasil para além de suas fronteiras.

A preocupação relativamente recente dos estudos literários com a produção que tem como objeto a região amazônica e a visualização de um campo de pesquisa que ainda é pouco

explorado são aspectos que motivam a pesquisa sobre a narrativa euclidiana. Assim, aliando a constatação dos reduzidos trabalhos acadêmicos que têm como eixo principal (ou mesmo secundário) a análise comparativa de *Os sertões* e *Um paraíso perdido* e a crença de que *Os sertões* (mesmo com uma vasta produção crítica) ainda suscita questões a explorar, é que creio valer a pena ouvir o apelo de Marco Lucchesi a nos dizer que:

> É hora de dizer adeus a Euclides da Cunha. Como quem se liberta de um incômodo fantasma, perdido nas páginas da história da literatura, que já não assombra – anêmico e distante -, preso nas malhas das antologias que repisam os episódios de um só livro [...] Como se a obra de Euclides, cortada em trechos irregulares, não fosse mais que uma espécie de relíquia veneranda, afogada na poeira de um século [...] Hora de dizer adeus ao Euclides fora da obra, desfigurado não apenas - e tão tristemente - em seus despojos, como também no vigor de suas ideias.
> Dizer adeus ao Euclides parcial para voltar à leitura generosa daquelas páginas vibrantes que assombram e arrebatam como poucas – e reunir aqueles estilhaços num quadro mais profundo e articulado. Apenas Euclides. Mas integralmente. O da grande prosa poética, onde se alternam desertos de água e pedra [...] para a qual, não restam dúvidas, é tempo de voltar (LUCCHESI, 2009).

Nessa direção, acredita-se que as paisagens são responsáveis por constituir uma imagem profunda do Brasil, capaz de dar conta da difícil tarefa de pensar o país na passagem do século XIX para o XX. Na verdade a visão do autor ultrapassa a questão delimitadora do tempo, sendo atualíssima. Nela, encontramos, por exemplo, discussões que partem da ideia de *formação da nação*, mas que também vislumbraram questões consequentes, atuais e importantes - desenvolvidas a partir do processo de modernização do país e de seus efeitos. Acredito que essas duas *paisagens* são vistas, analisadas, tratadas e imaginadas como formadoras dessa geopoética e que seu estudo simultâneo possa trazer boas contribuições às pesquisas que, direta ou indiretamente, se ocupam da abordagem multidisciplinar, dos temas, espaços e discussões que emergem da obra de Euclides. Ressalto que um dos pontos importantes neste percurso é a tentativa de enxergar a obra do autor de forma articulada e, investindo nessa mirada orgânica, perceber um Euclides que expande fronteiras ao pensar o papel do Brasil, para além do Brasil.

No caminho de descoberta desta geopoética brasileira, questões importantes se impõem: quais as noções de espaço e paisagem advindas das obras? Qual a importância e o

papel das paisagens nessas obras? Como elas se constituem? Que semelhanças e diferenças há entre elas e o que implicam? Como se transfiguram e se articulam? As transfigurações e articulações realmente constroem uma geopoética? Qual a importância e abrangência desta geopoética na criação de imagens do Brasil (na visão do autor)? A busca pelas respostas às esses questionamentos é ponto obrigatório para a realização do objetivo proposto. O interesse pelas configurações do espaço na obra de Euclides da Cunha não é aspecto novo, especialmente porque *Os sertões*, desde seu surgimento, despertou a atenção de estudiosos desta questão. Mais recente, o interesse por *Um paraíso perdido* tem se mostrado crescente, principalmente porque a Amazônia é foco de uma intrincada discussão política nacional e internacional. Porém, trabalhos que partam da pesquisa articulada das duas obras, ou que pelo menos vislumbre tal questão, são recentes e, dessa maneira, o resultado de algumas pesquisas têm dado seus frutos nestes "nossos dias". Exemplo disto vemos no ensaio *O mediterrâneo na América Latina*: *a Amazônia na visão de Euclides da Cunha*, de Willi Bole (2005), o livro *A vingança da Hileia*, de Francisco Foot Hardman (2009) e *A geopoética de Euclides da Cunha*, de Ronaldes de Melo e Souza (2009).

Em seu ensaio, apesar do objetivo principal ser a construção de um "conciso roteiro de leitura" dos escritos amazônicos de Euclides, Willi Bole propõe um esboço de comparação de *Um paraíso perdido* com *Os sertões*. No esboço, o interesse recai sobre as características de composição e estilo, especialmente sobre "os moldes de composição" de *Os sertões* que, não obrigatoriamente pelas mesmas vias, ressurgem em *Um paraíso perdido*. Francisco Foot Hardman, em seu livro, articula as representações literárias de Euclides sobre a Amazônia com outros autores, nos fala da "poética das ruínas" surgida da trágica experiência de Canudos em *Os sertões* e discute as projeções literárias do romantismo, do naturalismo e especialmente do modernismo na obra euclidiana (e a partir dela). É do livro de Hardman o trecho que nos impulsiona, ainda mais, a propor uma análise crítica que articule sertão e floresta, na busca pela visão euclidiana de "civilização brasileira":

> O exercício prático-imaginativo de um itinerário que busque interrogar os modos de produção das ilusões identitárias a partir de pontos extremos do território, portanto, dos limites de possibilidade da história e da cultura, constitui ensaio, ao mesmo tempo, do

> mapeamento de imagens e vozes de hipotéticas contracorrentes muitas vezes dispersas, quando não inteiramente inacessíveis, mas o bastante reais para converter em instáveis e rapidamente ocas a maior parte das representações edificantes do "Brasil moderno". Por isso mesmo, ao invés de buscar de início um centro (histórico, político, econômico, cultural, artístico, ideológico, etc), a perspectiva a se adotar é a do inventário de signos desviantes, à margem – deslocados, enfim, das cristalizações monumentais, ruiniformes ou deletérias do corpo da pátria". (HARDMAN, 2009, p.310).

Contudo, é em *A geopoética de Euclides da Cunha*, de Ronaldes de Melo e Souza (2009), que surge de forma direta o tema da constituição de uma "poética da terra", alias, de duas delas. Vejamos:

> Geopoética significa poética da terra. A expressão **inédita** [grifo meu] corresponde à originalidade da ficção narrativa de Euclides da Cunha no contexto nacional e internacional. A tese que se pretende demonstrar é que o autor de *Os sertões* e de *Um paraíso perdido* se notabiliza como um dos maiores poetas da prosa de ficção no vasto domínio da literatura ocidental. O estatuto calculado do vigor da inspiração artística e do rigor científico da reflexão, que decorre do projeto euclidiano do consórcio da ciência e da arte, se patentiza na elaboração de duas poéticas da terra (SOUZA, 2009, p.7).

> A primeira comparece na elaboração no estatuto do narrador e na trama imagética de *Os sertões* e *Um paraíso perdido*. A segunda se compagina numa série de textos teóricos, repartidos em ensaios, estudos, artigos, crônicas, discursos, prefácios, conferências e cartas. A terra como personagem privilegiado na representação literária e o consórcio da ciência e da arte como procedimento poético de composição constituem o anverso e o reverso da versão euclidiana da poética da terra (SOUZA, 2009, p.129).

Para Souza, parece haver certa divisão na feitura da geopoética de Euclides da Cunha. Esta seria o resultado da união de duas poéticas da terra. A primeira seria um trabalho do Euclides ficcionista a utilizar várias máscaras narrativas (em *Os sertões* e *Um paraíso perdido*) e a segunda se constituiria no trabalho do Euclides cientista (ao escrever conferências, cartas, artigos, ensaios etc.). Neste ponto é necessário marcar a crença na existência de uma geopoética euclidiana multiperspectivista (e em perpétuo desequilíbrio), que não separa, em duas vias, a tessitura do texto de Euclides. Creio, tal como Hardman, que o autor tem uma escritura única:

> Sua literatura, alheia a escolas estéticas fechadas, cavava espaços na luta contra os limites extremos do *habitat* humano. Forjava assim, nesse confronto do vazio, um estilo único. Não só estilo, mas gênero único, híbrido, mestiço, inclassificável e, por isso mesmo, desde sua primeira aparição, inteiramente moderno. (HARDMAN, 2009, p. 49).

Pensando na complexidade da obra euclidiana creio na necessidade de uma análise que partam desta ideia de gênero inclassificável e da observação de que as paisagens são o motor dialético deste gênero, para tentar articular o muito conhecido com o pouco conhecido na tentativa de ampliar as miradas críticas sobre os escritos do autor. Para além do atual estado da questão em si é preciso seguir as pistas de referências, citações e autores presentes nas próprias obras e articulá-los a um panorama de questões essenciais que permeiam Euclides, seu tempo, sua obra, para se chegar a uma arqueologia capaz de suportar a densidade das obras e possibilitar a análise da conformação da geopoética euclidiana. Com este intuito, e de antemão, relembro o interesse de explorar a relação entre literatura e geografia (várias vezes referida dentro da obra de Euclides da Cunha), por entender que, para ambas, as paisagens são importantes (e constantes) objetos de estudo, lembrando que, para literatura e geografia, o aspecto econômico, o político e o social não são categorias imutáveis e independentes do espaço onde se encontram. Outro ponto importante e obrigatório é a lida com a fortuna crítica do autor. Além dos estudiosos já citados neste trabalho, destaco, a princípio, a necessidade de leitura atenta aos estudos de Roberto Ventura, Walnice Galvão, Luis Costa Lima e Nicolau Sevcenko, bem como de teses e dissertações, artigos e ensaios que têm como foco a obra de Euclides da Cunha.

As análises que norteiam este trabalho partem mais de uma estratégia de ação do que de um programa preestabelecido. Tal atitude parece mais coerente com a natureza plural, complexa e muitas vezes conflituosa da obra euclidiana, que exige do pesquisador o esforço constante de avaliar suas próprias ações e análises ao longo da pesquisa. Todavia é preciso encontrar alguns caminhos e aqui arrisco uma organização básica que penso ser capaz de mapear as obras e propiciar os desdobramentos necessários para alcançar os objetivos pretendidos. A proposta se organiza em três partes: a primeira se centrará, a partir da discussão sobre conceitos importantes para a configuração das duas paisagens – sertão e selva. A construção das imagens da terra, dos homens e de suas lutas, numa clara alusão à organização de Os sertões, norteará o estudo. A segunda parte discutirá o emaranhamento das

paisagens, o movimento de transfiguração entre elas, a distância como choque que resulta numa dialética que não é feita

> para tentar resolver as contradições, nem para entregar o mundo visível aos meios de uma retórica. Ela ultrapassa a oposição do visível e do legível num trabalho – num jogo – da figurabilidade. E nesse jogo ela joga com, ela faz jogar, constantemente, a contradição. A todo instante a expõe, a faz viver e vibrar, a dramatiza. Ela não justifica um conceito que sistematizaria, apaziguando os aspectos mais ou menos contraditórios de uma obra de arte. Procura apenas – mas é uma modéstia muito mais ambiciosa – justificar uma dimensão "verbal", quero dizer atuante, dinâmica, que *abre* uma imagem, que nela cristaliza aquilo mesmo que a inquieta sem repouso. Aqui não há, portanto, "síntese" a não ser inquietada em seu exercício mesmo de síntese (de cristal): inquietada por algo de essencialmente movente que a atravessa, inquieta e tremula, incessantemente transformada no olhar que ela impõe. "Findo o sólido. Findo o contínuo e o calmo. Uma certa dança está em toda parte". Em toda parte, portanto, esse batimento anadiômeno que faz prosseguir o fluxo e o refluxo; em toda parte, o mergulho nas profundezas e o nascimento que sai das profundezas. Uma certa dança está em toda a parte. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.117).

Já a terceira parte buscará contextualizar a geopoética de Euclides dentro daquilo que, de forma ampla, chamamos de pensamento social brasileiro, buscando também pontos de contato com outros autores, inclusive com as narrativas dos viajantes estrangeiros que se ocuparam das terras brasileiras, em especial da floresta amazônica, sem esquecer de explorar o diálogo de Euclides da Cunha com autores latino-americanos, também preocupados e empenhados na busca de outras perspectivas para ver e entender suas terras.

Para realizar esta pesquisa faz-se necessária a leitura da obra completa de Euclides da Cunha e friso que a relação "mais direta" com a obra deve ser a base primeira deste estudo. A leitura dos livros, ensaios, artigos, cartas e poesias será de imensa importância para buscar apreender a narrativa euclidiana, especialmente porque acredito que as paisagens constituem o motor dialético da produção de Euclides e consequentemente é preciso ter uma visão ampla para realizar os recortes necessários e se chegar ao foco e objetivos propostos. Deixo claro que a leitura de tudo nunca significará "falar de tudo", mas a tentativa de ver a obra do autor de forma mais ampla e orgânica e assim, quem sabe, se possa entender melhor uma das

perspectivas mais densas e amplas sobre aquilo que podemos chamar de civilização brasileira e que, com certeza, influenciou e ainda influencia muitas gerações de leitores.

REFERÊNCIAS:

BOLLE, Willi. *O Mediterrâneo da América Latina*: a Amazônia na visão de Euclides da Cunha. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13442/15260. Acesso em: 12/05/2013.

CUNHA, Euclides da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.

FOOT, Francisco Hardman. *A vingança da Hileia*: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Unesp, 2009).

LUCCHESI, Marco. Euclides da Cunha – uma poética do espaço. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1283190/icon1283190.pdf. Acesso em 08/05/2013.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. *A literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na primeira república. São Paulo: Brasiliense, 1998).

SOUZA, Ronaldes de Melo. *A geopoética de Euclides da Cunha*. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2009.

22 - LITERATURA COMPARADA

A ÁRVORE COMO DESTINO PÓS-MORTE NAS OBRAS DIVINA COMÉDIA, DE DANTE ALIGHIERI E ENEIDA, DE VIRGÍLIO

Anuska Vernize Alves ALEXANDRE (G-UNESPAR/FAFIPAR)
Jamil de Freitas Maria JÚNIOR (G-UNESPAR/FAFIPAR) [301]

Resumo: Baseando-nos na leitura das obras *Divina Comédia*, de Dante Alighieri e de *Eneida*, de Virgílio, procuraremos desenvolver uma análise sobre o destino pós-morte das almas que não receberam rituais de honras funéreas. Tanto na representação dos suicidas dantescos, quanto na de Polidoro, descrita por Virgílio, surge o arquétipo arbóreo como referência de aprisionamento das almas desonradas e seu eterno suplício. A partir desta breve comparação, pretendemos refletir sobre o significado arquetípico e alegórico da árvore, que parece denotar uma forma de punição impactante, fria e estática, ilustrando a relação do homem com a vida e a morte. Utilizaremos, para realizar esta reflexão, textos bíblicos, obras teóricas sobre simbologia, bem como o contexto histórico dos dois poemas. Levando em conta também o ponto de vista religioso, buscaremos uma abordagem específica quanto ao fato das almas castigadas ainda possuírem vínculo com o mundo dos vivos devido à forma como alcançaram à morte terrena. A árvore, fundamental para Enéias entrar no mundo dos mortos – lembremos que sua entrada só é permitida após arrancar de uma árvore um ramo de ouro – representa em Dante os próprios suicidas. São árvores secas, atormentadas pelas terríveis harpias e condenadas à dor e ao sofrimento eternos.

Palavras-chave: Virgílio. Dante. Árvore. Suicidas.

Considerações Iniciais

No inferno dantesco o horror apresenta-se de diferentes formas e é retratado por meio de diversas imagens. Neste artigo, destaca-se o horror associado ao suicídio que de acordo com o cristianismo, configura-se como um ato abominável aos olhos de Deus e da Igreja, a qual qualifica o mesmo como a única transgressão terrena que conduziria as almas dos seres humanos, sem necessidade de julgamento, ao temido Inferno, descrito na bíblia, no livro

[301] Estudantes de Graduação indicados pela Prof(a). Ms. Cristian Pagoto.

Apocalipse, como um imenso lago de fogo: "E todo aquele que não foi achado inscrito no livro da vida, foi lançado no lago de fogo" (BÍBLIA, 1990, p. 1611).

Desta maneira, o suicídio, como dito anteriormente, não apenas se define como prática passível de condução imediata ao Inferno, como também, tal ato é considerado tão extremo e terrível que sua punição dentro do inferno também deveria ser a mais aterradora possível. Uma tortura eterna, caracterização extrema do horror que não deixa de ser descrita por Alighieri no segundo giro do sétimo círculo do inferno dantesco.

Na *Divina Comédia,* Dante, ao mesmo tempo narrador e personagem, não vaga a esmo pelo reino pós-morte, seu guia é Virgílio, autor de *Eneida,* que também retrata o inferno, descrito numa viagem conduzida pelo herói Enéias. Dante afirma seu respeito e admiração pelo poeta latino já no início de seu texto, no Canto I:

> – Oh! Virgílio, tu és aquela fonte
> Donde em rio caudal brota a eloqüência?
> Falei, curvando vergonhoso a fronte. –
> Ó dos poetas lustre, honra, eminência!
> Valham-me o longo estudo, o amor profundo
> Com que em teu livro procurei ciência (ALIGHIERI, 2011, p. 28-29).

Sendo assim, podemos afirmar que Dante Alighieri, ao retratar os suicidas, também demonstra que enxerga no poeta Virgílio um referencial, pois traz aspectos da obra *Eneida* para a representação daqueles que escolheram cometer violência contra suas próprias vidas, já que em ambas as obras os poetas utilizam o arquétipo arbóreo no plano pós-morte ou ligado a este.

A árvore, que em *Eneida* está presente como corpo em que está presa a alma de Polidoro, filho de Príamo, e também mais tarde como portadora do ramo de ouro, fundamental para a entrada de Enéias no Inferno, é na *Divina Comédia* a marca do suplício dos suicidas no lar de Lúcifer, que permanecem presos ao solo através de suas raízes, destinados a sofrer as dilacerações das harpias eternamente.

A imagem do aprisionamento da alma de Polidoro, inclusive, parece ter clara influência na representação de Dante quanto aos suicidas, pois, em ambos os casos não há apenas a presença do arquétipo arbóreo, como está presente também o mesmo universo de sofrimento e lamentações devido às condições das almas no universo pós-morte.

Além da influência de Virgílio, na *Divina Comédia* é possível identificar ainda referências a aspectos históricos, mitológicos, religiosos e culturais, o que faz desta, uma obra prima, pois abarca de forma bastante diversificada mitos e alegorias universais.

O objetivo deste artigo é, então, refletir sobre a representação de Dante acerca dos suicidas e suas almas presas às árvores, além das relações que estabelece com *Eneida* e com outros elementos que enriquecem a obra, como a mitologia grega e os textos bíblicos, que contribuem para a temática sombria e impressionante que circunda a *Divina Comédia.*

O arquétipo arbóreo

Entre os nove círculos que formam o inferno dantesco, estão no segundo giro do sétimo círculo infernal, os suicidas. Dante Alighieri os coloca, justamente, no círculo dos violentos, devido ao fato de estes terem ferido a própria alma ao quererem abdicar da dádiva da vida.

Durante a leitura do livro *Divina Comédia* é possível perceber que Alighieri segue padrões religiosos para discernir os pecadores. Os atos errôneos, reconhecidos como pecados, ao ponto das almas que os cometeram serem conduzidas diretamente ao "Inferno", fazem alusão às doutrinas estabelecidas pela Igreja na Idade Média, período no qual a obra está inserida. Com base em tais doutrinas é possível afirmar que um suicida foge dos padrões religiosos, vai contra o mandamento "não matarás" e acaba quebrando o ciclo sagrado da vida, antecipando a morte, momento que cabe ao próprio Deus determinar e não ao homem.

A alegoria que o poeta constrói para representar o suplício das almas suicidas é dotada não somente de elementos religiosos, como também mitológicos, históricos e simbólicos,

além de estabelecer relações intertextuais com aspectos da obra *Eneida* de Virgílio. Desta maneira, primeiramente, atentaremos para a representação de Dante Alighieri.

No "Inferno", cada círculo apresenta sua particularidade, mediante aqueles que Minos, o juiz infernal, dita habitarem, e com o sétimo círculo não é diferente. Neste ambiente ficam as almas daqueles que cometeram atos de violência.

O círculo, descrito dos cantos XII ao XVII, é dividido em três giros, estando no primeiro os que cometeram violência contra o próximo, no segundo contra a si mesmo e no terceiro contra Deus. No primeiro e no terceiro giro do círculo dos violentos, as almas sofrem abundantemente em calor, em chamas e líquido efervescente, porém, no segundo giro, os suicidas são castigados de uma maneira diferente, estes não sofrem com o fogo ou com o calor, mas renascem como árvores, destinadas a serem atormentadas por toda a eternidade.

> Não estava ainda Nesso do outro lado,
> Quando nós por um bosque penetramos,
> Dos vestígios de passos não marcado.
> Não fronde verde, mas escura, ramos
> Não lisos, mas travados e nodosos,
> Não pomos, puas com veneno achamos.
> Por silvados mais densos, mais umbrosos,
> Do Cecina a Corneto, a besta brava,
> Não foge, agros deixando deleitosos.
> Das Harpias o bando aqui pousava,
> Que expeliram de Estrófade os troianos,
> Vaticinando o mal, que os aguardava.
> Asas têm largas, colo e rosto humanos,
> Garras nos pés, plumoso o ventre enorme,
> Soam na selva os uivos seus insanos (ALIGHIERI, 2011, p. 82).

O segundo giro é narrado por Dante, como uma floresta repleta de árvores rugosas e deformadas, sem frutos e sem folhas, habitada por harpias. As árvores são as almas dos suicidas, destinados a passar a eternidade como frondes secas onde as harpias fazem seus ninhos, em consequência disto, as criaturas mitológicas acabam arranhando e quebrando alguns de seus galhos, causando dor e sofrimento. Esta figuração do ato suicida acarretar o

destino infernal está vinculada ao imaginário religioso da sociedade medieval com base no cristianismo, que construiu a crença em demônios e no mal sobrenatural.

> O imaginário alimentou a crença em demônios e o suicídio era uma ação motivada por forças sobrenaturais; portanto o suicida não mantém a ordem de uma sociedade trifuncional, ele busca uma fuga do mundo a que está limitado e a solução que ele encontra é a própria morte. De acordo, porém, com o cristianismo, é a lei divina que delimita quando devemos morrer ou não, e a quebra desta ordem é um ato violento que desafia a lei de Deus (COSTA, 2011, p. 11).

A árvore, conforme consta no *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 84), é universalmente considerada "o símbolo da vida em perpétua evolução", na obra de Dante Alighieri, então, temos o arquétipo arbóreo inserido em um universo calamitoso, que abrange dor e lamentação. É como se a alma dos suicidas estivesse sendo representada tal como era vista, uma alma que passou por uma morte abrupta e que não deveria acontecer, pois mesmo mortos, acreditava-se que os suicidas continuavam ligados ao ciclo que deveriam completar. Provavelmente, por isso, a escolha do arquétipo distorcido, pois aqui a essência do símbolo não está exatamente na vida e em sua evolução, mas sim, representa uma das mais aterradoras torturas após o alento da morte.

A punição dos suicidas ocorre a partir do próprio corpo transformado em árvores deformadas que não produzem frutos, nem possuem ramagem verde, ao invés disso, sangram conforme são feridas e lamentam, causando horror e angústia àqueles que as observam.

Sendo assim, os textos bíblicos também podem ser considerados relevantes no que diz respeito a tal representação, inclusive com relação à simbologia da árvore. Na bíblia, a árvore é utilizada como metáfora, considerada como um dos símbolos que representa o homem, assim como podemos perceber na seguinte passagem: "Assim, toda árvore boa produz bons frutos, e toda árvore má produz maus frutos. Uma árvore boa não pode dar frutos maus e uma árvore má não pode dar bons frutos. Toda árvore que não der bons frutos, será cortada e jogada no fogo" (BÍBLIA, 1990, p. 1247). A discrepância, enfatizada na caracterização do

arquétipo como elemento grotesco no "Inferno", ocorre pelo fato das árvores secas, em tal lugar, não serem consumidas pelo fogo, e sim serem dilaceradas em uma tortura que consiste em escárnio e deformidade eternos.

A representação da pós-morte infernal dantesca é alimentada também por elementos que estão presentes, em alguns pontos, na obra *Eneida*. Dante Alighieri (2011, p. 82-83), antes de tecer a representação dos suicidas coloca na voz de seu guia as seguintes expressões: "Atenta! E darás fé a narrativa,/ Que fiz, ainda lá no mundo estando". A partir destas sentenças, tomemos a partir daqui como referência a *Eneida,* de Virgílio.

Em *Eneida*, o poeta Virgílio narra as aventuras de Enéias, bem como realiza a narração da viagem do herói pelo reino infernal, viagem esta que, inclusive, só seria possível se Enéias conseguisse encontrar no interior de uma floresta sombria, uma árvore opaca, que continha em si um ramo de ouro, que mais tarde lhe serviria como chave para a entrada no inferno.

> Se tens tão grande desejo, tão grande avidez de atravessar duas vezes as águas do Estige e de ver duas vezes o negro Tártaro, e se te apraz tentar tão louca empresa, ouve primeiramente as coisas que devem ser feitas. Há, escondido numa árvore opaca, *um ramo cujas folhas e haste flexível são de ouro*, consagrado a Juno infernal; um bosquete sagrado o protege e as sombras de um obscuro vale o encobrem. Mas não é dado penetrar nas profundezas da terra antes de haver *destacado esse ramo de ouro da árvore* que o produziu (VIRGÍLIO, 2007, p. 114, grifos nossos).

Além do fato de ambas as obras dos poetas italianos, Dante e Virgílio, possuírem em suas narrativas descrições do inferno e a viagem de seus personagens principais ao submundo, há a presença do arquétipo arbóreo. Porém, a representação ligada à árvore como detentora do ramo de ouro, não é a que mais se aproxima da representação dos suicidas de Alighieri, ainda que a árvore que detém o ramo de ouro esteja contextualizada em uma floresta sombria.

Antes de Enéias adentrar as portas do reino infernal, o herói, na terra consagrada a Marte habitada por camponeses trácios como é descrito no canto III da *Eneida*, ao tentar

arrancar ramagens do chão e arbustos de árvores de tal terra, para cobrir o altar da deusa Dione, depara-se com uma situação que lhe causa grande horror. A partir das suas investidas contra os arbustos, descem destes sangue podre e negro. Enéias ainda horrorizado, mas curioso para descobrir o que estava por trás daquele fenômeno, continua tentando arrancar os arbustos até que uma voz lhe interpela e diz tratar-se de Polidoro, filho de Príamo:

> Enéias, por que dilaceras um infeliz? Poupa agora minha tumba, poupa um crime a tuas mãos piedosas. Não te sou estranho, sendo natural de Tróia, e este sangue que corre não mana de um tronco. Ah! Foge destas terras cruéis, foge desta margem ávida. Sou Polidoro: aqui meu corpo foi coberto com uma messe de dardos de bronze, e estes vernábulos pontudos aqui criaram raízes (VIRGÍLIO, 2007, p. 54).

Polidoro, quando dialoga com Enéias, se mostra como uma alma aprisionada em um receptáculo, que embora não humano, sangra, lamenta e causa horror, por se apresentar transmutado em um vegetal inerte e indefeso, incapaz de causar outra impressão a quem o fitar que não seja o horror, pois morto, não pertence mais ao mundo dos vivos, e como não foi condecorado pelos rituais fúnebres, devido a sua morte repentina e brutal, sua alma não pode seguir ao plano espiritual. A alma de Polidoro estava presa à árvore e sua existência estava irremediavelmente ligada à existência da árvore. Desta forma,

> Quando a vida de uma pessoa é concebida como estando encerrada num determinado objeto, a cuja existência a sua própria existência está inseparavelmente ligada e cuja destruição representa a sua própria destruição, o objeto [...] pode ser visto como sendo sua vida ou sua morte. Portanto, se a morte de um homem está num objeto, é perfeitamente natural que ele seja morto por um golpe desse objeto (FRAZER, 1982, p. 608).

Assim, se Enéias arranca os arbustos está prestes a arrancar a vida e provocar a morte de Polidoro. Cada galho arrancado é um pouco de vida que se esvai. É importante ressaltar que Polidoro não se encontra no inferno, mas está fora de seu corpo mortal, uma vez que foi

vítima de uma morte não natural e violenta, além de não ter recebido os ritos e honras funéreas que poderiam possibilitar seu espírito a fazer a passagem deste plano, o mundo dos vivos, a algum outro, onde sua alma encontraria o descanso eterno.

O filho de Príamo, como é descrito em *Eneida,* foi morto cruelmente pelo rei da Trácia e acabou não recebendo as devidas honras, assim como acontece aos corpos dos suicidas, que por delimitações religiosas, na Idade Média, e ainda hoje, acabam também por não passar pelos rituais funéreos padrões, assim como afirma Dantas (2005):

> Na Idade Média cristã, o suicídio é condenado teologicamente. A Europa cristã acaba com as diferenças entre o suicídio legal e ilegal: matar-se era atentar contra a propriedade do outro e o outro era Deus. O único que criou o homem e quem, portanto, deveria ter o domínio sobre a morte. A vida do indivíduo deixa de ser um patrimônio da comunidade para ser um dom divino. E matar-se, equivale a um sacrilégio. O suicida não tem direito aos rituais religiosos, seus herdeiros não recebem os bens materiais e seu cadáver é castigado publicamente podendo ser exposto nu ou queimado (DANTAS, 2005, p. 47).

Desta forma, Dante Alighieri e Virgílio utilizam do arquétipo arbóreo em suas obras, para representar os receptáculos que aprisionam as almas dos desonrados, no plano da pós-morte. James George Frazer (1982), em seu livro *O ramo de ouro,* refere-se às diversas crenças em torno do culto das árvores e de como se acredita que as almas liguem-se àquelas após a morte. A partir do seu conhecimento sobre várias culturas, Frazer (1982) afirma que em muitos países, alimenta-se a crença de que os espíritos daqueles que morreram se transportam para as árvores ou então passam a morar nelas.

> Na maioria desses casos, se não em todos, considera-se o espírito como incorporado à árvore, animando-a, e sofrendo e morrendo com ela. Mas, de acordo com outra opinião, provavelmente posterior, a árvore não é o corpo, mas simplesmente a morada do espírito da árvore, que pode deixá-la e voltar para ela à vontade (FRAZER, 1982, p. 150).

De acordo com Frazer (1982, p. 55), no santuário de Diana, no lago Nemi, próximo de Roma, "crescia uma certa árvore da qual não se podia cortar nenhum galho. Só a um escravo fugido era permitido arrancar um de seus ramos". Tal árvore era protegida pelo seu companheiro Vírbio. Qualquer homem poderia tornar-se o sacerdote de Diana e substituir o guardião, tornando-se, assim, o rei do bosque. Porém, para empreender tal façanha deveria primeiro arrancar um ramo de ouro da árvore sagrada do bosque, só depois, investido da posse do ramo de ouro – espécie de amuleto sagrado e mágico –, matava e, ao mesmo tempo, tornava-se o guardião. "Segundo a opinião geral dos antigos, o ramo fatídico era aquele ramo de ouro que, por instruções da Sibila, Enéias arrancou antes de iniciar sua perigosa jornada ao mundo dos mortos" (FRAZER, 1982, p. 56). Lembremos que Enéias pode ser considerado um fugitivo, não propriamente escravo, mas fugitivo, pois fugiu de Tróia incendiada e, portanto, temos aí duas semelhanças no ritual antigo dedicado à deusa Diana: a retomada das crenças numa árvore sagrada portadora de um ramo de ouro e a alusão ao herói fugitivo.

Em toda a Europa o culto das árvores teve um papel importante. Conforme Frazer (1982, p. 42), esse culto era muito natural, pois "no alvorecer da história, a Europa estava coberta de imensas florestas primevas, onde as clareiras esparsas devem ter parecido pequenas ilhas num oceano verde. Germanos interrogados por César haviam viajado pela floresta Negra sem jamais ter sabido onde ela acabava". Em seguida, o autor oferece vários exemplos do culto das árvores: na velha capital religiosa da Suécia, por exemplo, existia um bosque sagrado e as suas árvores eram divinas; antes da conversão dos lituanos ao cristianismo, em fins do século XIV, o culto das árvores tinha uma importância fundamental, pois eram reverenciadas e delas ouviam profecias oraculares. Um simples galho quebrado era considerado um grave pecado. Mesmo na Grécia e na Roma antigas, são vários os cultos à árvore, como a figueira sagrada de Rómulo, no coração da metrópole, que era adorada até os dias do império, e, quando seu tronco murchou, a consternação espalhou-se pela cidade (FRAZER, 1982, p. 144).

Também para o selvagem a árvore era revestida de poder sagrado. Para ele o mundo era dotado de alma e as árvores e as plantas em geral tinham sua alma. Na concepção de mundo do homem selvagem ou primitivo, a árvore era dotada de uma alma como a sua daí elas deveriam ser tratadas com toda sensibilidade, pois se têm almas, são sensíveis. O ato de cortar uma árvore deveria ser, portanto, acompanhado de cuidado e gerido por um ritual, como se fosse uma "operação cirúrgica delicada, que deve ser feita com a maior consideração possível pelos sentimentos das árvores que sofrem, pois, sem esse cuidado, podem voltar-se contra o operador inábil e dilacerá-lo". Se uma árvore fosse cortada, ela soltava gritos ou gemidos, possíveis de serem ouvidos a mais de um quilômetro de distância, "como se fosse o gênio da árvore que se lamentasse" (FRAZER, 1982, p. 147).

De acordo com uma crença antiga, na Coréia, as almas daqueles que morrem de peste ou à beira da estrada e das mulheres que morrem de parto são conduzidas às árvores. Em volta delas, oferecem-se bolos, vinho e carne de porco. Já na China, desde os tempos imemoriais, plantavam-se árvores sobre as sepulturas para fortalecer a alma e salvar o corpo da decomposição. "Assim, as árvores plantadas sobre as sepulturas são por vezes identificadas como as almas dos mortos" (FRAZER, 1982, p. 148).

Como foi possível perceber, e conforme os estudos de Frazer (1982), o espírito ou a alma estão incorporados às árvores: vivem, sofrem e morrem com elas. Tal afinidade pode estar associada ao fato de imensas florestas cobrirem a Europa no princípio e, provavelmente, estas florestas influenciaram o pensamento. Podemos concluir, portanto:

> Que a árvore de que recebiam tantos benefícios tivesse um papel importante em sua religião e fosse revestida de um caráter sagrado. Vimos que esse culto era observado em toda parte, e que, tendo início com a simples reverência e medo da árvore animada por um espírito poderoso, aos poucos se transformou num culto de deuses e deusas que, com o progresso do pensamento, se foram desligando cada vez mais de suas antigas moradas nas árvores e adotaram o caráter de divindades silvestres e espíritos da fertilidade em geral, para os quais os camponeses se voltavam não só para conseguir a prosperidade de suas plantações, como também a fecundidade dos animais e das

> mulheres. [...] As razões que levaram os homens a venerar algumas árvores mais do que outras podem ser várias. Sabemos, por exemplo, que, para os druidas, o crescimento do visco num carvalho era sinal de que a árvore era especialmente sagrada; e a raridade desse fato — o visco não cresce habitualmente em carvalhos — reforçava o caráter sagrado e o mistério da árvore, pois são o estranho, o maravilhoso, o raro, e não o familiar e o conhecido, que despertam as emoções religiosas da humanidade (FRAZER, 1982, p. 178-179).

O velho culto das árvores na Europa, sobretudo o carvalho, deixou marcas nas artes e nas superstições modernas. Tudo leva a crer que em Nemi, um dos referenciais mais antigos do culto ocidental da árvore, o bosque, era constituído de carvalhos. "Na verdade, foi de um carvalho de folhas persistentes, segundo Virgílio, que Enéias arrancou o ramo de ouro. Ora, o carvalho era a árvore sagrada de Júpiter. Conclui-se, portanto, que o rei do bosque, cuja vida estava de certo modo ligada ao carvalho, representava nada menos do que o próprio Júpiter" (FRAZER, 1982, p. 187).

E qual seria a explicação para o ramo de ouro? Ao que tudo indica, o ramo dourado representa o visco. Apesar de Virgílio não identificar a planta, parece comparar ao visco. "Mas isso talvez tenha sido apenas um recurso poético para lançar um encanto místico sobre a humilde parasita. Ou, mais provavelmente, talvez sua descrição se baseasse numa superstição popular segundo a qual, em certas épocas, o visco reluz numa sobrenatural resplandecência dourada" (FRAZER, 1982, p. 611). As pombas que guiam Virgílio até a floresta sombria e impenetrável pousam numa árvore com o ramo dourado "logo que chegam às gargantas da fétida lagoa de Averno, elas levantam-se velozes, e. deslizando pelo líquido ar, pousam ambas no local desejado, no alto duma árvore, onde o brilho do ouro, filtrando-se através dos ramos, ofusca os olhos" (VIRGÍLIO, 2007, p. 115). O ramo de visco ao ser cortado ganha uma tonalidade amarelo-dourada, de modo que parece ser de ouro, assim como afirma Frazer (1982, p. 612) "A dedução quase inevitável é a de que o ramo de ouro era apenas o visco percebido através do véu poético de uma superstição popular".

Ao descer e empreender sua viagem ao inferno, Enéias, orientado por Sibila, leva um ramo de ouro. Deste modo, "que melhor companhia poderia um viajante solitário levar

consigo em sua jornada entre as trevas do que esse ramo que seria uma lâmpada para seus pés?" (FRAZER, 1982, p. 615). Armado com o ramo de ouro poderia enfrentar os espectros. Ao chegar ao rio Estige, o barqueiro Caronte lhe nega a entrada, proibida a um ser vivo, mas Enéias mostra-lhe o ramo dourado e Caronte recua humildemente.

> Mesmo em épocas recentes, o visco tem sido considerado como uma proteção contra bruxas e duendes, e os antigos bem lhe podem ter atribuído a mesma virtude mágica. Se a parasita pode, como acreditam os nossos camponeses, abrir fechaduras, por que não teria servido como um "abre-te-Sésamo", nas mãos de Enéias, para abrir as portas da morte? (FRAZER, 1982, p. 616).

Neste sentindo, a atenção que Virgílio e Dante atribuem à árvore pode estar associada a rituais antiguíssimos e sagrados. Inseridas no conceito de que o espírito interliga-se a árvore após a morte, animando-a e sofrendo através desta, obtendo-a como perpetuação de um corpo disforme como punição por toda eternidade, estão claramente às representações de Virgílio e de Dante Alighieri.

Supostamente, os suicidas são pessoas que passam por imenso sofrimento espiritual ainda em vida, são atormentados por problemas, provações, moléstias ou do ponto de vista religioso, atormentados por demônios. Desta forma, o ato de tirar a própria vida, representaria a fuga destes mesmos tormentos, um ato de desespero, medo e desejo de libertar-se destas aflições. No entanto, quando um ser humano comete suicídio, estaria de fato desvencilhando-se do seu sofrimento em vida, porém, uma vez seu corpo morto e inerte, segundo as crenças cristãs, sua alma imortal seria conduzida a uma realidade muito pior do que aquela da qual tentou fugir, abdicando de seu lugar no mundo dos vivos.

A alegoria da árvore representada na *Divina comédia*, então, está ligada ao conceito de prisão que encarcera as almas dos condenados, as almas daqueles que abdicaram da vida, reconhecida pelo cristianismo como um dom concedido por Deus, e que não poderia ser rejeitado, pois tal rejeição significaria uma ofensa, um pecado mortal. Por isso, o arquétipo arbóreo ganha aqui uma representação grotesca, que foge da imagem natural.

As árvores, nas quais as almas suicidas foram presas, representadas no poema de Dante, possuem um aspecto tétrico, deformado, frio e assustador, com densas raízes que representam sua ligação com a vida que deixaram covardemente para trás, como uma forma de mostrar que se acreditava que o homem não deveria afrontar ao Criador e, que além de matar seu corpo, significaria enclausurar-se para sempre em algo estático, indefeso e que consegue sentir somente a dor, proporcionada pelas Harpias que os molestam e agridem sem que possam sequer esboçar reação, em um ciclo contínuo e eterno, algo parecido com a maldição lançada por Zeus sobre Prometeu, representando a impotência do homem perante a autoridade divina.

A partir destes aspectos e reflexões é possível afirmar que Dante Alighieri traz também aspectos da obra de Virgílio para a representação dos suicidas, mediante tão grandes semelhanças que existem na utilização do arquétipo arbóreo, como afirmamos anteriormente. A imagem de Polidoro em *Eneida*, de sua alma presa às árvores que cresceram ao redor de seu corpo mortal nos instiga a considerar as semelhanças nas transfigurações em árvore no plano pós-morte do filho de Príamo e dos suicidas no inferno dantesco.

Considerações finais

Ainda que as árvores que figuram o receptáculo da alma de Polidoro não sejam árvores que jazem no inferno sem ramagem verde ou frutos proeminentes, há na representação de Virgílio o mesmo conceito da árvore como prisão, como corpo, através do qual a alma sangra e lamenta. O sangue, inclusive, pode ser considerado como as lágrimas das almas em ambas as representações.

Tanto os suicidas, como o próprio Polidoro, lamentam o destino a que foram impostos, reclamam as condições em que estão suas almas, enquanto sangram e suplicam por piedade: “Porque me rompes?/ Assomos de piedade nunca hás tido?” (ALIGHIERI, 2011, p. 83). “Enéias, porque dilaceras um infeliz? Poupa agora a minha tumba!” (VIRGÍLIO, 2007, p. 54). Como afirma Bachelard (2001, p. 221), “Às vezes, parece até que o gemido das árvores está

mais próximo de nossa alma que o uivo distante de um animal. Ela se queixa mais surdamente, sua dor nos parece mais profunda".

Sendo assim, tais representações tornam possível estabelecer um paralelo entre as duas obras, pois além do fato da descrição do destino pós-morte das almas estarem em ambos os textos, ainda que de maneira ligeiramente distintas, à medida que as obras se utilizam de um mesmo arquétipo, a árvore, é que se torna possível se firmar certa semelhança entre ambos os casos, o sofrimento dos suicidas no inferno e a agonia do príncipe Polidoro, que mesmo morto permanece preso neste mundo.

Referências:

ALIGHIERI, Dante. *Divina Comédia.* Trad. J.P. Xavier Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 2011.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos.* Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. Trad. Ivo Storniolo e José Luiz Gonzaga do Prado. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos.* Trad. Vera da Costa e Silva. et al. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COSTA, Daniel Lula. A representação do sétimo círculo no inferno dantesco. *Revista Brasileira de História das Religiões.* V. III, n. 9, p. 1-16, 2011.

DANTAS, Denise Souza. A significação da morte voluntária: estudo sobre o papel da mídia em suicídios contemporâneos. *Lumina.* V. 8, n. 1/2, p. 47-61, 2005.

FRAZER, James George. *O ramo de Ouro.* Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VIRGÍLIO. *Eneida.* Trad. Tassilo Orpheu Spalding. São Paulo: Cultrix, 2007.

A MORTE NA LÍRICA: CONFLUÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS ENTRE POEMAS ASTECAS E POEMAS DE ÁLVARES DE AZEVEDO

BASSO, Elis Regina (PG-UNIOESTE/CAPES)[302]
DÍAZ MERINO, Ximena Antonia (Orientadora - UNIOESTE)

Resumo: Este estudo objetiva analisar como a morte foi representada em poemas pré-hispânicos (século XIII) e poemas modernos (século XX), estes últimos do período literário denominado Romantismo, mais precisamente de sua segunda geração, o Ultra-Romantismo ou ainda Mal-do-Século na pessoa de Álvares de Azevedo. As obras escolhidas foram os *Icnocuicatl* (poemas astecas de profunda reflexão): *Amor y muerte, ¿He de irme ...?* e *La Muerte como esperanza* e as líricas "Lembrança de Morrer" e "Se eu Morresse Amanhã" de Álvares de Azevedo. Para tanto, considerar-se-á o contexto histórico em que tais poemas foram produzidos, a época pré-hispânica a partir da obra *Literatura del México antiguo* de León-Portilla e o Ultra-Romantismo teorizado por Alfredo Bosi (2006). Este estudo possui como base teórica a Literatura Comparada defendida por Coutinho (2003). Para a análise das obras líricas, basear-se-á em Chevalier e Gheerbrant (2009). Além disso, apoiar-se-á nos conceitos e problematizações sobre a morte propostos por Maranhão (1987) e Morin (1997). Em suma, buscar-se-á mostrar as confluências e as discrepâncias das representações da morte na lírica, com base nas obras já referidas.

Palavras-chave: Literatura Comparada. Poemas. Morte.

Introdução

Inicialmente, a discrepância entre os poemas a serem analisados pode chamar a atenção. O que poderia haver em comum entre o México e o Brasil? Entre o século XIII e o XX? Entre poemas astecas e obras de Álvares de Azevedo? Ora, ambos tratam da morte na lírica. O tema é o mesmo, o gênero textual idem. O modo como tais poetas escreveram e como a morte lhes afligiu ou os libertou será o foco deste artigo.

Por que comparar literaturas-latinoamericanas?

[302] **Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras -** Área de concentração: Linguagem e Sociedade - Nível: Mestrado e Doutorado. Bolsista da Capes. Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Paraná. Brasil elisregina.letras@gmail.com

Obras da Antiguidade Clássica Greco-Latina são amplamente divulgadas, conhecidas e estudadas no mundo todo, ao menos no universo acadêmico. Agora, quem já ouviu falar que os povos pré-hispânicos desenvolveram uma literatura própria?

Não é intenção, deste estudo, menosprezar obras europeias em detrimento de obras latino-americanas, mas, apenas, mostrar que também é possível se ocupar da literatura produzida na América. Portanto, corrobora-se a León-Portilla quando ele afirma que:

> *[...] cuantos se interesan por conocer toda manifestación de alta cultura - los estudiosos y humanistas de cualquier rumbo del planeta - podrán hallar en las creaciones literarias del México Antiguo testimonios de gentes que, en términos de su propia visión del mundo, lograron atisbos en verdad dignos de valoración y análisis.* (LEÓN-PORTILLA, [S.D.], p.X).

Coutinho (2003, p.19) afirma que, a partir da segunda metade do século XX, "[...] vem conquistando espaço gradativamente não só as literaturas até então tidas como periféricas, como as do chamado Terceiro Mundo. [...] É nesse estágio do comparatismo que entra em cena, de maneira mais significativa, a América Latina". Portanto, há mais estudos comparados acerca da literatura latino-americana, aí se encontram nossos objetos de estudo, a literatura brasileira e a mexicana, esta através dos poemas astecas.

Segundo Coutinho, ao se fazer literatura comparada, na América Latina, deve-se considerar "[...] a necessidade de inclusão nestes estudos dos múltiplos registros existentes no continente, dentre os quais o chamado popular [...] e o das línguas indígenas ainda vivas" (COUTINHO, 2003, p.23). Por isso, serão estudados os poemas astecas *Amor y muerte*, *¿He de irme ...?* e *La Muerte como esperanza",* os quais foram escritos originalmente em *nahuátl*, língua dos astecas, e, posteriormente, traduzidos para o espanhol.

Como salienta Coutinho (2003, p.20), na leitura comparatista deve prevalecer "[...] o elemento de diferenciação que este último [texto segundo] introduz no diálogo intertextual estabelecido com o [texto] primeiro". Trabalhar-se-á, desse modo, com a lírica asteca escrita

no México e a lírica produzida por Álvares de Azevedo no Ultra-Romantismo brasileiro, ambas são de um mesmo espaço, a América Latina, que faz parte do "Terceiro Mundo", buscar-se-á observar as diferenças entre as obras.

Ainda no que se referem às culturas pré-hispânicas, elas não tiveram contato com povos europeus até 1519, quando as tropas lideradas por Hernán Cortés invadiram México-Tenochtitlán. Isto é, a Literatura asteca, em língua *nahuátl*, não teve influência de culturas européias; segundo León-Portilla [S.D., p.X], os astecas foram *"[...] pueblos que vivieron, durante milênios, aislados básicamente de contacto con el Viejo Mundo".* Deste modo, a estrutura poética, bem como os temas da lírica asteca são próprios deste povo.

Acerca das produções artísticas astecas León-Portilla (2006, p.7, grifos do autor) afirma que *"CIVILIZACIÓN con no escasa historia fue la del México antiguo. Sus sabios dejaron testimonios de su pensamiento acerca de sí (sic) mismos y del acontecer de las cosas humanas, vida y muerte, siempre en relación esencial con la divinidad"*. Mais adiante o historiador mexicano acrescenta que "*Son precisamente los testimonios de los antiguos mexicanos de lengua y cultura* nahuátl *los que hacen posible el tema del presente estudio: descubrir a través de sus textos, su propia imagen cultural".* (LEÓN-PORTILLA, 2006, p.10). Especificamente, nesta pesquisa, buscar-se-á compreender como os astecas viam a morte e como a expressaram em seus poemas.

Literatura asteca: *cuícatl* e *tlatolli*

Conforme León-Portilla ([S.D.]), havia entre os astecas livros e copistas que tinham a função de copiar seus mitos, histórias e tradições, um dos motivos pelos quais sua cultura pode hoje ser estudada e admirada. Para categorizar a literatura em língua *nahuátl*:

> *Obviamente, más adecuado es atender a los conceptos y vocablos de que se valieron los* tlamatinime *y los* cuicapicque *(sábios y forjadores de cantos) para categorizar sus propias formas de expresión. Para ellos, que mantenían también en esto antigas tradiciones, toda composición*

> *se situaba o en la rica gama de los* cuícatl*, cantos y poemas, o en la de los* tlatolli*, relatos y discursos. (LEÓN-PORTILLA, [S.D.], p. xxvi).*

As duas categorias citadas acima correspondem a o que na Literatura se convencionou chamar de poesia (*cuícatl*) e prosa (*tlatolli*). De acordo com León-Portilla ([S.D.], p. xxvi), Os *cuícatl "[...] son inspiración y también sentimiento. En ellos afloran los recuerdos y el diálogo con el corazón. El ritmo y la medida, y a veces asimismo la entonación acompañada por la música, son sus atributos exteriores"*. Os trovadores portugueses, no século XII, também tinham o hábito de acompanhar sua lírica, as cantigas de amigo e de amor, com o uso da cítara e da harpa. A poesia, para ambos os povos antigos, era sinônimo de música, de sentimentos oriundos do coração, da alma.

Consoante León-Portilla ([S.D.]), os *cuícatl* podem ser de vários tipos: os *teocuícatl* (cantos divinos ou dos deuses), *teponazcuícatl* (cantos que requeriam acompanhamento musical), *cuauhcuícatl* (cantos de águia), *ocelocuícatl* (cantos de gatos-do-mato), *yaocuícatl* (cantos de guerra), *xochicuícatl* (cantos de flores), *xopancuícatl* (cantos de primavera), *icnocuícatl* (cantos de tristeza ou de profunda reflexão), entre outros. Neste artigo, ocupar-se-á de três poemas desta última categoria, os *icnocuícatl*.

Os *icnocuícatl*: *"del interior del cielo vienen"*

Segundo León-Portilla ([S.D.], p. 121), alguns *icnocuícatl* foram escritos por *Netzahualcoyótl*,[303] mas a maior parte é de autoria desconhecida. *"La temática de estos* cuícatl *es considerablemente amplia: los misterios de la divinidad y del más allá; lo*

[303] De acordo com León-Portilla [S.D.], *Netzahualcóyotl* nasceu em Texcoco e teve uma educação esmerada, em 1431, após algumas batalhas, ele coroou-se em sua cidade natal reinando por mais de quarenta anos. *Netzahualcóyotl* programou a construção de salas destinadas à poesia e à música, é o poeta asteca mais conhecido.

transitorio del existir en la tierra; la muerte, tan temida como inexorable". (LEÓN-PORTILLA, [S.D.], p. 121).

Os *icnocuícatl,* a serem analisados, neste artigo, tratam da morte, do além, como pode ser observado pelos títulos dos poemas: *Amor y muerte, ¿He de irme ...?* e *La Muerte como esperanza.* As três obras são de autoria desconhecida e estão disponíveis em espanhol na obra de León-Portilla, *Literatura del México antiguo*.

O Romantismo brasileiro e Álvares de Azevedo

Poeticamente Bosi (2006) escreve sobre a dificuldade de definir o Romantismo. Para ele, "O amor, a pátria, a natureza e a religião, o povo e o passado, que afloram tantas vezes na poesia romântica, são conteúdos brutos, espalhados por toda a história das literaturas". (BOSI, 2006, p. 95). Tem de compreender-se o complexo romântico de modo global.

Acerca do Brasil, Bosi (2006, p. 96) assevera que durante quase a totalidade do século XIX, tal sociedade se viu "carente do binômio urbano indústria-operário", de modo que:

> [...] para a formação de sua inteligência [contou] com os filhos de famílias abastadas do campo, que iam receber instrução jurídica [...] em São Paulo, Recife e Rio, [...] ou com filhos de comerciantes luso-brasileiros e de profissionais liberais, que definiam, *grosso modo*, a alta classe média do país. (BOSI, 2006, p. 96, grifos do autor).

Álvares de Azevedo foi um dos filhos de famílias abastadas que foi a São Paulo estudar Direito. Bosi (2006, p. 97) afirma que os "[...] estudantes boêmios, [...] se entregaram ao *splenn* de Byron e ao *mal du siècle* de Musset, vivendo na província uma existência doentia e artificial, desgarrada de qualquer projeto histórico e perdida no próprio narcisismo"; entre eles estava o jovem Álvares de Azevedo.

Em relação ao movimento romântico, ressalta-se que, didaticamente, no que concerne à lírica, ele foi dividido em três gerações: primeira (Indianismo), segunda (Ultra-Romantismo)

e terceira (Condoreirismo). Este estudo tem como foco a segunda geração, também conhecida como Mal-do-século.

Salienta-se ainda que o Romantismo foi muito mais do que um movimento literário, foi um período de revoluções artísticas, políticas e culturais no Brasil. Nesta época, pensou-se, pela primeira vez, na identidade do brasileiro, o que era ser desta nação.

O Ultra-Romantismo

Conforme Bosi (2006, p.97), no Ultra-Romantismo, "O eu romântico, objetivamente incapaz de resolver os conflitos com a sociedade, lança-se à evasão", além disso, ele busca o escuro, à noite, pois, "[...] é na treva que latejam as forças inconscientes da alma: o sonho, a imaginação". (BOSI, 2006, p.97). Isto também facilitava a vida boemia, que os jovens tinham.

A maioria dos poetas, desta geração, morria antes de completar vinte anos, sua temática predileta era o amor, a morte, a dúvida, a ironia, o entusiasmo e o tédio como aponta Bosi (2006). Os ultra-românticos viviam em seus próprios 'eus', reclusos,

> Ora, a oclusão do sujeito em si próprio é detectável por uma fenomenologia bem conhecida: o devaneio, o erotismo difuso ou obsessivo, a melancolia, o tédio, o namoro com a imagem da morte, a depressão, a autoironia masoquista: desfigurações todas de um desejo de viver que não logrou sair do labirinto onde se aliena o jovem crescido em um meio romântico-burguês em fase de estagnação. (BOSI, 2006, p.115).

Assim como um suicida ao atentar contra sua própria vida busca, na verdade, diminuir ou sanar a sua dor, os ultra-românticos buscavam a morte, a escuridão, a introspecção porque se encontravam desajustados no mundo. Não se (re) conheciam como sujeitos naquela sociedade. Entretanto, no fundo, desejavam apenas curar o seu mal-estar e poder viver.

O viver e o morrer

Expostos os contextos-históricos que fizeram emergir os poemas a serem analisados, parte-se para a temática que os norteia: a morte, ou ainda, o morrer; a qual é definida por Maranhão (1987, p. 20-21) como "[...] um fato natural [...] e como tal, é transclassista. [...] a morte nos mostra a absoluta igualdade entre os homens, nivelando-os ao mesmo destino". O autor cita Moltmann, para quem "o homem tem direito à sua morte como tem direito à sua vida. Morrer é um processo humanamente tão importante quanto nascer e viver" (MOLTMANN *apud* MARANHÃO, 1987, p. 39). Enfim, a morte é inerente ao ser humano, a qualquer e todo ser humano e é indissociável da vida.

Como já dito, tanto Álvares de Azevedo quanto os autores astecas anônimos, dos poemas aqui estudados, problematizam a morte em suas obras, o que vem ao encontro do que afirma Maranhão (1987, p.63) "[...] a reflexão sobre a morte é uma reflexão sobre a vida. Não é possível analisar o sentido da vida sem se deparar com o problema do sentido da morte e vice-versa". Tal autor acrescenta que "Só podemos viver intensamente e apreciar realmente a vida se nos conscientizarmos de que somos finitos, contingentes, vulneráveis, mortais" (MARANHÃO, 1987, p. 64). Assim, ao pensarmos na morte, pensamos na vida, e sabendo que esta é efêmera podemos até desejar aproveitá-la mais.

Morin argumenta que:

> [...] o homem ora renuncia a olhar a morte, coloca-a entre parênteses, esquece-a como se termina esquecendo o sol, ora, ao contrário, olha-a com aquele olhar fixo, hipnótico, que se perde no assombro, e do qual nascem as miragens. O homem, que negligenciou demais a morte, também quis demais olhá-la de frente, em vez de tentar envolvê-la com sua astúcia. (MORIN, 1997, p.19).

Os poetas astecas e Álvares de Azevedo resolveram olhar a morte de frente, indagaram-na. Morin (1997, p.286) afirma que "O espectro da morte vai assombrar a literatura" e que está terá suas portas "forçadas pela angústia de morte" (MORIN, 1997, p.286). A seguir, analisar-se-á como esta morte aparece nos poemas em questão.

Morte *in via*: representações da morte na lírica

Neste momento, procede-se à análise do poema asteca *Amor y muerte* (vide anexo). Nos dois primeiros versos o eu-lírico se vale de um símbolo, o coração, que é "[...] em cada homem, o **centro da vida, da vontade, da inteligência**". (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 281, grifos dos autores). Assim, o eu-lírico pede que o seu interlocutor, que nos é desconhecido, aja segundo sua vontade, ao solicitar que este abra e aproxime seu coração.

Já na terceira e na quarta estrofes, o eu-poemático afirma que seu ouvinte lhe faz mal, atormenta-lhe e metaforicamente causa-lhe sentimento de morte. Depois há o uso do advérbio *allá* que traduzido à Língua Portuguesa significa *lá*, entretanto, sabendo que tal poema trata da morte, entende-se que este lugar distante, pode significar o além, visto também que este termo em espanhol é traduzido para *el más allá*. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p.28), "O além é a região misteriosa para onde vão todos os humanos após a morte", lugar do qual não é possível retornar. Por isso, o eu-lírico afirma que sofrerá lá.

Na segunda estrofe o eu-lírico faz dois questionamentos, pergunta se seu amor chorará por ele e se sentirá tristeza. Tais desejos são típicos de quem clama por amor, de quem pede para se sentir importante. No início da estrofe seguinte o eu-lírico constata que ele e seu amor foram só amigos, parece que ele queria mais, desejava que houvesse entre eles uma paixão, talvez até um amor carnal.

O poema é finalizado com o eu lírico afirmando que precisa partir, mas para onde? Para o *más allá*? Parece que sim, parece que ele irá para o além, já que seu amor só nutriu por ele uma amizade. Para enfatizar a partida há a repetição da antepenúltima estrofe. Enfim, pode ser que não haja outra solução, para o eu-lírico, senão a morte, já que ele não tem o amor que tanto gostaria.

¿He de irme ...? (vide anexo) será analisado agora. O título causa inquietação, ir aonde? As reticências mostram que a pergunta não foi terminada, há algo a ser dito e o eu-lírico também não sabe se de fato deve ir.

Nos três primeiros versos percebe-se que o eu-lírico não quer morrer, não quer ser como as flores que duram pouco, não quer que seu nome seja esquecido, ele quer a imortalidade; pois pede que sobrevivam suas flores e seus cantos.

Segundo Frazer (*apud* MORIN, 1987, p.25), A imortalidade é um "'[...] prolongamento da vida por um período indefinido, mas não necessariamente eterno' (a eternidade é uma noção abstrata e tardia)". A imortalidade "[...] supõe, não a ignorância da morte, mas, pelo contrário, o reconhecimento dela como um fato". (MORIN, 1987, p.26). Por isso, o eu-lírico questiona se também irá partir, pois sabe que um dia morrerá, posto que "[...] o risco de morte é um dado fundamental". (MORIN, 1987, p.38). A morte é a única certeza de todo ser humano.

De acordo com Morin (1987, p.35), "O caráter categórico, universal da afirmação da imortalidade está em relação com o caráter categórico, universal, da afirmação da individualidade". O vocábulo individualidade provém de indivíduo, de indivisibilidade, de ser único, da singularidade de cada ser humano. O eu-lírico não quer que seu 'eu' tão ímpar morra.

Morin (1987, p.26) afirma ainda que, "[...] ao mesmo tempo em que se pretender imortal, o homem se chamará de mortal. Assim, a mesma consciência nega e reconhece a morte: ela a nega como aniquilamento, mas a reconhece como fato". Isto permite que o eu-lírico afirme, na quinta estrofe, que a vida é efêmera, porque sabe que morrerá.

No sexto e sétimo versos há outra indagação, questiona-se se no lugar onde, de algum modo, vive-se a vida é efêmera. Depois é perguntado se lá há alegria e amizade, este lugar talvez seja o além. E mesmo lá se deseja a imortalidade.

O poema termina com outra pergunta, as pessoas que vivem aqui na Terra se encontrarão em outro lugar e em outro tempo, ou talvez, no além, não teremos consciência da vida que tivemos aqui na Terra. Estes questionamentos podem também assombrar outros seres humanos, pois não sabemos o que nos aguarda após nossa partida.

¿He de irme ...? só apresenta uma constatação, da efemeridade da vida, ou melhor, da morte. Os demais versos são todos constituídos de indagações, dúvidas que todo o ser humano

possui, já que "[...] nenhuma sociedade [...] conheceu ainda a vitória absoluta, seja da imortalidade, seja da consciência desmistificada da morte, seja do horror da morte, seja da vitória contra o horror da morte" (MORIN, 1987, p.38). Como já dito, a única certeza sobre a morte é que ela chegará para todos, o restante é mistério.

O foco do poema *La muerte como esperanza* (vide anexo), assemelha-se ao poema anterior, o desejo de imortalidade. No título percebe-se que a morte é vista como uma solução. O eu-lírico afirma que a Terra não é lugar de felicidade, que este sentimento existe em outro lugar. O interessante é que o eu-lírico se vale, para estas afirmações, do advérbio *ciertamente*, parece que não há dúvidas. Aliás, se há a felicidade em outro lugar, é porque existe outra vida além da terrena.

No sexto verso o eu-lírico pergunta se estamos na terra à toa, em vão. Esta seria uma constatação triste, pois a vida não teria valor; o ser humano, de modo geral, tentar buscar sentidos para a sua vida e foge da ideia de inutilidade da vida humana, isto porque deseja a individualidade - conceito proposto por Morin (1987).

No verso seguinte há a afirmação de que o lugar da vida é outro, não na Terra. Lá o eu-lírico deseja cantar com as aves e estar com as flores. Observa-se aí a presença da natureza, que é criação divina, a qual deverá estar no *allá*.

Os últimos seis versos do poema são uma ode as flores. Para o povo asteca, "[...] a flor era um dos vinte signos dos dias, e também o signo **de tudo que era nobre e precioso.** [Além disso] [...] as flores manifestavam a extrema diversidade do universo, a profusão e a nobreza das dádivas divinas". (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 438). As flores eram, então, tudo o que havia de positivo no *allá*, já que elas alegravam, apaziguavam e davam paz aos homens, segundo o eu-lírico. Ademais, estes sentimentos só eram possíveis nesse local, já que a Terra não era considerada lugar de felicidade.

"Lembranças de Morrer" (vide anexo), de Álvares de Azevedo, parece ser um poema repleto de recados para os entes quando da morte do eu-lírico, além de algumas lembranças (como o título elucida) que ele levará em sua partida.

As duas primeiras estrofes do poema são eufemismos para a morte, bem como o termo "passamento" ao fim da segunda estrofe. O eufemismo é uma figura de linguagem usada para suavizar o sentido de palavras ou expressões, neste caso, para abrandar o peso que o vocábulo morte causa nas pessoas.

Nas duas primeiras estrofes o eu-poemático deseja que as pessoas não lamentem sua morte, quer que a vida delas siga. Morin (1987) afirma que há cinco estágios do morrer, que podem aparecer tanto na vítima, que está próxima da morte, quanto nos familiares. São eles: negação, cólera, barganha, depressão e aceitação. O eu-lírico deseja que seus conhecidos aceitem a sua morte, quer que eles não passem por um processo de luto ou por todos estes estágios, que causam sofrimento.

Na terceira estrofe o eu-lírico afirma que a vida é um tédio, a relaciona com um caminho poeirento, com um pesadelo, símbolos negativos, pois. Isto é típico dos românticos que não encontravam sentido na vida. Na quarta estrofe, a alma do eu-lírico vagueia solitária, a dor a consumia, além disso, a alma também era devorada pelo fogo. Ele tem saudade da ilusão, talvez ilusão de amor.

Na quinta e sexta estrofes o eu-lírico afirma sentir saudade de quem se preocupava com ele, seu pai e sua mãe; esta se enfraquecia por causa do filho. Saudade também tinha dos amigos, "bem poucos", ele frisa através da locução adverbial. Estes eram os únicos que o entendiam quando ele desvairava, quando duvidava do mundo, das verdades que possuía.

Na estrofe seguinte, aparece o amor, e só por este sentimento, ele poderá chorar ou suspirar. Mas o amor não foi concretizado, ficou só nas ideias e nos sonhos, um amor platônico, pois. Característica dos românticos que tinham medo do amor e de amar, e, por isso, idealizavam tal sentimento.

Ainda sobre o amor, na oitava estrofe, o eu-lírico diz que só a donzela amada deu-lhe alegria e que só viveu por causa dela e por esperar poder amá-la. Depois, o eu-lírico afirma que encontrará seu amor e a verdade no céu. Crê, de certo modo, na imortalidade.

Na décima estrofe o eu-lírico chama metaforicamente o cemitério de "floresta dos homens esquecida", pede que lá ele seja enterrado e que escrevam: "Foi poeta – sonhou – e

amou na vida". Tal epígrafe pode ser um desejo de imortalidade, porque, através de suas obras, um escritor é imortal, sua obra pode ser eterna; apesar do sujeito criador já não mais existir – ao menos não na Terra. Isto, de fato ocorre com o poeta Álvares de Azevedo, ele existe por meio de suas obras.

Além disso, o amor foi importantíssimo para o eu-lírico, o manteve vivo; se ele não desejava viver por si próprio, viveu por outrem. Há ainda o sonho, que também é instrumento de manutenção da vida, sem sonhos, passasse a sobreviver, a viver miseravelmente, a alma só resiste por causa do corpo, mas fica fraca, sem esperanças.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p.846), "[...] a morte ou a demência podem ser resultado de uma falta total de sonhos", além disso, o sonho "[...] estabelece no psiquismo de uma pessoa uma espécie de equilíbrio compensador. [...] a carência de sonhos cria desequilíbrios mentais" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.846). Por isso, o sonho é essencial para o viver. Retornando ao eu-lírico, apesar de todo o pessimismo e tristeza que sentiu, ele sonhou e, por isso, viveu.

A décima primeira estrofe é um diálogo com a natureza, o eu-lírico pede que ela proteja e acolha seu corpo, além de "cantar" por ele, o que seria talvez uma espécie de velamento oferecido pelas forças naturais. Na última estrofe o eu-lírico pede que, quando anoitecer, a natureza o "abrace", o absorva, que a lua ilumine sua face, enfim, neste momento a putrefação se concretizará, os vermes roeram sua carne, mas ele remete a isto se valendo de eufemismos.

O poema "Se eu morresse amanhã" (vide anexo), de Álvares de Azevedo, possui no título uma conjunção condicional, portanto é uma hipótese, fala, pois, sobre os acontecimentos possíveis, caso ele morresse. Na primeira estrofe o eu-lírico fala que suas irmã e mãe sentiriam sua perda.

Já na segunda e terceira estrofe, ele comenta sobre a alegria que seria morrer, que após sua morte, a natureza seria mais elegante e bela e que ele teria mais amor. A morte seria, para o eu-lírico, algo positivo, traria "esperança para sua vida". Assim, o pensamento do eu-lírico se assemelha ao afirmado por Morin (1997, p.26) "[...] a morte é, à primeira vista, uma

espécie de vida, que prolonga, de um modo ou de outro, a vida individual". Após a morte, de fato, ele poderia verdadeiramente viver.

Na última estrofe, o eu-poemático comenta que a vida lhe devora, o oposto do pensado pela maioria dos seres humanos. Aquele pensamento acontece com as pessoas que se sentem desajustadas no mundo, como os poetas do Mal-do-século. Para o eu-lírico, a vida leva embora o desejo de glória, o trabalho cansa, mas a dor no peito diminuíra, possivelmente por causa da escrita, processo que possibilita a exposição de seus íntimos desejos, o que poderia aliviar o sofrimento.

Ao final de cada estrofe, de "Se eu morresse amanhã", há a repetição do título do poema. Esta reiteração denota que o eu-lírico deseja que sua morte chegue logo, amanhã se possível, para que assim, a dor passe. Enfim, o desejo de morte lateja na mente do eu-lírico.

Há elementos que se repetem nas escritas dos poemas astecas e dos de Álvaro de Azevedo. A natureza é uma delas, a qual é vista como criação divina. Para os astecas, ela traz alegria, felicidade, já para o romântico a natureza o velará, alegrar-se-á com sua morte. Visto que a flor é símbolo de vida, mas também é objeto de oferenda aos mortos, símbolo dúbio, pois.

O desejo de imortalidade aparece em "Lembranças de Morrer", através do epitáfio e em *¿He de irme...?*, o eu-lírico deseja que seu nome e seus cantos sejam eternizados. Já *Amor y muerte* e "Lembranças de morrer" tratam sobre o amor; em ambos, tal sentimento não é recíproco, não se concretiza. E em *La muerte como esperanza* e "Se eu morresse amanhã" a morte parece ser a única solução para o fim do sofrimento.

Portanto, os poemas astecas e os de Álvares de Azevedo têm três eixos em comum, além da temática da morte, são eles: a natureza, o amor e o desejo de imortalidade. A natureza remete ao criador da vida; o amor ao sentimento tido como sublime e desejado por todo ser humano e a imortalidade, como já explicitado, um anseio dos seres humanos de existirem para sempre, de eternizarem seu nome, de perpetuarem sua individualidade.

Considerações finais

Salienta-se que não foi o propósito, deste artigo, analisar estruturalmente os poemas em questão, o foco foi na temática, a morte. Por isso, há ainda estudos passíveis de serem realizados.

Definitivamente, a morte é um assunto que perpassa épocas, civilizações e culturas, apresenta particularidades em cada comunidade humana, as crenças variam, entretanto, ela não deixa de afligir os seres humanos, ou ainda de dar-lhes esperança através da imortalidade ou na crença de uma vida no além.

Referências:

AZEVEDO, Álvares de. **Álvares de Azevedo** - seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Bárbara Heller, Luís Percival Leme de Brito, Marisa Philbert Lajolo. São Paulo: Abril Educação, 1982. (Literatura Comentada).

BOSI, Alfredo. IV – O Romantismo. IN: _____. **História concisa da Literatura Brasileira**. 43.ed.São Paulo: Cultrix, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COUTINHO, Eduardo F. Sentido e função da Literatura Comparada na América Latina. In: _____. **Literatura comparada na América Latina**. Ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **Literatura del México antiguo**. [S.L.].[S.D.]

_____. Miguel. **Los antiguos Mexicanos a través de sus crónicas y cantares**. 2.ed. México: FCE, 2006. (Colección Popular).

MARANHÃO, José Luiz Souza. **O que é morte**. 3.ed.São Paulo: Brasiliense, 1987.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Trad. Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997. (Série Diversos).

Anexos

Amor y Muerte

¡Que se abra tu corazón!
¡Que se acerque tu corazón!
Tú a mí me atormentas,
Tú a mí me das muerte.
He de irme allá,
donde habré de perecer.

¿Una última vez llorarás por mí?
¿Por mí sentirás tristeza?

En realidad sólo fuimos amigos,
Yo tengo que irme,
Yo tengo que irme.

¿He de irme...?

¿He de irme como las flores que perecieron?
¿Nada quedará de mi nombre?
¿Nada de mi fama aquí en la tierra?
¡Al menos mis flores, as menos mis cantos!
Aquí en la tierra es la región del momento fugaz.
¿También es así en el lugar
donde de algún modo se vive?
¿Hay Allá alegría, hay amistad?
¿O sólo aquí en la tierra
Hemos venido a conocer nuestros rostros?

La muerte como esperanza

En verdad lo digo:
ciertamente no es el lugar de felicidad
aquí en la tierra.
Ciertamente hay que ir a outra parte:
allá la felicidad sí existe.
¿O es que sólo en vano venimos a la tierra?
Otro es el sitio de la vida.
Allá quiero ir,

allá en verdad cantaré
con las más bellas aves.
Allá disfutaré
de las genuinas flores,
de las flores que alegran,
las que apaciguan al corazón,
las únicas que dan paz a los hombres,
las que los embriagan con alegría ...

Lembrança de Morrer – Álvares de Azevedo

Quando em meu peito rebentar-se a fibra,
Que o espírito enlaça à dor vivente,
Não derramem por mim nenhuma lágrima
Em pálpebra demente.

E nem desfolhem na matéria impura
A flor do vale que adormece ao vento:
Não quero que uma nota de alegria
Se cale por meu triste passamento.

Eu deixo a vida como deixa o tédio
Do deserto, o poento caminheiro,
... Como as horas de um longo pesadelo
Que se desfaz ao dobre de um sineiro;

Como o desterro de minh'alma errante,
Onde fogo insensato a consumia:
Só levo uma saudade... é desses tempos
Que amorosa ilusão embelecia.

Só levo uma saudade... é dessas sombras
Que eu sentia velar nas noites minhas...
De ti, ó minha mãe, pobre coitada,
Que por minha tristeza te definhas!

De meu pai... de meus únicos amigos,
Pouco - bem poucos... e que não zombavam
Quando, em noites de febre endoudecido,
Minhas pálidas crenças duvidavam.

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
Se um suspiro nos seios treme ainda,
É pela virgem que sonhei... que nunca
Aos lábios me encostou a face linda!

Só tu à mocidade sonhadora
Do pálido poeta deste flores...
Se viveu, foi por ti! e de esperança
De na vida gozar de teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
Verei cristalizar-se o sonho amigo...
Ó minha virgem dos errantes sonhos,
Filha do céu, eu vou amar contigo!

Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nela:
Foi poeta - sonhou - e amou na vida.

Sombras do vale, noites da montanha
Que minha alma cantou e amava tanto,
Protegei o meu corpo abandonado,
E no silêncio derramai-lhe canto!

Mas quando preludia ave d'aurora
E quando à meia-noite o céu repousa,
Arvoredos do bosque, abri os ramos...
Deixai a lua pratear-me a lousa!

Se eu morresse amanhã – Álvares de Azevedo

Se eu morresse amanhã, viria ao menos
Fechar meus olhos minha triste irmã;
Minha mãe de saudades morreria
Se eu morresse amanhã!

Quanta glória pressinto em meu futuro!
Que aurora de porvir e que manhã!
Eu perdera chorando essas coroas
Se eu morresse amanhã!

Que sol! que céu azul! que doce n'alva
Acorda a natureza mais louçã!
Não me batera tanto amor no peito
Se eu morresse amanhã!

Mas essa dor da vida que devora
A ânsia de glória, o dolorido afã...
A dor no peito emudecera ao menos
Se eu morresse amanhã!

A POESIA VISUAL EM GILBERTO MENDONÇA TELES E ANA HATHERLY

Louisa Cristina GOES (G. UNIOESTE)

RESUMO: O presente artigo visa estudar a poesia visual e o processo criativo dos escritores Ana Hatherly e Gilberto Mendonça Teles, com o intuito de apresentar e divulgar os poemas e a poesia dos autores que desenvolvem uma *poiésis* em que privilegia as imagens poéticas, a experimentação da linguagem, o visual, os signos, que apresentam marcas relevantes da literatura com alto teor de modernidade. O artigo se embasa na revisão bibliografia de obras referentes à poesia visual e os respectivos autores, estudando a poesia e como ela é compreendida na sociedade, bem como o contexto histórico em que a Poesia Visual surgiu, ou seja, o período modernista vanguardista, passando pelo estudo da estética da arte. A opção pelas obras dos escritores, professores, poetas, justifica-se pela relevância dos autores no contexto da literatura portuguesa e brasileira, com fortes registros de uma linguagem elaborada, experimental, dos textos visuais, e pelo alto grau de concentração verbal, o fazer poético dos autores, registra-se as questões da reflexão da linguagem e do sentido metafísico e também sobre as reflexões acerca da metalinguagem e questionamentos da linguagem, reflexão esta como uma das características da poesia da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia Visual. Ana Hatherly. Gilberto Mendonça Teles

TEXTO:

Aspectos Históricos e Conceituais

A escrita, uma vez provinda do desenho, como afirma Jorge Barcelar em seu livro *Poesia Visual* (2001), nunca negou por completo seu caráter visual, ainda que, segundo o autor, essa característica tenha adquirido valor secundário, quase não valorativo em relação à ideia expressa no texto. Assim, embora a imagem e a escrita, primitivamente, quando não

eram a mesma coisa existiam em paralelo, o texto como comumente o concebemos, não se prende necessariamente à forma de como é apresentado, ou seja, seu caráter visual não exerce influencia de sentido, podendo ser, em geral, expresso pela linguagem unicamente oral, sem prejuízo.

Lembrando por Barcelar que a escrita alfabética é até certo ponto, recente e que anterior a ela utilizava-se de imagens como meio de comunicação, bem como, associando a isso, o fato, também sugerido pelo autor, de que temos a capacidade de pensar unicamente em palavras, unicamente em imagem ou por meio de ambos simultaneamente, tais capacidades são igualmente formas de comunicação mental. Logo será dentro das faculdades mentais do individuo que a poesia e a expressão visual irão primeiramente se unir. Com isso podemos entender que o surgimento de uma estética no plano físico que utilizasse de ambas, escrita e imagem, não é somente válida, como natural, pois é uma expressão do pensamento, das capacidades e da interioridade do individuo.

Nesse sentido, embora haja quem restrinja o surgimento da Poesia Visual às experimentações visuais das Vanguardas Européias, Alberto Pimenta demonstra, em seu texto intitulado *Poesia Visual* (2013), que as expressões escritas que se utilizavam de recursos visuais, são bem mais antigas, apresentando-se em poemas, na Idade Média e até mesmo a Grécia, embora as expressões teóricas que aludissem ao aspecto visual fossem deturpadas, referindo-se a textos sem visualismo. Pimenta exemplifica que:

> (...) a partir do século V a.C. estão documentados textos organizados visualmente, assim O Acéfalo, conservado num dos "Papiros mágicos": uma figura humana com cabeça de cobra, um ramo de louro das mãos e um objecto não identificável na outra, o corpo recheado de letras e rodeado de fórmulas mágicas. Do séc. III a. C. é o Ovo de Símias, um texto organizado em forma de ovo, com várias cascas de leitura, que se descreve a si mesmo como "ovo de rouxinol", ou seja, como depósito de regras poéticas. (PIMENTA, 2013)

O autor cita ainda outros poemas antigos, no período que se estende do século II a.C. até o Barroco, apontando para a característica de que o caráter visual funcionava como uma figuração redundante do que era expresso no texto, e trazia em seu bojo, em geral, certo caráter mágico, místico. Além de citar a álgebra cabalística como uma fonte desse tipo de texto, Pimenta menciona escritos árabes e até mesmo os Caligramas de Apollinaire.

Com isso entende-se, como afirma Barcelar, que "É a partir do momento em que se torna possível estabelecer uma relação sobreponível entre o ikon e o logos, que se pode desenhar uma cronologia para o poema visual (...)" (2001, p. 02), ou seja, quando o ícone imagético e o pensamento, traduzido pela escrita, estão sobrepostos, em harmonia, no texto poético visual, estabelecendo relações complementares, criando efeitos de sentido, podemos estabelecer um princípio de Poesia Visual.

Apesar de comprovadas suas raízes anteriores a Vanguarda Européia, a Poesia Visual ganha reconhecimento e espaço no mundo ocidental a partir do momento em que a Europa encaminha-se para esse período de vigorosa experimentação da língua. Em seu texto Barcelar sugere a existência de historiadores que apontem para o futurismo de Marinetti como iniciador da estética da Poesia Visual, Pimenta por sua vez direciona o pensamento para o decadentista e simbolista Mallarmé, explicando que:

> A estética mallarmaica da negação (da suficiência do sentido da língua) pode associar-se à teologia negativa, que postula a impossibilidade de chegar à essência divina através do processo humano de conceptualização. (PIMENTA, 2013)

Quanto a Mallarmé, Gilberto Mendonça Teles, na *Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro:* apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas de (1983) afirma que poeta abriu os caminhos para uma intensa experimentação poética. Escrevendo "*un coup de dês*", importante obra para a Poesia concreta desenvolvida no Brasil, Mallarmé buscava, "(...) um duplo objetivo: utilizar, concomitantemente, todos os modos de comunicação para

conduzir a uma compreensão total e aprofundar o poema nos planos temporal e espacial ao mesmo tempo."(TELES, 1983, p. 68). Mallarmé, que passou por três fases distintas em seu trabalho, segundo Teles, teve seus últimos textos caracterizados pela total intelectualizarão do poema, pela exigência da participação criadora do leitor, pela plurisignificação e pelo objeto apenas como um signo de uma realidade espiritual.

É importante ressaltar que a poética de Mallarmé recebeu influência das idéias de Baudelaire, que por sua vez, escreveu o soneto "*Correspondências*". Gilberto Mendonça Teles também comenta sobre esse autor, grifando que:

> Como se sabe, os clássicos não admitiam a relação de uma arte com a outra; daí as classificações de gêneros, rigorosamente seguidas. A partir, porem do renascimento, foi-se generalizando a idéia de uma identidade superior entre as diferentes linguagens artísticas. (TELES, 1983, p. 43)

Assim, apesar de não desenvolver uma poética que visualmente se aproxima ao que chamamos de Poesia Visual, Baudelaire influenciado por Hoffmann e por Swedenborg, quebra certos paradigmas, que permitem a experimentação da língua no desenvolvimento de uma Poesia Visual. Gilberto Mendonça menciona que o soneto anteriormente citado acaba por desenvolver a teoria sinestésica, quando, ao falar sobre a "floresta de símbolos" e nas correspondências existentes entre todo tipo de imagem, seja acústica, visual e até mesmo olfativa, aceita como verdadeira a teoria da existência de uma linguagem universal, pela qual as informações recebidas por um sentido, seriam transmitidas a todos, "em que as analogias correspondem a revelações metafísicas, identificando-se, portanto com os símbolos (...)" (TELES, 1983, p. 44) tais símbolos ligariam o que é material ao que é espiritual, promovendo certa unificação.

Visto isso, retornamos a Pimenta quando esse afirma que:

> No Dadaísmo juntaram-se as duas linhas mencionadas (a redundante lúdica e a filosófica mallarmaica) e, depois de anunciada e enunciada a Poesia Concreta, a Poesia Visual encontra-se na confluência destas três ideias de texto, assumindo em diversos espaços de cultura e língua interesses diversos, e integrando-se até em designações genéricas distintas (Poesia experimental, Literatura de vanguarda, entre outras). (PIMENTA, 2013)

Ou seja, a Poesia Visual foi, na época, resultante de diversas influencias, em um processo complexo, propiciado pelo meio e pelas crenças da época. O Dadá também atuou sobre as experimentações com a Poesia Visual, bem como o anteriormente citado Apollinaire, com o cubismo. Para este ultimo período Teles afirma que "uma das características das artes neste século é justamente a da aproximação de todas elas, uma influenciando a outra e concorrendo todas para a popularização de novas técnicas e linguagens" (TELES, 1983, p. 113). Tal tendência, fruto talvez da sinestesia apontada por Baudelaire, que fazia os pintores apoiarem-se nas idéias filosóficas e poéticas, bem como os poetas a tenderem a técnicas pictóricas. Assim o cubismo desenvolveu "(...) um tipo de poesia em que a realidade era também fracionada e expressa através de planos superpostos e simultâneos." (TELES, 1983, p. 114)

Apesar de toda a liberdade proposta pelos movimentos anteriores, o Manifesto Surrealista de Breton, como afirma Barcelar, marca o fim de um momento de efervescência do experimentalismo visual.

> Cortando o cordão umbilical que ligava, na sua génese, o movimento surrealista às técnicas casuais de Dada, André Breton e os seus seguidores inibiram a conspicuidade das formas visuais das páginas impressas, retomando a severidade editorial dos livros de texto. (BARCELAR, 2001, p. 4)

A partir desse momento a imagens, tensões visuais e modificações na estrutura textual são abolidas e, como afirma o autor, as "sombras normalizadoras" do realismo começam a surgir. Isso faz com que, apesar de não ter desaparecido por completo, a produção de Poesias Visuais seja quase nula por um longo período.

Há ainda uma menção da Poesia Visual, por Gilberto Mendonça Teles, quando este trata dos estudos da Neovanguarda, trazendo Pierre Garnier, afirmando que "Há nele ecos futurista, espiritonovistas e principalmente muitas postulações da poesia concreta." (TELES, 1983, p.210). Garnier faz referencia, entre tantos outros, à Poesia Visual, eu seu texto ele a propõem, juntamente com a poesia fônica, afirmando que as palavras deveriam ser vistas. O autor diz também que a poesia visual não deve ser entendida como uma aliança entre a poesia e a pintura.

Visto isso, entendemos a Poesia Visual como a busca pelo novo, poesia que vai ao encontro da experimentação visual, sendo que a experimentação em si é entendida por Barcelar como a própria Poiésis, criando novos universos, signos, sentidos e relações entre leitor e poeta. Ou seja, a Poesia Visual é Poiésis. Além disso, segundo E. M. Melo e Castro, citado por Barcelar

> O dizer poético é o dizer do tudo. O ver do poético é o ver total. Pensar por isso em Poesia Visual é pensar na utopia do presente: a materialização, em códigos visuais comunicáveis, daquilo que é improvável e invisível: a comunicação. Mas, tornar visível o invisível e tornar possível o impossível, sempre foi essa a tarefa dos poetas. (E.M. Melo e Castro, In : BARCELAR, 2001, p. 6)

Nesse sentido, esse tipo de fazer poético, além de ser completo e de ter a função do demiurgo, propõe a junção da linguagem que utiliza-se da sonoridade, que pode ser expressa

oralmente ou pela escrita e aproxima-se da música, com o aspecto visual, ou seja, com as artes visuais. Tal junção forma uma visão de completude do mundo ao ver do poeta. Barcelar sugere ainda à Poesia Visual o caráter de continuidade, no sentido de que não se esvai como é de se esperar de experimentalismos, bem como de intertextualidade, que pode ocorrer entre os aspectos dentro da própria obra, entre o texto e o visual e de dinamismo dialético.

Alberto Pimenta, por sua vez recorre à Gappamyr, que aponta para a Poesia Visual como aquela que parte de "conceitos" e "signos", enquanto a forma linguística da mesma estaria nos "substantivos", "verbos", "advérbios isolados", "adjetivos" e "sílabas". Alberto Pimenta complementa a linha de raciocínio afirmando que:

> Schmidt considera que do ponto de vista lingüístico o texto visual é ainda-língua, e do ponto de vista comunicativo é ainda-linguagem; encontra-se na fronteira entre já-língua e ainda-língua, já-sentido e ainda-sentido, ou seja, o texto visual opera a nível meta-semântica, não argumentando nem demonstrando, mas sim mostrando o sentido. (PIMENTA, 2013)

As possibilidades processuais a serem empregadas na produção da Poesia Visual, são inúmeras. Partindo disso, pode-se afirmar que a definição de "processo estético" proposta por Schmidt seja de fato possível, concebendo um processo onde micro e macro estética se correspondem, ou seja, a estética constitui o todo a partir de cada parte material, sendo a Poesia Visual uma arte integra.

Após delinear os aspectos teóricos e históricos sobre a Poesia Visual, pode-se abordar autores que trabalhem com essa estética. A seguir tem-se um estudo breve sobre dois poetas, da contemporaneidade, português e brasileiro respectivamente: Ana Hatherly e Gilberto Mendonça Teles. Ana Hatherly

Ana Harthely

Ana Maria Hatherly é uma autora Portuguesa, nascida em Porto, no ano de 1929. Atualmente a autora é também tradutora, ensaísta, professora universitária, romancista e poetisa. Sua produção literária, iniciou-se em 1958 , tendo sido a autora do primeiro poema concreto português, de 1959, tornando-se um dos principais expoentes da Poesia Experimental das décadas de 60 e 70, após o grupo de poetas da época abandonar a Poesia Concreta. A obra de Ana Hatherly é representada em Antologias e Histórias da Literatura Contemporânea de diversos países. A produção da autora, como diz Claudio Daniel, passa por uma estética labiríntica, valendo-se não só do que é verbal, mas também do que é visual, unindo-se em obras hibridas que abolem os limites entre os gêneros e caracterizando assim a Poesia Visual. Recebe influência também dos movimentos do maneirismo e do barroco, sendo que este perde nos textos da autora a conotação metafísica. Nota-se que a produção de Ana Hatherly é de grande variedade, fato o qual não diminui sua coerência ou a profundidade alcançada nas suas criações.

A autora, no texto de Ana Marque Gastão, com caráter de entrevista, presente na Obra *A idade da escrita: e outros poemas*, deixa explicita sua busca pelo impossível encontro entre o que é visível e o que é invisível, apontando para uma visão ritualística, que preza pelo sagrado. A autora deixa claro também sua preferência pela descoberta, que pode ser do próprio EU, promovido pela poesia, bem como entende que, a poesia é para ser entendida.

Harthely, no mesmo livro descreve-se não como uma poetiza, mas como uma criadora de imagens, já que para a estudiosa, a escrita é uma forma de materialização do imaginário. Assim, no texto *A arte de tomar posse do mundo* presente na obra, a poeta afirma que "(...) seja qual for o tempo de escrita, visual, sonora, gestual, seja qual for o tipo de suporte estamos sempre ante imagens codificadas. E desde que haja codificação haverá necessidade de decodificação para que a comunicação se estabeleça, mesmo que essa comunicação desejo comunicar a sua incomunicabilidade." (HATHERLY, 2005, p. 107)

Tal visão da escrita apresenta-se nos poemas pictóricos da autora, nos quais o texto é mais para ser visto que para ser lido, para ser entendido, que para ser decodificado, acrescentando a característica, enunciada por Hartherly, de uma escrita mística, dando espaço

muito mais para a função simbólica do texto em si, que para a criação de símbolos. Ou seja, ela vale-se de processos poetográficos, que segundo Piero Ceccucci, no estudo *Ikon como Logos. A poesia Visual de Ana Hatherly*,

> (...) não tendem a produzir e veicular significados, mas – pelo contrário – a destruir o sentido mimético possível e a construir um sentido-não-sentido, que induz no observador não um comportamento hermenêutico, mas uma postura heurística, destinada –através de uma leitura criativa – à apreensão estética implícita e não mediata na sua infinita variabilidade. (CECCUCCI, 2009, p. 31)

A autora, no livro *A idade da escrita: e outros poemas* menciona ainda seu caráter subversivo e transgressor, o que explicaria as experiências sugeridas por Ceccucci, com o neografitti-spray, que segundo o autor, num jogo aparentemente lúdico, cria a imagem que se transforma em um signo hermético, pulsão descrita por Silva como o que "é friamente conceptual e abismalmente sensorial" (Silva In: CECCUCI,2009, p. 38)

O autor, que descreve Hatherly como uma calculadora de improbabilidades, aponta ainda que a analise da obra da autora deve sempre levar em conta o caráter da poesia da poeta, que, "sempre tem a ver com o discurso criativo, mesmo quando deixa de ser verbal" (HATHERLY In: CECCUCI, 2009, p. 39). O autor sugere também que Hatherly prioriza os aspectos visuais em detrimento dos literários, embora, em suas ultimas produções, como afirma em *A idade da escrita: e outros poemas* tenha buscado recuperar até certo ponto a poesia textual. Quanto ao uso da linguagem, Ceccucci afirma também que "(...) a oficina poética da nossa autora procura sobretudo sondar até ao fundo, nos vários campos, as possibilidades criativas da linguagem, agindo sobre as faculdades perceptivas e imaginativas do receptor." (CECCUCCI, 2009, p. 37)

Segue uma breve analise de um de seus textos "*Carta Cheia de Esperança",* de Ana Hatherly, Imagem 1.

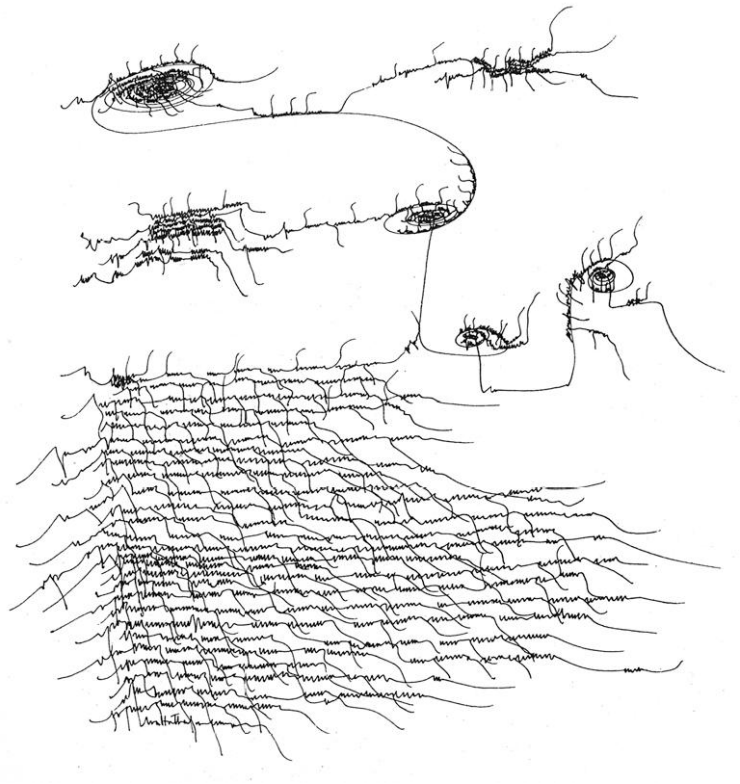


Imagem 1

O que primeiramente notamos ao nos depararmos com a obra, é a eliminação da palavra, que fica apenas sugerida, pelo fluxo da linha proposto pela autora.

Podemos imaginar, o que representam os agrupamentos das "palavras" sugeridas, dispostos acima do que se parece um texto em prosa, mais em em um sentido geral de conteúdo, que específico, sem nunca chegar a uma certeza. Esse aspecto, desprovido de conteúdo, que somente é sugerido pelo nome da obra foi anteriormente citado como uma característica de Hatherly que dá privilégio ao pictórico, sendo este um texto para ser visto, entendido e não lido e interpretado.

O texto em si, sua forma de texto, torna-se signo. Podemos reconhecê-lo como texto, mas não podemos lê-lo. Ceccucci sugere "uma progressiva e irrecuperável perda de coesão no processo de abstração da linguagem verbal, para o qual, por definição e por sua natureza,

tende a própria experimentação" (CECCUCCI, 2009, p. 43). O autor sugere também que a ausência do código inteligível e o silencio que o acompanha, dando um sentimento de desconforto para o leitor, também tem seu significado, portanto, apesar de silencioso, o poema não deixa de comunicar-se, em verdade, como diz o autor , o poema "(...) apresenta-se, pois, como um original e paradigmático momento de reflexão sobre um modo de fazer poesia, cujo objectivo é pôr e manter o leitor no centro do acto de comunicativo." (CECCUCCI, 2009, p. 43)

Gilberto Mendonça Teles

O professor universitário, crítico e poeta Gilberto Mendonça Teles, nascido em Bela vista de Goiás em 1931, porém residente no Rio de Janeiro, tem mais de quarenta livros publicados e recebe da crítica especializada, grandes elogios. O autor possui antologias Poéticas na França, Portugal, Itália, Romênia, Bulgária e EUA, sendo que, pertencente da Academia de Ciências de Lisboa, recebeu em Portugal a Comenda do Infante D. Henrique. Sua obra não pode ser engessada como modernista vanguardista, porém parte dela é influenciada por seus estudos nessa área, como se pode observar no livro "Hora aberta", que reúne a obra poética do autor. Recebedor de inúmeros prêmios; alguns dos livros de maior destaque de Gilberto Mendonça Teles são: Drummond, a estilística da repetição; Vanguarda européia e modernismo brasileiro; a retórica do silêncio; Escrituração de escrita; Contramargem. Em conseqüência de sua inquestionável importância no cenário do estudo e produção literária brasileira, a obra de Gilberto Mendonça Teles tem sido tomado como objeto de estudo em diversas universidades, como em teses de mestrado e doutorado, além do livro publicado em sua homenagem: "A Plumagem dos nomes: Gilberto, 50 anos de literatura" organizado por Eliane Vasconcelos.

A Poética de Teles, muito tem a ver com certo erotismo, passando pela figura do feminino, sem deixar de propor uma crítica social e política. Por suas incursões pelo visualismo nos Poemas há quem o considere um participante do Concretismo, porém, a parte

de sua produção que aqui se refere dizem respeito à produção dentro da estética da Poesia Visual.

No texto de Francisco Venceslau dos Santos, presente na quarta edição, de 2002 do livro *Hora Aberta: poemas reunidos,* de Gilberto, está dito que, nos anos 50, Teles passa por uma fase simbolista, porém com sua própria característica, período no qual percebe-se certa espiritualidade mística e sonhadora, conectada a natureza sem deixar de ser transcendente. Em outros momentos Santos continua afirmando que Gilberto oscila entre o otimismo e pessimimo, chega a abandonar o simbolismo e posteriormente começa a pender para a concepção de uma sintaxe invisível, deixando sempre transparecer sua brasilidade.

A obra escolhida para a análise, chama-se *Cavalo Marinho* de Gilberto Mendonça Teles, Imagem 2. Vê-se que a obra não aproxima-se tanto do pictórico quanto as obras de Ana Hatherly, mas o visualismo no texto também propõe e requer, uma leitura diferenciada do texto, sendo que existe aí o anteriormente citado caráter redundante da Poesia Visual, sugerida na antiguidade no poema citado *o Ovo,* uma vez que existe a relação da forma do poema com toda a construção das estrofes e versos, sendo que a maioria deles termina com pontos de interrogação, mesma forma que juntos acabam formando pela sua pisposição na folha. Assim o poema em si caracteriza-se como um ponto de interrogação, uma dúvida, uma incerteza. Talvez a respota, à utlima pergunta, seja o próprio nome do poema "Cavalo Marinho". Como se respondesse "Sim".

Imagem 2

Percebe-se também, muitas vezes á referencia a uma figura feminina, como se o texto fosse dedicado a uma mulher que causa as incertezas do eu-lírico, bem como uma preocupação com a poesia. Talvez sugira a "consciência" do eu-lírico em estar expressando-se por uma forma não convencional de poesia, o que o faz perguntar se esta perto ou longe da poesia, do fazer poético.

Considerações Finais

Através desse trabalho pretendeu-se estabelecer um delineamento histórico e uma conceituação do que foi e é o fazer poético na Poesia Visual e de como essa Poesia pode ser

uma importante estética na busca de uma sensibilização, não só no campo da palavra, como da experimentação visual.

REFERENCIAS:

BACELAR, Jorge. *Poesia Visual*. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf . Acesso em: 30 abr. 2013

WIKIPÉDIA. Gilberto Mendonça Teles. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Mendon%C3%A7a_Teles . Acesso em: 01 maio 2013

PIMENTA, Alberto. Poesia Visual. Disponível em: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=378&Itemid=2 . Acesso em: 30 abr. 2013

HATHERLY, Ana. A idade da escrita: e outros poemas. São Paulo: Escrituras, 2005.

TELES, Gilberto Mendonça. Hora Aberta: poemas reunidos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro:* apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CECCUCCI, Piero. *Ikon como Logos. A Poesia Visual de Ana Hatherly*. Disponível em: http://www2.let.uu.nl/solis/psc/p/PVOLUMETWOPAPERS/Ceccucci-P2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2013

A POÉTICA DO DESCOBRIMENTO AO REVÉS NAS PERSPECTIVAS DE CRÓNICA DEL DESCUBRIMIENTO (1980) E O CONQUISTADOR (2007)

Ana Maria KLOCK G (UNIOESTE)[304]

RESUMO: O presente trabalho apresenta como corpus de análise duas narrativas híbridas de história e ficção: *Crónica del Descubrimiento* (1980) e O Conquistador (2007). Ambas classificam-se como romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2007; 2010), uma nova modalidade do gênero híbrido que agrega tanto características tradicionais do romance histórico quanto pelos recursos experimentalistas pertencentes ao novo romance histórico latino-americano e à metaficção historiográfica. Nos romances selecionados, percebe-se um discurso paródico e carnavalizado empregado pelos romancistas para realizar uma releitura crítica da história e para gerar um discurso que desconstrói a visão do colonizador sobre a América. Partindo desse *corpus*, primeiro apresentaremos algumas considerações sobre o romance histórico e a sua importância no universo latino-americana, para então apresentar algumas considerações sobre os dois romances. Assim, objetiva-se explorar neste artigo a maneira como os autores realizam uma releitura da saga do explorador Cristóvão Colombo e do seu *Diário* (1492-1493) – documento que concentra os primeiros relatos sobre o "descobrimento" da América – e os efeitos de sentido que determinados recursos da narrativa, como a paródia, a carnavalização, a ironia, geram quando se busca gerar um discurso que desconstrói e dessacraliza a história oficial.

PALAVRAS-CHAVE: História e literatura. romance histórico contemporâneo de mediação. poética do descobrimento.

Romance histórico – mimese da realidade

Dentre os diversos relatos produzidos no período da conquista, o que antecede e se destaca dentre todos – por sua importância como documento histórico e literário – é o diário de Bordo de Colombo. Mesmo com a existência de documentos posteriores e que também relatam a aproximação com os povos americanos, os escritos de Colombo são sempre os mais revisitados, discutidos e criticados por ser único em importância, já que se trata do primeiro

[304] Estudante de graduação indicada pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. Licenciatura em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA Colegiado do Curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brasil. Projeto de Iniciação Científica Voluntária: Relatos do descobrimento do velho mundo pela ficção hispano-americana. anamariaklock@hotmail.com

relato entre o encontro do homem europeu com o americano. Por esse motivo, é a fonte principal dos escritores que buscam problematizar o inicio da colonização, a destruição de civilizações e a formação de um novo povo originário da mestiçagem e da hibridização.

Analisando toda a carga de importância que tanto a literatura como a história apresentam, pensar no caso da América Latina, essa importância ganha outro significado. Em um continente, cuja história foi sucessivamente reescrita sob diversos pontos de vista tornando-a imparcial, a literatura se encarrega por "criar" um passado ou de conferir uma identidade outrora perdida. A cultura também é beneficiada, pois vê na literatura a possibilidade de recriar o passado perdido e de imaginar um contexto não registrado na história. Com efeito, o discurso torna-se mais profundo e subjetivo, exigindo do escritor ir além dos personagens clássicos da história, abordando também aqueles esquecidos nos relatos e nas crônicas. O romancista contribui para desconstruir mitos, símbolos e a historiografia oficial, questionamento enriquecido principalmente quando feito através do romance histórico, êxito que, por vezes, não é alcançado por outros gêneros.

A partir do modelo scottiano, as características do romance histórico foram sendo desenvolvidas em solo americano e adaptadas à realidade aqui encontrada, fato que se justifica pelo uso diferenciado do material histórico e pela formação histórica em si, tornando as obras como modelo para a metrópole e força de expressão para os artistas.

Crónica del Descubrimiento – a reconstrução do passado

Crónica del Descubrimiento (1980), do escritor, professor e jornalista uruguaio Alejandro Paternain, é um romance cuja temática central é a poética do descobrimento. O romancista recria o período colocando o autóctone americano como o "descobridor" da Europa, não sem empregar a ironia e a paródia para ilustrar a apropriação do discurso do colonizador pelo colonizado. Em *El Conquistador* (2006), do escritor argentino Federico Andahazi, a narrativa se aproxima muito da de Paternain porque também retrata a poética do descobrimento vista sob o olhar do colonizado. Apesar de trabalharem com o mesmo objeto, o

protagonista de *El Conquistador* é o retrato de Cristóvão Colombo. O autor se aproxima muito da biografia de Colombo para criar o personagem Quetza. Em *Crónica del Descubrimiento*, Colombo não é retratado em apenas um personagem. Ele se divide para dar origem à vários personagens que carregam alguma característica da sua personalidade. Mesmo cada obra tendo suas peculiaridades, os autores buscam chamar a atenção do leitor para imaginar outra realidade, indagar o que poderia ter acontecido se um evento ou outro tivesse ocorrido de outra maneira e de como isso teria afetado a história e o futuro de uma civilização.

Observando alguns trechos das obras – tendo em vista a complexidade de relacionar aqui todos os elementos – faremos uma breve análise de como cada autor constrói uma visão diferente sobre o passado, embora tais textos se liguem pela polifonia e pela intertextualidade ao abordarem a mesma temática.

Crónica del Descubrimiento começa com a seguinte declaração:

> *Yo, cronista de la tribu de los mitones por la gracia de Tebiché, que reina entre los espíritus buenos, comienzo la crónica puntual de este viaje. La mañana es fresca, como corresponde a la temporada invernal, pero el sol calienta lo suficiente y nadie tiene que echarse encima la pesada piel de venado. Las aguas de la bahía se muestran mansas, luce el cerro verdes intensos y sopla una brisa ligera. Las tres piraguas están ya listas, y los remeros, empuñando sus remos, aguardan la orden de Yasubiré el navegante.* (PATERNAIN, 1980, p.9)

Estas primeiras palavras antecedem a partida das três naus *Linboy*, *Niboy* e *Conboy*, tripuladas por poucos homens movidos pelo interesse de alastrar relações econômicas, comerciais, além de conquistar novas terras, mesmo que tal empreitada seja vista negativamente como "*aventura o cosa de locos*". No trecho, nos chama a atenção o posicionamento do cronista, como integrante da comitiva e como aquele que registrará todos os momentos da jornada, ele tem consciência da sua importância como àquele que deixará registrada a empreitada. Novamente a posição do cronista é destacada quando Semancó, representante do *Gran Cacique*, dirige-se à ele dizendo: "*Recuerde, cronista, para eso lho*

llevamos, para que recuerde. Las generaciones venideras se admirarán del viaje del guerrero Semancó y del navegante Yasubiré".

A jornada que se inicia segue paralela à história oficial. Assim que as embarcações zarpam da costa, acompanhadas por poucas pessoas que provavelmente desconheciam a grande importância da viagem, uma mulher aparece para abençoar os navegantes. A narrativa se remete a partida de Cristóvão Colombo do porto de Palos na Espanha, em 1492, também acompanhado pelas três embarcações Pinta, Nina e Santa Maria, em que representava os reis de Castela, Isabel e Fernando de Aragão, e ainda abençoado pela Igreja. A mesma façanha e os mesmo objetivos se repetirão na história ficcional:

> *[...] Los jefes, sobre todo Yasubiré el navegante, han de querer arribar cuanto antes al nuevo mundo que buscan, impacientes por conquistar para Tebiché, para el Gran Cacique y para sus glorias individuales, tierras, tribus, riquezas y mujeres. [...] Semancó sueña con territorios donde repetir sus proezas, hundir cráneos enemigos a macanazos, y hallar la forma de duplicar el número de mujeres, a los efectos de tener esposas de media estación*. (PATERNAIN, 1980, p. 11-12).

Encontrar novos meios para o comércio e a navegação com o intuito de enriquecimento, poder e domínio são os objetivos óbvios manifestados pelo líder da viagem, contudo são outros os elementos que mais chamam a atenção do cronista. Para ele, o fato de poder conhecer outras paisagens, povos, culturas e costumes já se mostram como um ponto positivo mesmo correndo o risco de enfrentar perigos desconhecidos e de não poder mais retornar à sua terra. Mesmo estando encarregado de apenas registrar os fatos que envolvem diretamente a comitiva, o cronista secretamente expressa os seus anseios, a sua vontade de também experimentar o novo.

O cronista, representando um dos traços da personalidade de Colombo, está ligado à ele pela sua função de registrar o cotidiano da travessia, mesmo tendo uma posição diferente. *Semancó*, o líder, deixa clara a ideia de que o registro servirá como documento para que as gerações vindouras possam conhecer os feitos de seus antepassados. O diário de Colombo, embora tenha servido também como registro, tinha uma função mais urgente, permitir com

que os reis soubessem dos avanços da viagem e dos acontecimentos atrelados a ela. O trecho é significativo quando pensamos que, o relato de Colombo feito durante as quatro viagens realizadas ao continente americano, contribui para influenciar o imaginário europeu sobre a nova terra "descoberta", levando-os a acreditar que se tratava do Paraíso Terrestre onde tudo era possível ser realizado.

Como parte de sua obrigação, o cronista registra todos os integrantes que compunham a tripulação, permitindo assim com que o leitor conheça, por meio dele e da sua visão, quem são e quais são as características de cada personagem. Embora sejam personagens distintos com funções diferentes dentro da obra, é possível fazer uma relação da representação de cada um com Cristóvão Colombo:

> *[...] Siendo cronista oficial, ocupo um lugar de privilegio em la 'Linboy'. En ella, además de Semancó, El jefe de armas, y de Yasubiré, cabeza de la expedición, viaja el gran Machí, la máxima autoridad hechicera, el único entrecano de la tribu de los mitones, el respetado Mañamedí, muy flaco y muy alto.* (PATERNAIN, 1980, p. 10)

Cada personagem representa um aspecto das ambições carregadas por Colombo: Semancó, representando a belicosidade; Yasubiré, o arquiteto da viagem; e Mañamedí, marcando a presença do religioso. Dos três personagens, Yasubiré é o que mais se assemelha à Colombo. O cronista, que afirma que é sua obrigação "*saberlo todo y a no olvidar de nada*", declara que:

> *Yasubiré no tiene sangre mitona. Hay quienes dicen que nació en tierras donde no canta el sabiá, hay quienes sostienen que es mestizo, producto del cruzamiento de sangres durante las últimas guerras que azotaron los territorios de los galerones. Basta observalo con un mínimo de atención para comprobar que sus rasgos no son los de un mitón auténtico. Su piel denuncia un color blancuzco infrecuente; sus pómulos están algo hundidos; sus ojos son casi redondos, cosa que atribuyo a sus incesantes veladas sobre los cueros pintados; y desde que lo conozco jamás le vis gastar atuendos jerárquicos, ni cubrirse con piel de venado o de pantera.* (PATERNAIN, 1980, p. 12-13)

Como característica do romance histórico, o autor se apropria do material histórico e o adapta para construir outra representação dos fatos contextualizando-os no ambiente em que se desenrola a narrativa. Analisando o trecho, vemos que o narrador molda a figura de Colombo, no caso, Yasubiré, com as características dos povos autóctones, ressaltando elementos que lhe são estranhos, assim temos que a descrição física e a dúvida em torno da origem de Yasubiré suscitam a curiosidade e o interesse para descobrir essa figura tão enigmática. O mesmo se repete com a biografia de Colombo, em que vários teóricos não conseguem determinar ao certo a sua origem, fato que a principio quase prejudicou Colombo em levar seus planos adiantes. Na obra, a empreitada é encarada como loucura e não há o questionamento da origem de Yasubiré, fato contrário que ocorreu com Colombo, em que desconfiavam de sua origem judia. Contudo, da mesma maneira que a rainha Isabel intercedeu por Colombo, a favorita do *Gran Cacique* faz o mesmo por Yasubiré: "*no creo que [...] esté loco*". (1980, p. 13). Com isso bastou para que dessem o apoio para a viagem. Vemos o mesmo quando a Rainha Isabel apoiou Colombo, quando todos desacreditaram dele. Outro paralelo que o autor faz com a história oficial é a origem dos remadores:

> *Queda sólo hablar de los remeros. Son treinta en la piragua capitana y veinte en cada una de las dos embarcaciones restantes. Me detendría aquí, esperaría a la mañana, no me gustaría seguir adelante. Pero como cronista me debo a la verdad, aunque sea algo triste. Los remeros no son mitones. Han sufrido un destino desdichado, provienen de la castigada tribu de los galerones, antes tan belicosa, hoy venida a menos y sometida por nuestro Gran Cacique, a quien Tebiché guarde. Dijo Mañamedí, el hechicero: "Los galerones pagan ahora por su soberbia. Merecen ser esclavos."* (PATERNAIN, 1980, p. 11).

Os tripulantes que pertenciam às três naus sob o comando de Colombo, eram bandidos, ladrões, estupradores, uma classe de homens que, para não serem confinados em prisões imundas, aproveitavam a oportunidade oferecida para ingressar em uma embarcação, sujeitos a passar por perigos desconhecidos ao invés de morrer na prisão. Na obra, os remadores são prisioneiros de guerra, um povo que antes tivera dignidade, mas que agora são

tratados como escravos. Na ficção, a tripulação de Yasubiré, apesar da condição em que estão, também são considerados sujeitos inferiores.

El conquistador – outra versão

El Conquistador (2006), do escritor argentino Federico Andahazi, é uma narrativa muito próxima a de Paternain porque também retrata a poética do descobrimento, oferecendo ao leitor a chance de indagar-se se a história latino-americana poderia ter sido diferente se os acontecimentos passados tivessem tomado outro rumo. O ponto central que se destaca nessa obra é a visão do protagonista, o asteca Quetza, sobre o Novo Mundo "descoberto": Europa. A descrição dos autóctones sobre o homem branco - registros raríssimos feitos após as invasões - é feita pelo protagonista que transmite ao leitor suas impressões acerca dos desconhecidos. Além da Europa, os personagens também conhecem o oriente, região que de alguma forma participará direta ou indiretamente com o "descobrimento" da América.

Nessa obra, nos ateremos em Quetza para explorar a maneira como o autor reune no herói todas as características que resumem as realizações cientificas, os avanços do conhecimento e os acontecimentos históricos que ocorreram no início da Idade Moderna em todo o Velho Mundo.

No primeiro capítulo de *El Conquistador*, o narrador caracteriza o personagem como:

> *Estableció con exactitud el ciclo de rotación de la Tierra en torno del Sol y trazó las más precisas cartas celestes antes que Copérnico. Fue el primero en concebir el mapa del mundo adelantándose a Toscanelli. Los gobernantes buscaron su consejo sabio, pero, cuando su opinión contradijo los dogmas del poder, tuvo que retractarse por la fuerza, tal como lo haría Galileo Galilei dos siglos más tarde. Imaginó templos, palacios y hasta el trazado de ciudades enteras durante el esplendor del Imperio. […] Comprobó que el Nuevo Mundo era una tierra arrasada por las guerras, el oscurantismo, las matanzas y las luchas por la supremacía entre las diferentes culturas que lo habitaban. Vio que los monarcas eran tan despóticos como los de su proprio continente y que los pueblos estaban tan sometidos como el suyo.* (ANDAHAZI, 2006, p. 11-12)

No trecho percebemos que todas as realizações do homem do século XV se resumem nesse personagem. O desenvolvimento de várias áreas do conhecimento permitiram com que os limites fossem ultrapassados tornando inevitável alastrar as fronteiras.

O narrador, além de exaltar a capacidade de Quetza, também alega que "*su nombre debió haber fulgurado por los siglos de los siglos. Pero apenas si fue recogido por unas pocas crónicas y luego pasó al olvido.*" (2003, p. 13). O trecho é uma crítica em relação à falta de registros que falam sobre o passado latinoamericano. Com a chegada dos espanhois, muito das construções e dos registros antigos marcados na pedra foram destruídos e junto também foi a história. As únicas fontes históricas da época que os pesquisadores têm disponível para reconstruir o passado, ou algo próximo, foram deixadas pelos conquistadores e estão carregadas por visões equivocadas da cultura e do comportamento do outro. Os registros feitos pelos próprios nativos contam com pelo menos cem anos após a colonização e também estão marcadas por um olhar distante da realidade prejudicando o trabalho do historiador. Nesse ponto, destaca-se o papel do romancista em poder criar um passado, explorando a visão do autóctone sobre o colonizador.

Finalizando o primeiro capítulo da obra, o narrador completa:

> *Lo que siegue es la crónica de los tiempos en que el mundo tuve la oportunidad única de ser otro. Entonces, quizá no hubiesen reinado la iniquidad, la saña, la humillación y el exterminio. O tal vez sólo se hubiesen invertido los papeles entre vencedores y vencidos. Pero eso ya no tiene importancia. A menos que las profecías de Quetza, el descubridor de Europa, todavía tengan vigencia y aquella guerra, que muchos creen perteneciente al pasado, aún no haya concluido*. (ANDAHAZI, 2006, p. 13)

O narrador é claro quando diz que a obra será uma crônica de como poderia ter sido o passado. De fato o autor consegue se apropriar de um passado e sobre ele criar uma possibilidade inimaginável para a história. Também, sugere a conquista dos vencidos sobre os vencedores, é a América que "descobre" a Europa e que se assusta com a barbárie daquele povo tão estranho e sem modos. Por fim, declara que a guerra entre os dois lados ainda não está terminada. Se pensarmos a influência que por tantos séculos a Europa exerceu sobre a

América, a luta da qual o narrador fala é a de se desvencilhar das marcas deixadas pela cultura dominante e hegemônica. Não devemos negar todas as contribuições culturais trazidas do Velho Mundo, mas devemos considerar a herança deixada por tantas culturas que foram subtraídas em razão de serem consideradas inferiores ou sem importância. Cabe aqui realizar um ritual antropofágico, empregando a paródia e a carnavalização.

Na terceira parte da obra, *Diario de Viaje de Quetza – Cartas a Ixaya*, o autor estrutura o capítulo como um diário, marcando os dias de acordo a representação do calendário asteca. Nesse diário, Quetza registra suas aventuras desde a saída do porto de *Tenochtitlan* até o momento em que avista terra novamente, quando então interrompe a narrativa. Nesse meio, vários acontecimentos marcando a travessia. O primeiro a destacar refere-se à origem dos companheiros que formavam a tripulação: "*la mitad de mis compañeros de viaje son Buenos huastecas y, la otra mitad, malos mexicas*". Em razão da inimizade que havia entre os dois grupos, um representando os povos vencedores e o outro os vencidos, havia um grande risco de a empreitada dar errada. O trecho se assemelha ao de *Crónica del Descubrimiento*. Nas duas obras, os autores realçam a origem dos marinheiros com uma descrição negativa em que nos dois casos são prisioneiros de guerra. Se tomarmos como exemplo a história, a tripulação de Colombo era formada por ladrões, desocupados, assassinos, uma classe que também não era bem vista pela sociedade em geral.

Quanto à travessia e a chegada ao Oriente, tomaremos o diário de bordo de Colombo, em que o almirante também registra de forma muito detalhada os acontecimentos da viagem. Aqui, podemos nos deter um pouco para salientar a importância do diário de bordo, obra que serve como material de orientação para muitos escritores que buscam recriar o contexto do descobrimento da América. O diário, além de ser um registro histórico que marca um determinado acontecimento na história da humanidade, também possui outras representações de tamanha importância. Para Milton (1992),

> […] é a expressão de um agir ditado por um sonho e uma ideologia, que abrange um programa econômico e seu correlato imediato, o projeto religioso. Predominantemente narrado na forma, ele se vale também da

> modalidade descritiva para, no conjunto dessas duas técnicas, resultar uma peça argumentativa eloqüente, necessária à concretização de ambições pessoais (Colombo) e coletivas (Estado espanhol). (MILTON, 1992, p.175)

O efeito que esse capítulo causa dentro do conjunto da obra, reforça a aproximação da imagem de Quetza com Cristóvão Colombo. Ambos são movidos por interesses pessoais, em desvendar aquilo que está além dos seus limites, e interesses coletivos, defendendo a expansão da sua nação e na aquisição de mais riquezas. No diário de Colombo, também observamos que a tripulação mostra-se descontente e ameaçam um motim por acreditarem que estavam perdidos e fadados a morte. Contudo, os problemas são contornados com a promessa de muitas riquezas e com a chance de melhorarem de vida:

> Navegou para o sudoeste. Percorreram, a dez milhas por hora e às vezes doze e até sete, e entre dia e noite, cinqüenta e nove léguas. Contou apenas quarenta e quatro para a tripulação. Aqui os marinheiros já não agüentavam mais; queixavam-se da longa viagem9. O Almirante, porém, incentivou-os o quanto pôde, dando-lhes boa esperança das vantagens que poderiam obter. E acrescentou que não adiantava se queixarem, pois que ele tinha vindo para as Índias e que assim haveria de prosseguir até encontrá-las com a ajuda segura de Nosso Senhor. (COLOMBO, 1998, p. 44)

Da mesma maneira que os historiadores não conseguem entrar em um consenso quanto aos detalhes da história de vida de Colombo, o autor se utiliza dessas incertezas para construir a história do protagonista, apresentando alguns pontos obscuros quanto a sua origem. Isso é feito através das descrições físicas do personagem, como também do sentimento que o domina quanto ao seu real local de origem/pertencimento. A importância de se reparar no aspecto físico do nosso protagonista e suas características gerais, nos leva a refletir sobre a origem do povo latino-americano, assentada na miscigenação de diferentes povos e culturas e que constituiu a gênese e o nosso multiculturalismo.

No último capítulo da obra, quando a tripulação de Quetza finalmente desembarca em solo desconhecido, a paródia do discurso do colonizador se faz mais forte na fala e nas concepções dos desbravadores. A apropriação desse discurso se traduz no preconceito e no

desconhecimento que os recém-chegados constroem em relação à cultura, aos modos, as tradições e a religião do outro, assim como fizeram os primeiros europeus quando chegaram a América. Observamos nessa parte, que o autor acentua profundamente a oposição entre América e Europa quando reveste, fazendo a inversão das falas, o nativo americano com as ideias outrora pertencentes ao colonizador:

> *Los nativos de estas tierras son gentes muy cobardes que escapan ante nuestra sola presencia. Nunca pensé que podríamos entrar sin encontrar resistencia alguna. Tan temerosos son, que aún no me imagino cómo establecer contacto con ellos. No bien nos ven, huyen como liebres?* (ANDAHAZI, 2006, p. 163)

Ao contrário do que Colombo registrou no diário, os nativos americanos não se mostraram arredios com a chegada dos estranhos. Do contrário, segundo a descrição no diário o acompanharam por muito tempo fornecendo-lhes comida e água. Quetza toma os brancos também como passivos e fáceis de serem conquistados, porém nota-se que o tom empregado é diferente. Ele vê aquele povo tão estranho como covardes e de difícil comunicação beirando até mesmo o desprezo por aquela gente, diferente da visão de Colombo, idealizada.

Para opor as belezas descritas no diário, o narrador concede a voz ao protagonista para descrever o europeu de uma forma bastante sarcástica:

> *La primera impresión que se formó Quetza de los nativos estaba signada por el contraste con su propia gente. "La mayoría de los aborígenes presenta una piel de color tan pálido, que se diría que estuviesen gravemente enfermos", anotó. [...] Pero lo que más llamó la atención de Quetza eran los atavíos que usaban. "Hay un elemento realmente sorprendente en la forma de vestir de esos aborígenes: a pesar de que en este momento de año hace un calor agobiante, todos andan cubiertos de pies a cabeza. Nadie exhibe una sola parte de su cuerpo. U no sólo las partes pudendas; las mujeres andan con los pechos tapados, se cubren y hasta los brazos. Las hay, incluso, que llevan una túnica que les oculta desde el rostro hasta la punta de los pies. Los trajes de los hombres tiene muchas y muy complejas piezas. En general estos nativos huelen muy mal y no tienen la costumbre del baño diario [...].*" (ANDAHAZI, 2006, p.70) .

A obra também explora os equívocos cometidos pelos espanhois quando tentavam interpretar a fala e as estruturas dos autóctones. Tais equívocos, que para nós parecem cômicos, são vistos em vários trechos do diário. Quetza também comete o mesmo erro quando confunde um convento com uma casa de prostituição:

> *Las mancebías, o puterías, como las llamada el pueblo, estaban regidas por un "padre" y supervisadas por la autoridad eclesiástica. Debían cumplir con una reglamentación semejante a la que regía en Tenochtitlan. Las prostitutas tenían que residir y ejercer exclusivamente en la Mancebía y sólo podían acudir a hela hombres solteros. Estaba prohibido establecer tabernas y jugar juegos de azar dentro de la putería. Las pupilas no podían trabajar los días de fiestas de guardar. El "padre" podía contratar un hombre armado para que vigilase la puerta.* (ANDAHAZI, 2006, p.188)

Esses trechos são pequenos fragmentos que mostram a reconstrução de uma época passada e que buscam recuperar aquilo que foi perdido e esquecido. Por meio da representação dos hábitos, das tradições, dos costumes o escritor nos leva para outra realidade onde nos mostra uma possibilidade de imaginar como teria sido se a história tivesse tomado outro rumo. A seleção dos personagens históricos para compor a narrativa ficcional também é outra tentativa de questionar a história oficial, rebaixando-os a ponto de não mostrá-los como um personagem de mármore, mas explorando seus sentimentos e as suas intenções.

REFERÊNCIAS:

AÍNSA, F. Invención literaria y 'reconstrucción' histórica en la nueva narrativa latinoamericana. In: KOHUT, Karl (ed.). La invención del pasado – La novela histórica en el marco de la posmodernidad. Madrid: Vervuert, 1997.

ANDAHAZI, F. *El Conquistador*. Buenos Aires: Planeta, 2006. 288 p.

COLOMBO, C. Diários da descoberta da América. Trad. Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 1998.

FLECK, G. F. *Imagens metaficcionais de Cristóvão Colombo*: uma poética da hipertextualidade. 2005. 311 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2005.

FLECK, G. F. O romance, leituras da história: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas. 2008. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2008.

HOYOS, A. Historia y ficción: dos paralelas que se junta. In: KOHUT, Karl (org.). La invención del pasado – La novela histórica en el marco de la posmodernidad. Madrid: Vervuert, 1997.

PATERNAIN, A. *Cronica Del Descobrimiento*. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay, 1980.

AS BERENICES DE POE, UMA ANÁLISE DO CONTO ORIGINAL E DA ADAPTAÇÃO BRASILEIRA PARA TELEVISÃO

Rhuan Felipe Scomação da SILVA (PG-UNESPAR)

Resumo: O presente artigo pretende analisar como as caracterísiticas literárias de Edgar Allan Poe foram desenvolvidas na adaptação para a televisão de seu conto Berenice pela série intitulada Contos do Edgar, dirigido pelos brasileiros, Alex Gabassi, Cassiano Prado, Pedro Morelli e Quico Meirelles. Para que tal objetivo seja alcançado, o trabalho seguirá uma rígida linha de análise que procura prevalecer os conceitos pensados por grandes teóricos e estudiosos das obras góticas e fantásticas no decorrer da história. Não obstante, o artigo trabalhará, de maneira resumida, como o conto de Poe foi adquirindo diferentes perspectivas no decorrer dos anos até que alcançasse essa em que o artigo irá se debruçar. Numa outra perspectiva, será pensada a adaptação como forma livre de arte, desprendida diretamente da obra original, agindo como única no universo fantástico. Essa perspectiva prevalecerá o estudo sobre o impacto visual nos expectadores, a forma diferenciada de recebimento e a distinção com o romance escrito. Por fim, tanto a obra original como a adaptação serão analisados em comparação direta, pensando suas escolhas dissemelhantes e igualitárias, e no valor que essas opções proporcionam ao leitor/expectador.

Palavras-chave: Berenice. Adaptação. Literatura fantástica.

Introdução.

A literatura, o cinema e a televisão são três ferramentas que funcionam em uníssono quando o assunto se compele ao trazer uma história para quem está do outro lado, em contrapartida, parecem ser adversários perpétuos quando a mesma obra é comparada entre duas ou mais formas de ser apresentada.

Esse pensamento não resulta unicamente das opiniões de críticos e fãs inveterados de determinadas obras, mas sim de um gigantesco contingente de pessoas que possuem opiniões irrefutáveis do valor estético e estilístico de uma forma de contar uma determinada obra em comparação a outra forma de contar.

Não se precisa ir muito longe para que isso se destaque, basta pararmos alguns minutos em sites e fóruns pela internet a dentro sobre determinadas obras, e o número

recorrente de discussões nos fóruns e espaços para conversas "internéticas" ficará logo evidente.

Pessoas que, por trás do véu impessoal da internet, deliberadamente tentam impor suas opiniões nesse aspecto comparativo sem sequer pensar na ideia da diferenciação que se é colocada quando um autor adapta um romance para o cinema ou para a televisão e vice-versa.

O espaço desse trabalho não trabalhará com esse tipo de abordagem, até porque não há uma lógica consciente de valor científico onde a imposição tenha espaço, na verdade, o que realmente parece ser o caminho mais perpétuo é o do questionamento.

Questionamento esse que estará nos bastidores de todo esse trabalho, apontamentos que nos farão pensar nas posições de Naremore (2000) e Stam (2000) quanto a adaptação literária e refletir sobre as várias vertentes que permeiam essa forma de arte amada por muitos e odiados por tantos quanto.

Pensando então na forma que esse artigo será pensado, o dividiremos em três etapas que ajudarão a divagar um pouco mais sobre o assunto. O primeiro deles falará um pouco da obra em si, quais as diferenças e semelhanças entre o conto de Poe e a série para TV assim como o processo de criação das mesmas. Em um segundo momento será analisado a aproximação da obra com o leitor/telespectador, será pensado a relação temporal que a obra possui, uma originalmente escrita em 1835 numa sociedade completamente diferente do ano de lançamento da série (2013), o propósito desse segundo aspecto é analisar o impacto que cada uma causou em seu público alvo e nas surpresas que ocasionaram aos mais desapercebidos. O último aspecto será o estudo da relação do fantástico na obra, para isso utilizaremos Todorov (1981), Lovecraft (1973) e Propp (2002; 2006) como eixo central para pensarmos com esse aspecto foi trabalhado em ambos o conto e a obra televisiva.

As Obras.

Berenice, o conto que Edgar Alan Poe publicou no ano de 1835 é um relato sobre o desejo, o desejo daquilo que não se pode possuir, mas que a vontade não deixa de exigir a

cada segundo. Lendo o conto, o que transparece logo em seu início são as ferramentas de controle que Poe coloca em seu personagem, e como ele pensa em atribuir as mesmas também para seu público.

Nosso protagonista, Egeu, é um homem jovem, muito doente, que não pode ter uma vida regada de diversão boêmica em sua trajetória, mas que substitui, a partir de suas formas de viver, as aventuras e falácias de que ouve.

Berenice é sua prima, uma linda mulher que desperta os desejos resguardados do personagem central da história, uma mulher que morreu sendo um sonho impossível para ele, e que refletirá naqueles que se debatem com a obra com maestria.

Em geral, o conto será vivenciado nas divagações do homem, nas várias falas onde ele praticamente se autoflagela por ser tão fraco, e nos desejos do mesmo, restando a tangente para o resto da narrativa.

Apesar de linda Berenice possuía algo de repugnante, seus dentes, nada é descrito com exatidão, mas nosso personagem se assusta de tal forma ao ver seus dentes que desejará nunca ter passado por tal experiência durante sua vida, quão será então sua surpresa adiante na obra.

Entre os vários pensamentos, uma notícia abalará o personagem central da história, Berenice morrera, e seria sepultada em breve, relutante, o personagem decide ver mais uma vez o corpo daquele que, se não uma musa, era aquela que despertava seu desejos mais escondidos.

Sua surpresa é então imensurável ao ver o cadáver, sua boca, amarrada a cabeça, despendia uma sorriso estranho, seus lábios vívidos e seus dentes, a grande atração que eram seus dentes brilhavam, o medo toma conta do personagem e ele corre daquele lugar que parecia uma entidade, seu nêmeses sólido e claustrofóbico.

Ele fica então sem coragem para retornar ao quarto e aguarda até que Berenice tenha sido enterrada, quando volta ao quarto, uma caixa está em um lugar próximo, um empregado da família se aproxima aos prantos trazendo notícias de que o tumulo de Berenice fora violado, mas a surpresa do homem termina ali ao ver Egeu sujo de lama e uma pá encostada na parede do quarto.

Na versão para a televisão os produtores escolheram uma roupagem contextualizada com a contemporaneidade para apresentar sua visão do conto. Utilizando de um ambiente típico do gueto de São Paulo, a estória de Poe percorrerá percursos próximos a sua linha original, transportando o ambiente gótico e escuro da antiga Inglaterra para a escuridão das noites dos bares da periferia da cidade.

A Obra até sua adaptação.

Por mais que venhamos a conhecer um obra literária, tem sido mostrado nos parâmetros da história que uma mesma narrativa consegue se adaptar para qualquer época e espaço sem uma mudança, mesmo que mínima, de sua escrita, a obra de Poe não difere nesse aspecto em nenhuma circunstância.

> Penso eu que a literatura pode responder a interrogações, pode tentar responder-lhes, pode simplesmente pô-las e pode nem sequer pô-las. Há a contar com a variedade dos temperamentos literários. Coisa difícil, sei-o por experiência própria, embora deva estar na base de qualquer atitude crítica. Aceitemos, porém, que toda a grande literatura põe interrogações, e lhes procura resposta. Pergunto: Não poderá admitir-se que seja antes às interrogações eternas do homem eterno a literatura procura responder? Não envelhecerá uma obra de arte precisamente na medida em que só responde às inquietações de uma época? E não perdurará na medida em que só responde às inquietações de uma época? E não perdurará na medida em que, através, ou não, de respostas provisórias a interrogações provisórias, sugere uma resposta eterna a interrogações eternas, exprime inquietações eternas embora de forma pessoal? (RÉGIO, 1927-1940)

Partindo dessa colocação, se tem colocado que a literatura gótica possui um papel de grande valia no universo dos leitores durante a história da sociedade. Seja lá na antiga Inglaterra do século passado, seja na contemporânea grande São Paulo, a criação de Edgar Alan Poe tirou a zona de conforto de uma número demasiado de leitores que já tiveram o prazer de se debruçar frente a suas estórias.

Nesse limiar pode-se criar uma pequena cronologia que tem como proposito ilustrar o que se objetiva nesse trabalho.

Pensemos na década de publicação do conto, 1835, já no fim da revolução industrial a Inglaterra pairava ante os grandes acontecimentos que vinham acontecendo ao redor do mundo, aproveitando dessa situação Poe propõe uma história que abala os habitantes pela violência pouco vista em obras literárias até aquele momento, chega a sofrer certa retaliação do público, culminando com uma reclamação ao editor da revista em que o conto fora publicado, forçando o autor a publicar uma versão posterior autocensurada.

O reflexo dessas atitudes culminaram, como era de se esperar, numa retaliação intelectual dos que entravam em acordo aos contos de Poe, dividindo a opinião pública entre duas facções mais globalizantes, uma a favor do moderno modo de narrar suas histórias, utilizando de elementos escassos na época, outra de completo desacordo, utilizando das alegações mais itinerantes temporais possíveis.

Seus contos iam de enfrentamento direto ao seu descontentamento com as obras que eram publicadas em revistas e jornais da época, o que o rendeu diversas inimizades e percalços.

> A dureza com que tratava os escritores contemporâneos foi um dos motivos pelos quais não alcançou em vida a consagração. Segundo Charles Baudelaire (2000, p. 35), Edgar Poe, "profundamente penetrado por suas convicções, fez guerra infatigável aos falsos raciocínios, às imitações bobas, aos barbarismos e a todos os delitos literários, que se cometem diariamente nos jornais e nos livros". (SILVA, 2011 p.148)

Mesmo com os grandes embates em que Poe precisou defrontar, sua obra permaneceu incomodando imensamente, mas ao mesmo tempo, inalcançável pelos mesmos que assim a tratavam.

Talvez essa tenha sido uma das razões da imortalidade de sua literatura, o enfrentamento em suas histórias, o fantástico Todoroviano capitalizando as grandes

discussões de cada época, e por fim culminando numa obra de referência da psique de cada sociedade no decorrer dos anos, retaliando concepções pré moldadas e delineando um patamar de invariável varia para sua obra.

Pensando então nas várias alterações de analises que a obra sofreu com o tempo até alcançar o período em que hoje sua adaptação para televisão foi feita, podemos retirar dois pontos que parecem ilustrar, de maneira sucinta, como essa transformação ocorreu, e qual sua influência para esse trabalho.

A primeira pode ser pensada como a mudança e os grandes choque que os estudos humanísticos sofrem com o decorrer do tempo. Se pensa nessa característica pois a obra de Poe, mesmo com essa gigantesca variação de valores e conceitos sociológicos, permanece contemporâneo para aquele que a lê. Os medos mudaram, aparentemente, apenas de lugar e modo, mas parecem continuar funcionando da mesma maneira com o público, o valor de verossimilhança que sua obra, mesmo que fantástica, concebe conceber não provem de sua característica sobrenatural e sim de seu poder de catarse com o público leitor.

> Edgar Poe "opera sua máquina textual com perfeito domínio do aspecto técnico, pelo qual tudo é submetido a um cálculo preciso. Até mesmo o horror. Rigor e precisão pontuam a sua escrita fantástica" (MARQUES, 1999, p. 78).

Numa segunda colocação se pensa a importância da adaptação aqui proposta não como ferramenta para relembrar a obra original, até mesmo porque não se faz necessário, mas sim como uma homenagem contemporânea ao mestre criador da obra original.

Podemos então terminar esse breve esboço da trajetória do conto pensando que a imortalidade da narrativa de Poe transpassa o tempo e atinge as referências infinitas do espaço literário para alcançar não apenas um público maior, como também divagar sobre a impacto que sua escrita causou, e continua causando, em todo o mundo.

2. A obra e sua adaptação, correlações e diferenças.

Iniciando esse aspecto podemos citar três pontos chave em que o enredo se altera propondo uma diferença de considerável aparência de uma obra em relação a outra, ou a aproximação de ambas como havia sido a proposição no início.

A primeira ocorre com o ambiente, no conto, temos um ambiente europeu gótico, tipicamente utilizado por Poe em suas histórias, já na adaptação temos uma periferia de cidade grande, popularmente conhecida como perigosa.

Se torna propício pensar que as escolhas dos ambientes focavam diretamente um público em específico. No caso de Poe, suas já conhecidas e prestigiadas obras tomavam lugar no ambiente enclausurado comum de seu estilo, ambientes e atmosferas que rondavam a sociedade de sua época, e que ousavam adentrar mesmo nas mais protegidas sociedades.

Para Poe, o que transparecia era a podridão de uma sociedade de aparências. Seu personagem, Egeu, vivia preso ao mesmo ambiente desde anos, enquanto sua futura protegida possuía toda a beleza do mundo e podia mostra-la para quem estivesse disposto a assisti-la.

Na adaptação, temos um ambiente também obscuro, uma atmosfera pesada e contemporânea retira facilmente o espectador do conforto de sua vida e o transporta para o becos de breu de uma sociedade as margens da grande burguesia. Nesse ambiente, Berenice também mostra sua beleza sem repúdios, mas esconde algo que valerá de grande aspecto na diferença de enredo entre a obra gênese e a que faz referência.

Em adendo a ambientação, o que se torna evidente logo de início é a distância em que uma obra está da outra temporalmente, mas a aproximação quase impossível de se separar quando as colocamos lado a lado perante o foco dessa primeira perspectiva, ambas as artes refletem o amor incondicional de dois homens não por uma mulher em completo, mas por sua beleza indireta.

Enquanto Egeu ama sua prima Berenice com afinco supremo, ou ao menos sua beleza, o protagonista da adaptação ama Berê incondicionalmente e os dentes se tornam sua obsessão

de beleza, como acaba acontecendo com Egeu nesse ambiente finito em que são enclausurados os personagens de ambas as obras.

Logo, a primeira aproximação que podemos estudar é a espacial, a que causara a hesitação no leitor são as minúcias colocadas por Poe e pelos diretores para retratar esses espaços claustrofóbicos e pendular o leitor entre o real e o irreal

> Outro aspecto relacionado ao relevo das espacialidades é o trabalho opositivo com os lugares abertos e fechados. Em "Berenice", o narrador oferece-nos a descrição de si e de sua prima através de noções espaciais: "Para ela, os passeios pelas encostas da colina. Para mim, os estudos do claustro",23 e, com isso, o leitor pode perceber a saúde e a alegria de Berenice e a doença e a tristeza do narrador (GAMA-KHALIL, 2009)

Uma segunda proposição seria pensarmos na alteração do foco quanto a Berenice, no conto de Poe a musa tem uma beleza estonteante e começa a perde-la devido a uma doença, sobrando apenas a beleza de seus dentes, na adaptação os dentes de Berê são as únicas características de falta de beleza, são tortos, sujos e maltratados graças a um tratamento que ela não pode pagar, e que acabará servindo de ferramenta para seu primo criar essa vontade inabalável de tê-la para si.

Apesar de ambas as tramas focarem a ideia da beleza visual como amplo aspecto de desejo, a mudança de característica fundamenta a ideia de que os diretores da adaptação preferiram dar a ideia adversa ao conto, narrando não uma história em que a beleza se torna feiura, mas sim que um aspecto da beleza, antes feio, se torna esplendido para depois retornar ao estado devastado de antes, ou pior, como no caso da adaptação, com a morte devido ao processo.

Essa alteração do ponto de vista parece ter impactado os espectadores de forma positiva, em vários sites de consulta popular e redes sociais se torna claro, a partir do aspecto impessoal de tais redes, que a mudança de perspectiva obteve efeito positivo na recepção da obra, suas várias homenagens e comentários positivos demonstram tal ideia e evidenciam o

que era esperado de um público totalizado com cópias do gênero mas que ainda conseguem apreciar uma obra clássica, mesmo que com outra roupagem.

O terceiro aspecto dessa diferenciação de roteiro se faz com a relação entre Egeu e Berenice em comparação a Cícero e Berê. No conto, os protagonistas da obra estão se preparando para um casamento, são primos e possuem esse matrimonio arranjado, na adaptação, não há um interesse de Berê por seu primo, ao menos não diretamente, mas há o contrário, Cícero é apaixonado perdidamente por Berê, e procura a todo instante dar-lhe o que tiver de melhor, mesmo que para isso contraia uma grande dívida pagando a cirurgia para trocar os dentes de Berê.

Muito próximo do que fora pensado no aspecto anterior, aqui os autores preferiram por alterar o foco narrativo com a proposta mais contemporânea, sendo impedidos de seguirem a mesma temática do casamento arranjado, os roteiristas da adaptação procuram esse foco mais realista para dar verossimilhança a obra e assim produzir o efeito catártico.

Talvez esses tenham sido os três aspectos mais evidentes de diferenciação entre as obras, acredito que hajam diversos outros mas pensamos que seja melhor pararmos esse tópico por aqui.

Parece ficar claro que o aspecto aqui não está sendo comparativo taxativo, mas sim retrativo entre as obras, as várias diferenças de roteiro não servem como alavanca para críticas não perniciosas a proposta desse trabalho mas sim como pontuações do que parece ser inerente na diferenciação de roteiro entre as obras.

Considerações finais.

Enquanto esse trabalho estava em seu processo de criação alguns aspectos se tornaram mais evidentes do que outros, pontuemos então algumas dessas colocações para tentarmos elucidar os pontos que transpareceram de maior impacto durante a escrita do artigo.

O primeiro deles foi a facilidade com que uma adaptação contemporânea conseguiu atrair o público para um texto de quase duzentos anos de existência. Apesar das várias

alterações no enredo da obra original, foi evidente o apelo narrativo e estético ter sido usado como ferramenta narrativa para conquistar um público que, em uma grande parcela, não conhece o texto gênese a que a adaptação se apoiou.

Em um momento seguinte o que se torna translucido é a tentativa de revitalizar o cinema/tv gótico, a ambientação, atmosfera e clima da obra utiliza dessa escola literária para causar esse estranhamento no expectador, mais do que uma obra para causar o medo criado por Poe, a adaptação parece ter servido como válvula propulsora para que o cinema e a literatura do gênero tomem um novo fôlego.

Em uma terceira observação se tornou límpido que os diretores não tentaram apenas copiar o conto fantástico de Poe, mas sim criar uma obra com identidade própria, com um efeito direto a sociedade vigente e característica únicas que o tornaram uma grande obra cinematográfica para a televisão.

Sem mais extensões, o artigo conclui pensando na importância dessas adaptações não só para as obras antigas como para o público que não teve acesso a essas obras e agora as tem com uma roupagem contemporânea com uma leitura mais acessível e capaz de irromper num espectador/leitor mais comprometido com a obra fantástica.

Referencial Bibliográfico.

GAMA-KHALIL, M. M. O espaço ficcional e a instauração do terror nos contos de Poe. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 242-250. Disponível em: http://www.juliojeha.pro.br/evil_poe/marisaMartinsGamaKhalil.pdf acesso em 28 ago. 2013.

MARQUES, Reinaldo. A escrita fantástica de "O gato preto": A maquina do terror. Fragmentos, número 17, p. 77/93 Florianópolis/ jul - dez/ 1999.

SILVA, Michel Goulart. Edgar Allan Poe e a Modernidade. Revista Espaço Acadêmico. Nº118 – Março de 2011.

RÉGIO, José. In Presença, Folha de arte e crítica, 1927-1940, Disponível em: http://www.citador.pt/textos/literatura-eterna-ou-temporal-jose-regio Acesso em 26 Ago. 2013.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Conto Maravavilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LOVECRAFT, Howard Phillips. ***Supernatural Horror in Literature***. New York: Dover Publications, 1973.

TODOROV, Tzetan. ***Introdução a Literatura Fantastica***. *Perspectiva*, 1981

NAREMORE, J. (Org.) Film Adaptation: series depth of field. New Jersey: Rutgers University Press, 2000.

STAM, R. **Beyond fidelity: the dialogics of adaptation**. Film adaptation. New Jersey, Rutgers University Press, 2000

Anexos.

For the Southern Literary Messenger

BERENICE--A TALE.

BY EDGAR A. POE.

Misery is manifold. The wretchedness of earth is multiform. Overreaching the wide horizon like the rainbow, its hues are as various as the hues of that arch, as distinct too, yet as intimately blended. Overreaching the wide horizon like the rainbow! How is it that from Beauty I have derived a type of unloveliness?—from the covenant of Peace a simile of sorrow? But thus is it. And as, in ethics, Evil is a consequence of Good, so, in fact, out of Joy is sorrow born. Either the memory of past bliss is the anguish of to-day, or the agonies which *are*, have their origin in the ecstasies which *might have been*. I have a tale to tell in its own essence rife with horror—I would suppress it were it not a record more of feelings than of facts.

My baptismal name is Egæus—that of my family I will not mention. Yet there are no towers in the land more time-honored than my gloomy, grey, hereditary halls. Our line has been called a race of visionaries: and in many striking particulars—in the character of the family mansion—in the frescos of the chief saloon—in the tapestries of the dormitories—in the chiseling of some buttresses in the armory—but more especially in the gallery of antique paintings—in the fashion of the library chamber—and, lastly, in the very peculiar nature of the library's contents, there is more than sufficient evidence to warrant the belief.

The recollections of my earliest years are connected with that chamber, and with its volumes—of which latter I will say no more. Here died my mother. Herein was I born. But it is mere idleness to say that I had not lived before—that the soul has no previous existence. You deny it. Let us not argue the matter. Convinced myself I seek not to convince. There is, however, a remembrance of ærial forms—of spiritual and meaning eyes—of sounds musical yet sad—a remembrance which will not be excluded: a memory like a shadow, vague, variable, indefinite, unsteady—and like a shadow too, in the impossibility of my getting rid of it, while the sunlight of my reason shall exist.

In that chamber was I born. Thus awaking, as it were, from the long night of what seemed, but was not, nonentity at once into the very regions of fairy land—into a palace of imagination—into the wild dominions of monastic thought and erudition—it is not singular that I gazed around me with a startled and ardent eye—that I loitered away my boyhood in books, and dissipated my youth in reverie—but it *is* singular that as years rolled away, and the noon of manhood found me still in the mansion of my fathers—it is wonderful what stagnation there fell upon the springs of my life—wonderful how total an inversion took place in the character of my common thoughts. The realities of the world affected me as visions, and as visions only, while the wild ideas of the land of dreams became, in turn,—not the material of my every-day existence—but in very deed that existence utterly and solely in itself.

* * * * *

Berenice and I were cousins, and we grew up together in my paternal halls—Yet differently we grew. I ill of health and buried in gloom—she agile, graceful, and overflowing with energy. Hers the ramble on the hill side—mine the studies of the cloister. I living within my own heart, and addicted body and soul to the most intense and painful meditation—she roaming carelessly through life with no thought of the shadows in her path, or the silent flight of the raven-winged hours. Berenice!—I call upon her name—Berenice!—and from the grey ruins of memory a thousand tumultuous recollections are startled at the sound! Ah! vividly is her image before me now, as in the early days of her light-heartedness and joy! Oh! gorgeous yet fantastic beauty! Oh! Sylph amid the shrubberies of Arnheim! —Oh! Naiad among her fountains!—and then—then all is mystery and terror, and a tale which should not be told. Disease—a fatal disease—fell like the Simoom upon her frame, and, even while I gazed upon her, the spirit of change swept over her, pervading her mind, her habits, and her character, and, in a manner the most subtle and terrible, disturbing even the very identity of her person! Alas! the destroyer came and went, and the victim—where was she? I knew her not—or knew her no longer as Berenice.

Among the numerous train of maladies, superinduced by that fatal and primary one which effected a revolution of so horrible a kind in the moral and physical being of my cousin, may be mentioned as the most distressing and obstinate in its nature, a species of epilepsy not unfrequently terminating in *trance* itself—trance very nearly resembling positive dissolution, and from which her manner of recovery was, in most instances, startingly abrupt. In the meantime my own disease—for I have been told that I should call it by no other appellation—my own disease, then, grew rapidly upon me, and, aggravated in its symptoms by the immoderate use of opium, assumed finally a monomaniac character of a novel and extraordinary form—hourly and momentarily gaining vigor—and at length obtaining over me the most singular and incomprehensible ascendancy. This monomania—if I must so term it—consisted in a morbid irritability of the nerves immediately affecting those properties of the mind, in metaphysical science termed the *attentive*. It is more than probable that I am not understood—but I fear that it is indeed in no manner possible to convey to the mind of the merely general reader, an adequate idea of that nervous *intensity of interest* with which, in my case, the powers of meditation (not to speak technically) busied, and, as it were, buried themselves in the contemplation of even the most common objects of the universe.

To muse for long unwearied hours with my attention rivetted to some frivolous device upon the margin, or in the typography of a book—to become absorbed for the better part of a summer's day in a quaint shadow falling aslant upon the tapestry, or upon the floor—to lose myself for an entire night in watching the steady flame of a lamp, or the embers of a fire—to dream away whole days over the perfume of a flower—to repeat monotonously some common word, until the sound, by dint of frequent repetition, ceased to convey any idea whatever to the mind—to lose all sense of motion or physical existence in a state of absolute bodily quiescence long and obstinately persevered in—Such were a few of the most common and least pernicious vagaries induced by a condition of the mental faculties, not, indeed, altogether unparalleled, but certainly bidding defiance to any thing like analysis or explanation.

Fragmento da publicação da obra original

AS REPRESENTAÇÕES DA MORTE: DOIS INSÓLITOS POEMAS DE EMILY DICKINSON E HELENA KOLODY

Patricia de Lara RAMOS (PG-UNIOESTE)[305]
José Carlos AISSA (UNIOESTE)[306]

Resumo: O presente trabalho visa analisar um poema da poetisa brasileira Helena Kolody e outro da escritora norte-americana Emily Elizabeth Dickinson, com o propósito de aproximá-los e identificar semelhanças e contrastes no que diz respeito ao tema da morte. Helena Kolody se utiliza do lirismo e da valorização da linguagem em sua escrita. Dickinson, por sua vez, apresenta uma linguagem poética quase sempre ambígua, cuja interpretação só é possível se buscarmos interpretar nas entrelinhas as sugestões, as ironias e as insinuações de sua obra. A inquietação presente neste estudo busca investigar se Helena Kolody, poeta da contemporaneidade, desenvolveu sua escrita semelhantemente à Emily Dickinson cuja poesia data do século XIX. Metodologicamente, tal análise parte da pesquisa bibliográfica comparativa considerando que Helena Kolody ao escrever o poema *Ladainha* parece ter usado um recurso semelhante ao de Emily Dickinson no poema *I could not stop for death*, pois ambas procuraram descrever a chegada da morte passando pelas fases da vida. Os resultados apontam para a descoberta de uma autora brasileira que apresenta uma visão sobre a morte, muitas vezes, semelhante à de Emily Dickinson que escreveu sobre essa temática de forma recorrente ao longo de sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Morte. Poema. Emily Dickinson. Helena Kolody.

Introdução

[305] Aluna de pós-graduação *strictu sensu* em Letras no Programa de Mestrado em Linguagem e Sociedade – área de concentração Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados (UNIOESTE – *campus* de Cascavel). Bolsista da CAPES. Professora do Instituto Federal do Paraná - *campus* Cascavel. E-*mail* para correspondência patricia.ramos@ifpr.edu.br.

[306] Professor orientador, graduado em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1983), mestrado em Comparative Literature - Pennsylvania State University (1986) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Professor do Programa de Mestrado Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel), *E-mail* para correspondência jcais@uol.com.br.

Um número significantivo de poetas, se não todos, escrevem poemas sobre a morte ao longo do tempo e do espaço. O poeta, ao escrever sobre tal tema, está em constante busca por respostas para as inquietações angustiantes sobre a morte, ou, ainda, para aliviar uma dor advinda da perda; afinal, todos já tiveram a experiência da morte em vida, mas a morte do outro, conforme afirma Kovács: "A morte do outro se configura como a vivência da morte em vida. É a possibilidade de experiência da morte que não é a própria, mas é vivida como se uma parte morresse, uma parte ligada ao outro pelos vínculos estabelecidos." (KOVÁCS, 1992, p. 153).

José Lira tece comentários sobre a recorrência do tema na poesia dicksoniana: "A morte é, sem dúvida, um dos motivos centrais de sua poesia, e para muitos é a força dominante, que está quase sempre inter-relacionada com outros temas: a fé e a dor, por exemplo, ou a vida e a natureza" (LIRA, 2008, p. 23). Com base nessa afirmação e em bibliografias sobre a vida e a obra da poeta, é possível interpretar que a morte esteve sempre muito presente em seu trabalho e uma das justificativas para isso é o fato de a autora ter vivido experiências com a morte desde criança, foram mortes de amigos e familiares, o que pode ter-lhe feito uma escritora consubstanciada na morte. Alguns críticos afirmam que Dickinson tornou a morte uma obsessão para si, tratando-a como algo natural e sem dramas. Nesse sentido, Conrad Aiken afirma: "Death, and the problem of life after death, obsessed her."[307] (CONRAD AIKEN, *apud* SEWALL, 1963, p. 14 e 15)

No entanto, Priddy contribui afirmando que ela não era obcecada pela morte, mas cercada por ela:

> One of the misperceptions about Dickinson that can be refuted by considering the conditions in which she lived is that she was obsessed by death. On the contrary, she was simply surrounded by it. The country was in a civil war. Mortality due to childbirth and illness was

[307] A morte e o problema da vida após a morte a obcecaram. (Tradução nossa)

> extremely high. Furthermore, the Dickinson Homestead bordered a graveyard.[308] (PRIDDY, 2008, p. 46)

Leiter (2007) enuncia que a morte de entes próximos pode ter influenciado a escrita de Emily Dickinson: "*Emily offered her own diagnosis when she wrote, 'I have not been strong for the last year. The Dyings have been too deep for me, and before I could raise my Heart from one, another has come —*' (L 939, autumn 1884)."[4] (LEITER, 2007, p. 21. Aspas do autor).

Emily Dickinson buscou, incessantemente, detalhes sobre a morte e a vida após a morte, todas essas buscas moldaram a sua riquíssima obra. Além disso, sua escrita e forma de comunicar-se, ou seja, o poder da sua palavra atraiu fascinação de muitos críticos e leitores.

Assim como Emily Dickinson, Helena Kolody também trata da morte, mas de uma maneira sutil, como mostra Cruz: "No universo imaginário de Helena Kolody, a efemeridade e permanência são polos de uma realidade mais abrangente: vida e morte se configuram e se estruturam a partir da linguagem. Os questionamentos da existência humana são tratados sutilmente pela poeta." (CRUZ, 2012, p.126). Isso significa dizer que a poeta escreve priorizando a vida, mas não deixa de tratar a respeito da morte.

Kolody trata de questões semelhantes as de Emily Dickinson: o fato de o homem não saber o dia em que terá sua vida ceifada, a dúvida sobre a eternidade, ou a vida após a morte, que é, também, importante no estudo sobre ambas as poetas, pois as duas parecem ter sido fortemente ligadas às suas religiões, à espiritualidade e, portanto, a crença em outra vida, no paraíso de Deus, está presente na construção dos versos de ambas as escritoras.

---

[308] Um dos equívocos sobre Dickinson que pode ser recusado, considerando as condições em que ela viveu, é que ela era obcecada pela morte. Pelo contrário, ela era simplesmente cercada pela morte. O país estava em Guerra Civil. O número de mortes no parto e por doenças era extremamente alta. Além disso, a casa de Dickinson ficava próxima a um cemitério. (tradução nossa)

[4] Emily mostrou seu próprio diagnóstico quando escreveu, "Eu não tenho sido forte no último ano. As mortes têm sido muito profundas para mim, e antes que eu consiga me levantar de uma, outra vem –" (L 939 outono de 1884.) (tradução nossa)

Helena Kolody é uma poeta que tem consciência da brevidade da vida e expressa em sua escrita que é necessário aproveitar cada instante, que os seres humanos precisam ficar alegres pelo simples fato de terem a vida, de viverem; essa é uma característica que não é evidenciada em Emily Dickinson, uma vez que a grande maioria de seus poemas não demonstra alegria por viver, pelo contrário, representa o desejo de morte, muitas vezes, como cessação de um sofrimento.

As imagens utilizadas por Helena Kolody para tratar da alegria e da tristeza são símbolos opostos e esse jogo de contrastes também é visto em Dickinson; ambas trazem a luz como representação da vida e a sombra, a chuva e a escuridão como a representação do fim, da morte. "Na poesia de Helena Kolody, a polaridade permanência/efemeridade e as "oposições dos contrários" ficam evidentes no conjunto de sua obra que brincam com a certeza de que a morte rima com a vida" (CRUZ, 2012, p. 137). Outra característica relevante de ambas é o fato de escreverem poemas que representam a transitoriedade da vida com dinamismo, o início até o fim, ou seja, as fases pelas quais o homem transita até chegar ao ponto fina de sua vida.

Vale ressaltar, ainda, que nem Emily Dickinson, nem Helena Kolody ficaram presas às regras das escolas literárias de seu tempo, não seguiram cânones, não aceitaram as regras impostas pela literatura de sua época, elas (re)criaram, (re)inventaram e mostraram a nova face da poesia.

Rodrigo Júnior escreve que Helena Kolody "é um espírito independente em arte, não se apega a cânones estéticos, não se submete à imposição de preceitos ou regras escolásticas." (JÚNIOR, *apud* CRUZ, 2010, p. 40); assim como Emily Dickinson que, de acordo com José Lira, não se preocupou com escolas literárias, nem com regras impostas em seu tempo: "... não participou desse renascimento literário de seu país. Não deu seu nome a nenhum texto em vida e não frequentou os círculos literários dentro ou fora da provinciana cidade de Amherst." (LIRA, 2008, p. 24).

A relação morte e fases da vida

Aproximam-se, aqui, dois poemas de Emily Dickinson e de Helena Kolody que registram as fases da vida até chegar a morte por meio de imagens distintas, mas com o mesmo propósito. São eles "Ladainha", de Kolody e "*I could not stop for death*" de Dickinson:

Ladainha

Lâmpada acesa,
Urna de aromas,
Rosa e Açucena,
Mar de silêncio

Palma de oasis,
Clara Vereda,
Casa paterna,
Pôrto e Luzeiro.

Címbalo de ouro,
Nuvem de incenso,
Voz de Aleluia.
Puro Carisma
Do Amor Eterno.
(KOLODY, 1964, p. 42)

Ao trabalhar com uma matéria-prima muito preciosa – a palavra – Helena Kolody fez uma seleção e organização vocabular de modo que seja possível extrair diversos significados de seu poema, formado por três estrofes, sendo as duas primeiras de quatro versos tetrassílabos brancos e a última de cinco versos tetrassílabos brancos. Apesar da ausência de rimas, os versos apresentam uma musicalidade que não ocorre por meio de rimas, mas por meio da sílaba tônica da primeira palavra e da última palavra de cada verso. Constata-se que ela inicia todos os versos por uma palavra que tem a primeira sílaba poética tônica e os termina com uma palavra paroxítona; essa disposição do som permite inferir que a intenção

era a de que algo ficasse registrado na memória por apresentar uma característica semelhante a das quadras populares, que eram assim produzidas pela facilidade de memorização.

Kolody não faz uso de verbos, portanto, a observação da evolução do tempo partiu das imagens poéticas utilizadas por ela. A partir dessa interpretação, analisa-se o poema da seguinte maneira: o primeiro bloco apresenta imagens que podem indicar a fase do nascimento, da infância. O segundo bloco caracteriza-se pelo período da juventude e o terceiro indica a idade adulta até a morte. O título do poema "Ladainha" é proveniente do grego e indica súplica, ou seja, um pedido a Deus, no caso do poema, o desejo é a vida eterna; na tradição cristã, durante os velórios, familiares e amigos se reúnem para fazer a oração da ladainha, suplicando a Deus por um bom lugar para a alma do falecido, o paraíso.

A primeira linha "Lâmpada acesa", formada por um substantivo e um adjetivo, pode ser compreendida como luz, mas não a luz da escuridão ou a luz do dia, e sim a vida, uma criança ao nascer é como uma luz que se acende para a vida. Nas segunda e terceira linhas, tem-se "Urna de aromas" e "Rosa e Açucena", aquele verso apresenta um substantivo e uma locução adjetiva, interpreta-se a urna como um vaso de flores com 'rosa e açucena' que exalam seu cheiro e enfeitam o espaço onde surge a vida, levando em consideração que a Rosa, entre diversos significados oriundos da mitologia grega, representa o amor e é um símbolo de pureza assim como é a Açucena, que entre tantas descrições simbólicas, indica altivez, graça, elegância e, também, a pureza; assim, toda nova vida é pura, não carrega passado, nem pecados, apenas a pureza do início da vida.

No último verso dessa primeira estrofe "Mar de silêncio", tem-se, então, que o substantivo mar indica profundo, mas vai além da profundidade, mar é o lugar onde ocorrem transformações e renascimentos, indica a dinâmica da vida: a transitoriedade, um estado incerto, ambivalente que pode gerar a vida ou a morte; e "de silêncio" é a locução adjetiva para mar que indica 'profundo silêncio', isso porque o silêncio é a revelação de que se espera algo importante, ele abre uma passagem e sinaliza que algo grandioso está para acontecer, neste caso, o anúncio que uma nova vida chega ao mundo.

O segundo bloco traz, na primeira linha, “Palma de Oasis”, analisa-se esse oásis como um período da vida, a juventude, que seria o paraíso no meio da vida, ou seja, é uma fase de descobertas, de alegrias e de sede pela vida; a palma seria a representação desse jovem, cheio de vida, que se adapta a qualquer ambiente e que sempre quer mais para si, a palma representa a vitória, a ascensão e até mesmo a imortalidade, pois na fase juvenil, o homem se sente capaz de vencer a tudo e que a morte está ainda muito longe de chegar até ele. No segundo verso, “Clara Vereda”, nota-se, mais uma vez, a combinação de um adjetivo e de um substantivo, o adjetivo “clara” está se referindo ao caminho que o jovem trilha – Vereda – um caminho ilimitado, iluminado, livre para escolhas e para viver. Em seguida, “Casa paterna” indica o lugar onde os jovens geralmente estão, na casa dos pais, desfrutando desse período da vida perto da família, das raízes, das origens. “Porto e Luzeiro” indica que a casa dos pais é o refúgio (porto) desse jovem e é também seu guia (luzeiro).

Tomando a última estrofe da poesia para análise, a combinação das palavras “Címbalo de ouro” leva a perceber que o substantivo ‘címbalo’ é a pessoa em sua fase mais experiente, que tocou a canção de sua vida de maneira esplendorosa, de forma brilhante e esse brilho está indicado pela locução adjetiva ‘de ouro’, além disso, esse címbalo pode soar uma batida final, já que, na sequência, tem-se o verso “Nuvem de incenso”, que indica a escuridão, uma vez que o incenso pode vir na forma de um pó escuro que, quando queimado, forma uma nuvem acinzentada e, dessa maneira, essa escuridão é interpretada como a morte que chega lentamente como o queimar de um incenso. Além disso, pode-se fazer outra reflexão sobre “Nuvem de incenso” como a representação da chegada ao reino de Deus, pois os sacerdotes, no Antigo Testamento, carregavam o incensário na cintura para purificar-se e entrar no Reino de Deus, desse modo, entende-se que o eu-lírico estava passando por uma purificação, uma preparação para sua chegada ao Paraíso.

No terceiro verso, a junção de “Voz de Aleluia” indica o clamor pelo Senhor, a busca pela vida eterna e esse clamor está sendo proferido por algum religioso, isso porque, no seguinte verso “Puro Carisma”, o adjetivo ‘puro’ expressa a autenticidade, o que é verdadeiro, e “Carisma” representa os dons espirituais que algumas pessoas recebem em favor do bem

comum da igreja cristã. E com base no último verso "Do Amor Eterno", entende-se que o conjunto de versos que compõe a estrofe indica um religioso intercedendo a Deus pelo amor Ágape e pela vida eterna de alguém que se encontra em seu leito de morte.

No poema de Emily Dickinson também é possível perceber uma progressão para a morte, no entanto, de forma diferente:

Because I could not stop for Death –
He kindly stopped for me –
The Carriage held but just Ourselves –
And Immortality.

We slowly drove, he knew no haste,
And I had put away
My labor and my leisure too,
For his Civility.

We passed the school, where Children strove
At recess – in the Ring –
We passed the Fields of Gazing Grain –
We passed the Setting Sun.

Or rather – He passed Us;
The Dews grew quivering and chill –
For only gossamer, my Gown –
My Tippet – only Tulle –

We paused before a House that seemed
A swelling of the Ground –
The Roof was scarcely visible –
The cornice – in the Ground.

Since then – 'tis Centuries – and yet each
Feels shorter than the Day
I first surmised the Horses' Heads
Were toward Eternity – [5]

[5] Porque não tinha tempo para a morte / Ela gentil veio buscar-me – / A Carruagem só levou nós Duas – / E a Imortalidade. // Fomos sem pressa – a Morte não tem pressa / e por dever de Cortesia / Eu tinha posto o meu Lazer de lado / E o Afã do dia-a-dia. // Passamos pela escola onde as Crianças / Brincavam no Recreio – / Pelos Campos de Grãos que nos olhavam – / Pelo Sol a esconder-se – // Ou talvez era o Sol que nos passava – / De frio já tremia o Orvalho – / Era uma renda fina meu Vestido – / Tule / meu Agasalho – // Paramos junto de uma Casa que era / Como um monturo ali no Solo – / O Telhado já quase não se via – / A Cornija – no Solo – // Desde

(DICKINSON, 2008, p. 206)

"Because I could not stop for Death" é um dos poemas mais enigmáticos de Emily Dickinson. Suas metáforas exploram a morte de um modo intrigante e original, mas ao mesmo tempo, contém muita ambiguidade no significado. A maioria dos críticos concorda que as duas primeiras linhas *"Because I could not stop for Death / He kindly stopped for me"*, apresentam o tema central do poema. Isso porque ao longo das estrofes nota-se que o eu-lírico deixa claro que não pôde parar a sua vida para esperar pela morte, mas que ela gentilmente veio até ele, ou seja, está agindo em seu tempo, segundo a sua vontade, determinando a hora e o local, enquanto a vida continua aos demais, a morte leva apenas os escolhidos por ela.

O poema de Dickinson é composto por seis estrofes de quatro versos brancos, assim como os versos do poema de Kolody. O ritmo do poema de Emily dá-se por meio das pausas representadas pelo travessão, sinal bastante comum na poesia da escritora.

Embora o poema seja uma fonte de controvérsias consideráveis, há várias ideias fundamentais que merecem ser interpretadas. Inicialmente, na primeira estrofe, observa-se que Dickinson personifica a Morte como nada além de um cavaleiro levando a sua senhora a uma viagem em uma carruagem – *"The Carriage held but just Ourselves"* – porém, o último verso da primeira estrofe indica que há, também, na carruagem outra passageira: a imortalidade – *"And Immortality"*. O eu-lírico não expressa dor, nem medo, ele apenas não está esperando pela morte devido às suas ocupações; assim, quem toma a iniciativa é a Morte, e o eu-lírico não resiste.

Essa imagem poética da morte que busca a pessoa não passa da realidade que o homem vive diariamente, pois a morte não manda avisos antes de chegar como acreditavam os povos da Era Medieval, ela chega repentinamente. Além disso, a imagem da morte

então – já faz séculos – e eu acho / Mais longo o Dia – na verdade – / Que as Caras dos Cavalos nos guiavam – / Para a Eternidade – (Tradução de José Lira, 2008, p. 207)

levando o eu-lírico remete à Caronte, o barqueiro da mitologia grega, que levava os mortos ao Hades em uma terrível travessia pelas águas salobras dos rios que dividiam o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. No poema de Helena Kolody não há nada semelhante na primeira estrofe, mas é possível identificar um ponto em comum: a imortalidade, que mesmo estando implícita, indica a preparação do eu-lírico para o Amor Eterno, dessa forma, atribui-se à imortalidade e ao Amor Eterno, a esperança humana de haver vida após a morte; o Paraíso Celeste parece ser o que o eu-lírico dos dois poemas vai encontrar após a morte.

Na segunda estrofe, a viagem inicia-se, a Morte leva o eu-lírico e a imortalidade na mesma carruagem, fazendo seu trajeto lentamente – *"We slowly drove"*. O fato de a Morte carregá-la dali, parece um ato de educação/civilidade e ela responde-lhe da mesma maneira, deixando de lado o lazer e o trabalho que são tudo em sua vida para aproveitar essa viagem, isto é, o eu-lírico aceita a morte, não há desespero, nem lágrimas, é o esperado que chega, embora sempre imprevisto – *"And I had put away" "My labor and my leeisure too," "For His Civility".*

A partir da terceira estrofe, as imagens do mundo pelo qual eles estão passando representam crianças brincando no pátio da escola durante o recreio que é uma referência a primeira fase da vida: a infância – *"We passed the school, where Children strove" "At recess – in the Ring –"*. Em seguida, a carruagem passa pelo meio de campos cheios de grãos que podem simbolizar a juventude, cheia de vida,*"We passed the Fields of Gazing Grain" "We passed the stting sun"* e, por fim, passam pelo pôr do sol, que indica o fim do dia, a noite está chegando e, desse modo, vale lembrar que, de acordo coma teoria do imaginário de Durand (1997), a noite é a imagem representativa da morte – "We passed the Setting Sun".

As imagens da terceira estrofe podem indicar os estágios da vida, desde a infância, até a morte; e é com base nessa interpretação que se estabelece um ponto de semelhança entre os poemas de Dickinson e Kolody. Enquanto o poema kolodyano apresenta desde a primeira estrofe as fases da vida: infância/nascimento, juventude e morte; o poema dicksoniano apresenta essas fases a partir da terceira estrofe, onde a Morte está carregando o eu-lírico ao longo de sua vida, do início ao fim.

Da quarta estrofe em diante, há imagens não observadas no poema de Helena Kolody, que seriam as imagens do pós-morte. Nota-se que o eu lírico passou para o outro lado, a Morte parece ter se tornado física. Nesse lugar, ele sente frio porque seu vestido era de renda fina (roupa usada para enterrar os mortos no passado) e o que a cobria era o tule (que é usado sobre o caixão para cobrir os mortos).

Na Quinta estrofe, após sentir a frieza da morte, a carruagem parece parar em sua nova casa, *"We paused before a House that seemed"*, o que indica que ele sente-se confortável em relação à morte, a descrição da casa pode ser lida como a descrição de um túmulo, pois o telhado mal podia ver e a moldura estava no chão *"The roof was scarcely visible –" "The Cornice – in the Ground"*.

A última estrofe apresenta a questão da imortalidade, do eterno, assim como no poema de Kolody, onde há uma preparação do eu lírico para o "Amor Eterno", já em Emily Dickinson, o eu lírico afirma que embora já tenha morrido há séculos, o tempo parece mais curto que o dia da sua morte, quando viu as cabeças dos cavalos levando-o para a eternidade. Assim, os dois poemas parecem demonstrar que o que se tem é uma alma eterna, apesar da morte do corpo.

Considerações finais

Ao longo de sua obra Emily Dickinson e Helena Kolody apresentam características semelhantes e a recorrência de imagens no que concerne à temática da morte. De acordo com o jornalista Zeca Corrêa Leite em um comentário para o "Caderno dois", da *Folha de Londrina*, Helena Kolody é "Uma espécie de Emily Dickinson das araucárias, com sua temática ingênua, voltada à vida e à natureza" (LEITE *apud* CRUZ, 2010, p. 47).

Embora as poetas tenham vivido em épocas distintas, considerando que Emily Dickinson nasceu em 10 de dezembro de 1830 e morreu em 15 de maio 1886 e Helena Kolody nasceu em 12 de outubro de 1912 e morreu em 14 de fevereiro de 2004; este trabalho sobre a poesia de Dickinson e de Kolody trata da temática da morte, da brevidade da vida combinada a um futuro incerto e à ideia de eternização da alma, característica bastante

recorrente na lírica das poetas que utilizaram a arte poética para tratar de um tema sobre o qual a maioria dos poetas, se não todos, trata, porém, de forma diferente, por meio de imagens que só podem ser interpretadas como representações da morte a partir de uma leitura atenta de sua obra.

As análises dos poemas *Ladainha* e *Because I could not stop for death* indicam que, nesses textos poéticos, as poetas não fizeram o uso de imagens semelhantes, nem mesmo uma linguagem poética semelhante, pois a construção deles difere do início ao fim, porém, há um elo de significação entre esses dois poemas por representarem, de acordo com as análises feitas, as fases da vida pelas quais o ser humano passa até chegar ao ponto final, à morte. Ademais, faz-se necessário comentar que ambos os textos poéticos representam a crença do eu-lírico em uma vida eterna, na imortalidade da alma, que, conforme supracitado, é uma característica de ambas as poetas.

À vista disso, este artigo demonstra que Emily Dickinson e Helena Kolody apresentam traços bastantes semelhantes em sua construção poética e que, embora não façam uso de imagens afins nos dois poemas aqui analisados, elas demonstram significados congêneres: a vida é uma preparação para a morte e, quando ela chega, há outra vida para se viver, aquela além do tempo, na zona etérea, onde os sofrimentos e as angústias são deixadas para trás para viver no lar preparado por Deus – no Paraíso.

Referências:

CRUZ, Antonio Donizetti. **Helena Kolody:** a poesia da inquietação. Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, 2010. 184 p.

_____. **O universo imaginário e o fazer poético de Helena Kolody**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arqueologia geral. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOLODY, Helena. **Vida Breve**. Curitiba: Oficinas de Aprendizagem do SENAI, 1964

KOVÁCS, Maria J. **Educação para a morte:** temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo: Fapesp, 2003.

LEITER, Sharon. **Critical Companion to Emily Dickinson**. New York: Infobase Publishing, 2007.

LIRA, José. **Alguns poemas:** Emily Dickinson. Trad. José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SEWALL, Richard B. **Emily Dickinson:** a collection of critical essays. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

PRIDDY, Anna. **Bloom's how to write about Emily Dickinson**. Introduction by Harold Bloom. New York: Infobase Publishing, 2008.

DANÇANDO A CIRANDA DE PEDRA, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Jeanine Geraldo JAVAREZ[309] (G UEPG)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o romance *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles, de acordo com a Estética da Recepção. Lygia Fagundes Telles é uma das escritoras de renome no que diz respeito à produção literária intimista. Nesse sentido, nossa proposta envolve a aproximação da obra ao leitor, uma vez que, com base no referencial teórico adotado – Wolfgang Iser, Vincent Jouve e Umberto Eco –, a obra literária é feita *para* um leitor. Vincent Jouve (2002), fundamentado em Gilles Thérien (1994, p. 1-4), definiu a leitura como uma atividade multifacetada, complexa e plural que se desenvolve em várias direções, composta por cinco dimensões – neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Desta forma, procuraremos identificar no romance como se realiza a dimensão afetiva e simbólica no processo de leitura do romance *Ciranda de Pedra* e de que forma se define a relação autor modelo e leitor modelo na tríade autor-obra-leitor.

Palavras-chave: Literatura intimista. Leitura. Teoria da Recepção.

Introdução

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido para o Programa de Iniciação Científica Voluntário, intitulado "O romance intimista de Lygia Fagundes Telles", vinculado à linha de pesquisa "Literatura, cinema e história", sob orientação e coordenação do professor Fábio Augusto Steyer, doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar a dimensão simbólica e afetiva no processo de leitura do romance *Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles, à luz da Teoria da Recepção. Portanto, nossa proposta envolve a aproximação da obra ao leitor, uma vez que, com base no referencial teórico adotado – Wolfgang Iser, Vincent Jouve e Umberto Eco –, a obra literária é feita *para* um leitor.

[309] Estudante de graduação indicada pelo Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer. Programa de Iniciação Científica Voluntária (PROVIC).

A leitura é uma atividade multifacetada, complexa e plural que se desenvolve em várias direções, composta por cinco dimensões – neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica (JOUVE, 1990, p. 1-4). Essas cinco dimensões ocorrem simultaneamente no processo de leitura. Para este trabalho, utilizaremos as dimensões afetiva e simbólica, retomando, quando necessário, as demais.

Ao analisarmos o processo de leitura em sua dimensão afetiva, entendemos que o texto envolve a emoção do leitor, provocando uma ligação empática entre leitor e personagem. De acordo com Eco (1994), o leitor é guiado em sua leitura, e é solicitado pelo texto a fazer escolhas que serão ou não confirmadas. Essas previsões constituem um aspecto emocional necessário da leitura, uma vez que "coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens" (ECO, 1994, p. 58).

Portanto, embora, segundo Jouve (1990), alguns autores desconsiderem essa dimensão, é inegável que, como afirma Sartre (1999), o leitor dá vida ao que está no texto por meio de si. Portanto, é o leitor que sente pela personagem, o que torna seu envolvimento afetivo com o texto imprescindível.

A dimensão simbólica, por sua vez, remete aos modelos do imaginário coletivo. Todo símbolo aponta para um simbolizado, ao passo que um mesmo símbolo pode indicar não somente um, mas vários significados. Como a linguagem é construída socialmente e os símbolos são uma forma de linguagem, logicamente os símbolos também construídos socialmente, daí o fato de estarem no "imaginário coletivo".

Assim, quando destacamos a dimensão simbólica do texto, estamos atribuindo um significado que o texto aponta, mas que não contém; ou seja, os significados não estão dentro do texto, mas fora dele. No entanto, existem critérios de validação para a interpretação, ou seja, o texto não autoriza qualquer leitura (JOUVE, 1990, p. 25).

Eco (1997) defende a análise semântica em forma de enciclopédia ou thesaurus, porque considera tanto as seleções contextuais quanto as seleções circunstanciais no momento de atribuir sentidos (ECO, 1997, p. 3). Ou seja, cada texto evoca na mente do interlocutor um contexto provável de enunciação e, a partir dali, explora determinados significados que

poderiam ser atribuídos a ele.Ao mesmo tempo em que, de acordo com Eco (1997, p. 11), "a sociedade só logra registrar uma informação enciclopédica na medida em que ela tiver sido fornecida por textos precedentes".

Como a multiplicidade de leituras do texto é derivada da descontextualização da obra escrita (JOUVE, 1990), podemos utilizar o conceito de thesaurus de Eco (1997) para defender a hipótese de que, na dimensão simbólico-afetiva, o leitor atribui determinados significados em virtude de compor um contexto de enunciação provável, já que o texto é uma máquina preguiçosa que precisa da ajuda do leitor para funcionar.

Dessa forma, utilizaremos os conceitos por ora abordados para analisar a obra "Ciranda de pedra", de Lygia Fagundes Telles, observando que símbolos estão presentes no texto e de que forma eles se relacionam com o leitor; e a afetividade provocada pelo e no processo de leitura.

A ciranda de pedra

"Ciranda de pedra" foi o primeiro romance de Lygia Fagundes Telles, publicado em 1954. A obra, de cunho psicológico, é narrada a partir do ponto de vista de Virgínia que tenta lidar com os conflitos familiares que a rodeiam. O romance é dividido em duas partes: a primeira, passa-se na infância de Virgínia, e a segunda, quando ela já é adulta.

Virgínia tem duas irmãs mais velhas: Bruna e Otávia, com quem convive esporadicamente. A menina idolatra as irmãs, Bruna por sua inteligência e Otávia por sua beleza. No fundo, inveja as duas por morarem em uma mansão com o pai e terem a companhia de Conrado, por quem Virgínia é apaixonada, sua irmã Letícia e Afonso. Sonha com o dia em que irá morar com elas e desfrutar do requinte e do conforto. Embora Virgínia sinta que algo não se encaixa, não é capaz de perceber as profundas raízes que entrelaçam aquelas duas casas: de Daniel e de Natércio.

Laura, mãe de Virgínia, abandonou Natércio, pai de Bruna e Otávia, para viver com Daniel, pai de Virgínia. No entanto, ao abandonar o casamento infeliz, acaba por sofrer as

consequências. Bruna, muito apegada à leitura bíblica, afirma que a mãe adoeceu como prova do castigo divino:

> [...] acrescentou detendo-se na página onde havia um trecho marcado com um traço de lápis vermelho. Leu em tom solene: Se um homem dormir com a mulher do outro, morrerão ambos, isto é, o adúltero e a adúltera, e tu arrancará o mal do seio de Israel. (TELLES, 1982, p. 36)

A profecia de Bruna mostrar-se-á verdadeira: Laura falece e Daniel suicida-se em seguida com um tiro na cabeça. Após essas mortes trágicas, Luciana, empregada e enfermeira de Laura, vai até a casa de Natércio encontrar Virgínia para lhe contar que seu pai, na verdade, era Daniel. Esse é o primeiro choque de realidade que a menina sofre.

Sabendo que, aos olhos de Natércio, ela é o símbolo do adultério e do abandono de Laura, escolhe ir para o colégio interno e por lá fica até terminar os estudos. Volta, anos depois, e encontra a família: Bruna está casada com Afonso e é mãe, Otávia continua com sua languidez e suas pinturas, Letícia tornou-se uma grande jogadora de tênis e Conrado continua calado e pensativo. Com o tempo, Virgínia vai descobrindo que também aquelas relações não são duradouras e saudáveis. Há algo de podre no reino da Dinamarca.

Bruna é adúltera, embora na adolescência tenha criticado ferrenhamente sua mãe por isso e ter-lhe desejado o castigo divino. Otávia é devassa e preguiçosa. Letícia é homossexual e tudo nela emana algo de enjoativo e pegajoso. Conrado é só a casca, a aparência; sua essência é tão difusa quanto à de Otávia.

Diante do desmoronamento da imagem familiar, Virgínia já não quer entrar na roda dos anões e se juntar à ciranda de pedra.

Os símbolos

Etimologicamente, a palavra "símbolo", do grego *symbolon* que vem de *symbolê*, significa aproximação, ajustamento, encaixamento. Na Grécia Antiga, quando um senhor recebia um hóspede, costumava-se quebrar uma moeda ao meio: cada um ficando com uma metade, como sinal de amizade. Assim, após muito tempo de separação, seria possível reconhecerem um ao outro pelo encaixe da moeda.

A literatura, por sua vez, como força humanizadora, recorre ao símbolo como forma de expressar o que a linguagem verbal não permite, ou seja, como deficiência; ou como forma de transmitir diversos tipos de leitura/interpretação, ou seja, como proficiência.

No romance “Ciranda de pedra”, já se pode considerar o título um elemento simbólico. A palavra"Ciranda" evoca relações com a infância, quando as crianças brincam de roda, cantando “Ciranda, cirandinha”. Ao elaborar o sintagma “ciranda de pedra” a ideia de dança e movimento fica sem sentido – uma ciranda de pedra não pode se movimentar. Por ser uma brincadeira de roda, também é possível associar a ela o símbolo do círculo que pode significar união, plenitude, movimento e perfeição.

No entanto, por ser uma roda de pedra, o significado simbólico do círculo fica prejudicado e funciona como elemento catafórico das relações entre as personagens do romance: são pessoas engessadas pela aparência de perfeição, quando, no fundo, estão em franca decadência e fragmentação.

Há sete trechos da obra em que a ciranda dos anões de pedra é citada. No primeiro, Virgínia está no quarto de sua mãe e, como Luciana não está perto, começa a conversar com Laura sobre a casa de Natércio:

> E a casa dele, mãe!... Que casa! Você precisa ver essa nova casa com um jeito assim bem antigo, lá no fundo de um gramado que não acaba mais. Tem um caramanchão cheio de plantas e, perto do caramanchão, uma fonte no meio de uma roda de cinco anõezinhos de pedra, você precisa ver que lindo os anõezinhos de mãos dadas! (TELLES, 1982, p. 16-17)

Nesse trecho, Virgínia ainda desconhece a malícia dos anões de pedra. Ela ainda não sabe que, embora atraentes, eles convidam-na para entrar na roda pelo simples prazer de impedi-la. No segundo, Virgínia vai visitar suas irmãs na casa de Natércio. Ela chega à casa e há uma breve descrição da residência suntuosa:

> O casarão cinzento e largo ficava no fundo de um espaçoso gramado em declive, sinuosamente cortado por estreitas alamedas de pedregulhos. Quatro ciprestes inflexíveis pareciam montar guarda à casa. Além desses ciprestes, nenhum arbusto, nenhuma flor na grama, que tinha o aspecto de ter sido recentemente podada, “podada

> demais", pensava Virgínia a olhar pesarosa as folhinhas tenras, ceifadas ferozmente. No extremo esquerdo do gramado, em meio da roda dos anões de pedra, jorrava a fonte. (TELLES, 1982, p. 31)

Pode-se perceber que a descrição não é feita por Virgínia. É uma narrador em 3ª pessoa que a faz. O léxico utilizado aponta sempre para a palavra "pedra": pedregulhos, inflexíveis, pedra. Além disso, nada na casa parece convidativo: o casarão é cinzento, o gramado espaçoso era em declive, os ciprestes pareciam montar guarda à casa, não havia flores ou arbustos – tudo parecia ter sido ferozmente podado, qualquer tipo de delicadeza ("as folhinhas tenras") foi ceifada.

No terceiro, Virgínia está visitando as irmãs, mais uma vez, e encontra Conrado, Letícia, Afonso e Bruna no caramanchão da casa. Conrado convida os amigos para irem tomar um lanche em sua casa, e Bruna pede para que Virgínia fique, deixando-a de lado, mais uma vez:

> Piscando, piscando num esforço desesperado para conter as lágrimas, Virgínia correra em direção à fonte: "Vou lavar as mãos", avisara sem se voltar. Transpôs a ciranda de anões, sentara-se numa pedra e mergulhara os dedos no fio de água murmurante. [...] Quando Frau Herta chegou com o lanche e perguntou pelos outros, apontara-lhe então a casa vizinha. – "Por que não foi com eles?" – estranhara. – "Porque eles não me quiseram", disse simplesmente. (TELLES, 1982, p. 60)

O quarto, na parte em que Virgínia ainda é criança e vai morar na casa de Natércio com suas irmãs Bruna e Otávia:

> Um impulso de alegria sacudiu-a. E, atirando a cabeça para trás, desandou a correr pelo gramado, dando voltas e mais voltas até cair atordoada. Riu-se tapando a boca. "Conrado agora é meu vizinho - lembrou-se. - Meu vizinho!" - disse em voz alta. Rindo-se ainda, aproximou-se dos anõezinhos que dançavam numa roda tão natural e tão viva, que pareciam ter sido petrificados em plena ciranda. No centro, o filete débil da fonte a deslizar por entre as pedras. "Quero entrar na roda também!" - exclamou ela apertando as mãos entrelaçadas dos anões mais próximos. Desapontou-se com a resistência dos dedos de pedra. "Não posso entrar? Não posso?" -

> repetiu mergulhando na fonte as mãos em concha. (TELLES, 1982, p. 67-68)

Nesse trecho, identifica-se o paralelo entre a ciranda de pedra dos anões que Virgínia encontra no jardim da casa de Natércio, e a ciranda da família e amigos que a esperam naquela casa: Bruna, Otávia, Afonso, Letícia, Conrado e Natércio estão petrificados em sua ciranda e impedem a entrada de Virgínia em seu círculo familiar.

O quinto, logo após essa chegada à casa, Virgínia é impedida de jogar junto com os outros. Exasperada e cansada de ser sempre deixada de lado, Virgínia aproxima-se, agarra o tabuleiro e sacude-o brutalmente. Foge correndo para o jardim:

> Enrijeceu os braços. Revirou os olhos. E já se comovia com a cena do seu envenenamento quando deu com o riso malicioso de um dos anões. "Afonso!" – exclamou arrancando furiosamente um punhado de grama e atirando-a na cara de pedra. As folhinhas resvalaram e a figura continuou limpa. Virgínia então subiu nos ombros do anão, "vamos, abra a roda que eu quero passar!" Perdeu o equilíbrio e, sacudida por um riso forçado, deixou-se cair. (TELLES, 1982, p. 69)

O sexto trecho, na segunda parte do romance, quando Virgínia retorna para a mansão, recém-formada no internato de freiras:

> "Eis aí, até a casa está mudada", pensou enquanto seguiam pela alameda de pedregulhos. Voltou-se para a casa vizinha. A cerca de fícus parecia agora tão menor, alargada a antiga passagem, indicando que agora eram adultos que cruzavam por ali. Deteve o olhar na ciranda de anões – anões ou duendes? – que brincavam de mãos dadas. No centro da roda, a fonte. (TELLES, 1982, p. 98)

Aqui, verifica-se que, embora ela note que a casa mudou: os ciprestes foram arrancados, a passagem para a casa está alargada, permanece a ciranda dos anões de pedra – continuam ali, de mãos dadas, paralisados em pleno passo de dança, assim como o círculo familiar, que continua a excluí-la. Mas Virgínia também mudou.

No sétimo trecho, já no final do romance, Virgínia já sabe que a família que finge acolhê-la, está de mãos dadas, como os anões de pedra, mas repelem-se entre si, brigando e ferindo uns aos outros:

> "Os cinco" – pensou Virgínia encaminhando-se para a roda de pedra. Ali estavam os cinco de mãos dadas, cercando obstinados a fonte quase extinta. Achou-os mais reais, mais humanos, em meio da névoa da manhã que lhes emprestava uma atmosfera de sonho. Em cada um deles como que havia um segredo, um mistério... "Que sabe você de nós?" – Otávia perguntara. Virgínia acariciou a carapuça de uma das cabeças: "Nada." (TELLES, 1982, p. 176)

Analisando esses sete excertos da obra, é possível perceber que há dois momentos culminantes: um, no quinto trecho, em que Virgínia sobe nos ombros do anão de pedra e diz "vamos, abra a roda que eu quero passar" (TELLES, 1982, p. 69), demonstrando seu desejo desesperado de sentir-se inclusa; e o outro, no sétimo trecho, em que ela já não quer aderir ao grupo: ela os vê "mais reais, mais humanos" (TELLES, 1982, p. 176).

Outros dois símbolos muito importante na obra "Ciranda de pedra", são as raízes que Laura vê crescer entre seus dedos e o besouro:

> Laura levantou a cabeça. Os olhos borrados sorriam envelhecidos, astutos.
> - Eu sabia que, se parasse, caía no chão, perto do besouro. E besouro que cai de costas não se levanta nunca mais. [...]
> - Daniel, o besouro...
> - Que é que tem o besouro?
> - Ele voltou, Daniel, ele voltou. Eu quis me defender mas as raízes estão muito fundas, olhe aí nem posso mais mexer os dedos... Não posso mais mexer os dedos...
> Gravemente, Daniel examinou-lhe as mãos crispadas. E devagar foi alisando dedo por dedo, tirando algo invisível de cada um e atirando longe.
> - Agora esta aqui... agora esta... Pronto, já arranquei todas, está vendo? Todas!
> Ela levantou as mãos num gesto lânguido. Baixou-as de novo, as palmas voltadas para cima. (TELLES, 1982, p. 29)

Nessa parte do romance, Laura está conversando com Virgínia, que entrou escondida no quarto da mãe, e começa a falar de quando Daniel se declarou para ela. Laura conta que se arrumara para ir à uma festa, enfeitando-se com uma flor, um cravo vermelho, e Natércio olha-a com profundo desprezo, dizendo que tirasse aquele cravo: "Qualquer prima-dona de

subúrbio gostaria de usar uma flor assim." (p. 27). Virgínia tenta distrair a mãe da história, mas não consegue. Laura está enredada nas raízes que a deixaram louca e continua: "Seu olhar era mais frio ainda que suas palavras. Descobri então que ele estava morto" (p. 27). Nem as filhas davam-lhe apoio ou carinho: "Minhas filhas... Eram minhas? Bruna que parecia uma inimiga, pronta sempre para me julgar. Tão dura. E Otávia sempre tão distante, lá longe com seus cachos." (p. 28). Então, entende-se que a loucura de Laura, ao contrário do que pensa Bruna, não é um castigo divino, mas resultado de anos de desprezo e sofrimento num casamento infeliz. Ao contrário de Virgínia, Laura entrou na roda da ciranda. Mas o fato de ter entrado, não significa que ela é aceita ali. Laura sentia-se obrigada a continuar rodando, rodando para manter as aparências, enraizada moral e os bons costumes. Pois se ela parasse de rodar, cairia ao lado do besouro: "e besouro que cai de costas não se levanta nunca mais." (p. 29)

O besouro, geralmente é associado ao Velho Egito, pois o egípcios fizeram do escaravelho um símbolo religioso relacionado ao Deus Sol, Ra. De acordo com a religião egípcia, Ra rolaria o sol pelo firmamento, ocasionando o anoitecer. Além disso, amuletos antigos de escaravelhos representavam a geração espontânea, uma vida nova e a ressurreição[310].

Raiz, segundo o Dicionário[311], significa: 1. Parte inferior das plantas com que elas se fixam ao solo e dele extraem água e sais minerais; 2. Qualquer extremidade implantada num tecido; 3. [Botânica] Planta cuja raiz é comestível; 4. [Figurado] Princípio, germe; 5. Vínculo, prisão moral. Voltando-se para o imaginário popular da dimensão simbólica, quando se fala em "raiz", geralmente o que nos vem à mente é a fixação de alguém a algum lugar; criar raízes, analogamente às plantas, seria fundar em determinado lugar, ou cidade, uma família.

[310]Informação encontrada no site:<http://www.pragas.com.br/noticias/destaques/besouros_simbolos.php>, acessado em 13/09/2013.

[311]Informação encontrada no site: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=ra%C3%ADzes>, acessado em 14/09/2013.

No entanto, observando essa definição, encontra-se também "raiz" como "germe" e como "vínculo, prisão moral". Na obra, pode-se associar esses dois significados: temos uma família desestruturada, enraizada, que prende Laura – como se as raízes doentias dessa família fragmentada saíssem da terra e aprisionassem a mãe que, incapaz de aguentar tamanha pressão, adoece.

Quando Laura fala à Virgínia: "Eu sabia que se parasse, caía no chão, perto do besouro. E besouro que cai de costas não se levanta nunca mais." (p. 29), é como se ela estivesse na ciranda, rodando e rodando de mãos dadas com Natércio, Bruna e Otávia, e a partir do momento em que ela decidiu romper aquele círculo, ela cairia ao lado do besouro. Quantas vezes já não vimos besouros caídos de costas no chão, movimentando as patinhas desesperadamente para se desvirar? Eles ficam horas e horas e, geralmente, acabam mortos. Como Laura.

Nesse contexto, o besouro é Laura! Quando ela saiu do círculo familiar, ela caiu de costas e não conseguiu mais se levantar: as raízes já estavam dentro dela, como germes se proliferando, lhe engessando a razão. São as raízes que Laura vê crescer entre seus dedos.

Assim, na obra "Ciranda de pedra", pode-se verificar a afirmação de Sartre (1999):

> [...] o fracasso é ao mesmo tempo contestação e apropriação desse universo. Contestação porque o homem *vale mais* do que aquilo que o esmaga; ele não contesta mais as coisas em seu "pouco de realidade", como o engenheiro ou o capitão, mas, ao contrário, em seu excesso de realidade, exatamente por sua condição de vencido; o homem é o remorso do mundo. Apropriação porque o mundo, deixando de ser instrumento do êxito, torna-se instrumento do fracasso. (SARTRE, 1999, p. 31)

Laura é esmagada pela realidade, assim como o é Daniel, Virgínia, Bruna, Otávia, Natércio. Cada um, em seu fracasso, representa o homem como remorso do mundo.

A afetividade

Assim como a dimensão simbólica, a afetividade ocorre em níveis gradativos: depende do leitor e do nível de empatia, de identificação que ele tem com a obra. Então, a análise

busca na obra o que ela traz de humano, o simples, o comum a todos nós, o que é profundamente característico do Homem.

Sartre (1999) associa o ato de leitura ao de possessão: o leitor empresta "o corpo aos mortos para que possam reviver" (p. 24). Ou:

> [...] o objeto literário não tem outra substância a não ser a subjetividade do leitor: a espera de Raskolnikoff é a *minha* espera, que eu empresto a ele; sem essa impaciência do leitor não restariam senão signos esmaecidos; seu ódio contra o juiz que o está interrogando é o meu ódio, solicitado, captado pelos signos, e o próprio juiz não existiria sem o ódio que sinto por ele através de Raskolnikoff; é esse ódio que o anima, é a sua própria carne. Mas, por outro lado, as palavras estão ali como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos e fazê-los reverter sobre nós; cada palavra é um caminho de transcendência, dá forma e nome às nossas afeições; ela as atribui a uma personagem imaginária que se incumbe de vivê-las por nós e que tem como única substância essas paixões emprestadas; a palavra lhe confere objetos, perspectivas, um horizonte. (SARTRE, 1999, p. 38-39)

Além disso, como a prosa, na visão de Sartre (1999), tem como função nomear, muitas vezes, pela leitura é possível experienciar situações diferentes, mas também situações que nós já vivemos, nomeando-as. E, se as nomeia, já não são o que eram. Mudou-se a experiência e, por conseguinte, o sujeito que lê. Nós somos o devir.

Na obra, "Ciranda de pedra", damos fôlego a Virgínia, protagonista. Na primeira parte, em que Virgínia ainda é criança, vemos o mundo pelos olhos de uma criança bastante imaginativa: por vezes sua imaginação se confunde à narrativa e já não sabemos se aquilo está dentro ou fora de Virgínia.

Somos, então, inquestionavelmente levados a gostar da menina magra, de unhas roídas e cabelos lisos, escorridos e pretos. A menina de olhos de gazela, curiosos, que carregam o sentimento do mundo e não sabem.

Virgínia compara-se às irmãs em todos os aspectos - se acha feia e má:

> Virgínia imobilizou-se. Ser cobra machucava os cotovelos, melhor ser borboleta. Mas quem ia ser borboleta decerto era Otávia, que era

> linda. “E eu que sou feia, e ruim, ruim, ruim!” – exclamou dando murros no chão. Ergueu a cabeça num desafio:
> - Pode contar tudo, tio Daniel não me manda, que manda em mim é meu pai, ouviu? *Meu* pai. (TELLES, 1982, p. 8)

O estreitamento na relação entre leitor-obra ocorre principalmente devido à forma como Virgínia nos é apresentada. A menina está envolta num turbilhão de emoções e situações cuja natureza não entende. Voltamos, assim, à nossa infância: quando todos pareciam bons e, por isso, complexos.

A criatividade de Virgínia é muito fértil. Estamos dentro de sua consciência, olhando o mundo através de seus olhos, e, de repente, já não é a realidade o que vemos, mas uma história inventada pela menina:

> Virgínia decepou a cabeça de Otávia e colocou a sua no lugar. Acendeu-se o sol. Passeando pelo jardim, a flutuar como uma fada, veio vindo a mãe de mãos dadas com o pai. Tinha o rosto corado como... "como uma romã", decidiu. Era vermelho demais, sim mas se usava nos livros dizer que as pessoas saudáveis eram assim como as romãs, "corada como uma romã"! Conrado vestia a mesma roupa do moço da folhinha e tinha aquela expressão deslumbramento: "Virgínia, como seus cabelos são lindos! Quando eu crescer, vamos nos casar." (TELLES, 1982, p. 20-21)

Nesse trecho, vê-se o desejo de Virgínia de ser vista como Otávia, tão bela quanto à irmã; Natércio e Laura juntos, de mãos dadas; a mãe curada; e Conrado apaixonado por ela. Seria esse o modelo de família para Virgínia? Sim, mas ela sabe que na realidade as coisas não são bem dessa maneira:

> "Descrição de uma família", Virgínia escreveu no alto da página. Grifou o título e deteve a ponta do lápis na palavra *família*. Arqueou pensativamente as sobrancelhas. "A gente fala *familha* mas escreve *família.*" Havia ainda uma porção de palavras assim... Mordiscou o lápis. Podia escrever sobre um homem no campo voltando para casa, a enxada no ombro, contente porque sabe que à sua espera estão a mulher e os filhinhos. Na realidade, o homem devia ser esfarrapado e sujo, cercado de crianças barrigudas e piolhentas, mais encardidas do que um tatu. Mas não usava escrever sobre gente assim, nas composições todos tinham que ser educados e limpos como Conrado,

> o homem podia mesmo se parecer com Conrado, correndo ao seu encontro, "Virgínia, Virgínia"! (TELLES, 1982, p. 22)

Na segunda parte da obra, temos uma Virgínia transformada: pela maturidade (já não é mais uma menina, mas uma jovem mulher); e pela beleza (ao contrário do que todos esperavam, a beleza de Virgínia floresceu):

> Estendida molemente no sofá, Otávia afagava um gato. Beijou a irmã:
> - Não acredite, Virgínia. Foi amável da parte dele, mas não é verdade. Afonso não trabalha nunca.
> Afonso então riu. E apertou-a num abraço afetadamente carinhoso. Na cara pontuda de fauno, pairava a antiga expressão maliciosa, mais amarga, talvez.
> - Essa gatinha perversa não sabe o que diz. - A voz ficou mais estridente: - E que bonita você está! Meu Deus, parece até um milagre! (TELLES, 1982, p. 99)

Apesar disso, a moça de olhos de gazela continua ignorando boa parte da trama que move a ciranda. E nós, leitores, vamos descobrindo junto com ela que aquela é uma família falida, terminando o romance nos perguntando: não será essa a imagem de família que deveríamos ter ao contrário do que vemos nos comerciais de margarina?

Considerações finais

A intenção deste trabalho não era esgotar as leituras que poderiam ser feitas sobre a obra. Ao contrário. Nosso objetivo foi contribuir para essa multiplicidade de leituras que permeia a produção literária.

Ao discutir símbolo e afetividade, descobrimos mais que uma obra rica, descobrimos um espelho: Virgínia é o leitor. Virgínia lê o mundo como nós lemos a obra; desvendamos a podridão das relações familiares juntamente com ela. Como a menina-moça dos olhos de gazela, observamos o pôr-do-sol que encerra a narrativa:

> Mas os frouxos raios de sol que o iluminavam já tinham desaparecido. "Apagou-se", pensou ela acenando-lhe pela última vez. Ainda ouviu o grito do pássaro rompendo a quietude, porém não o achou mais parecido com a risada de Otávia. Era apenas um som anônimo, perdido na tarde. (TELLES, 1982, p. 182-183)

Referências bibliográficas

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, U. *Lector in fabula:* narratologia.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

MOISES, M. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, . 270 p.

SANTOS, M. F. dos. *Tratado de simbólica*. São Paulo: Logos, 1957a. 257 p.

SARTRE, J. P. *Que é a literatura?*.3.ed. São Paulo: Ática, 1999. 231 p.

TELLES, L. F. *Ciranda de pedra*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.183 p.

TODOROV, T. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papirus, 1996. 413 p.

DONZELAS ROMÂNTICAS, OUTRAS NEM TANTO: IRONIA ROMÂNTICA E AUTOTEORIZAÇÃO EM ALMEIDA GARRET E GLAUCO MATTOSO

Marco Aurélio de SOUZA – PG (UEPG)[312]

Resumo: Este artigo discute, através da literatura comparada, diferentes modos de trabalho e funcionamento de conceitos tais como o de ironia romântica e autoteorização do texto literário, em romances de Almeida Garret e Glauco Mattoso. Distantes no espaço e no tempo, os romances *Viagens na Minha Terra*, de Garret, publicado em Portugal no ano de 1846, e *A Planta da Donzela*, de Mattoso, publicado no Brasil em 2005, possuem em comum, guardadas as devidas diferenças do momento histórico e estético vivido por cada autor, uma radicalidade formal ligada ao uso recorrente de procedimentos metalingüísticos e de uma autorreflexão permanente ao longo das narrativas. Neste estudo, procuro demonstrar de que forma Almeida Garret, no século XIX, por meio de sua ficção, elaborou uma crítica aos modelos convencionais da narrativa literária do período e uma teoria do romance que, com uma roupagem diversa e por outros caminhos, subjaz e percorre em textos contemporâneos, a exemplo do referido título de Glauco Mattoso.

Palavras-chave: Ironia romântica. Autoteorização. Metalinguagem.

Introdução

Dar início a um estudo literário chamando a atenção do leitor para elementos auto-reflexivos, metalinguísticos e irônico/paródicos presentes em diferentes obras literárias e, mais ainda, dizendo destes recursos que, nas obras analisadas, surgem vinculados a uma problematização da própria Literatura (propositalmente credenciada com inicial maiúscula), poderia sugerir a um determinado tipo de pesquisador que estaremos, em seguida, tratando do pós-modernismo e da ficção contemporânea, tal como apresentados por Linda Hutcheon[313] – para ficar num exemplo notável. Descobre então o leitor hipotético que não seguirá uma discussão do pós-moderno literário, já que, pêndulo oscilante entre o século XIX e o XXI, o

[312] Aluno do programa de mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Bolsista cnpq. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Email: aurelio.as25@yahoo.com.br

[313] Ver: HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

trabalho aborda os elementos em questão em autores tão diversos (e talvez, por este viés, tão assemelhados) como um romântico português e um poeta "maldito" brasileiro.

Este artigo apresenta uma leitura das obras *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garret e *A Planta da Donzela*, de Glauco Mattoso, que, separadas no espaço pelo Atlântico e no tempo em mais de um século, questionam, entre outras coisas, a pertinência dos conceitos e das definições cristalizadas em Literatura (e na História, por consequência), elaborando, cada qual dentro de suas próprias possibilidades, teorias estéticas voltadas ao texto literário e críticas a modelos vigentes ou convencionais do romance e da literatura. Ausente, portanto, o movimento visando encaixá-las dentro desta ou aquela escola de literatura, a discussão se servirá dos conceitos de ironia romântica e autoteorização para abordar, de forma comparativa, as duas obras e o modo como criticam os modelos e clichês da narrativa literária em seus respectivos contextos culturais. A análise deverá se deparar, igualmente, com uma proposta de leitura e literatura entendidas aqui como a teoria implícita em cada um dos títulos analisados. Desnecessário justificar as limitações do estudo, já que a extensão do artigo nos obriga a passar ligeiramente por obras que, pela fecundidade, reclamam atenção muito mais detida em sua leitura crítica. Uma análise minuciosa, portanto, do tecido literário das obras não será viável neste breve diálogo crítico.

Autoteorização do texto literário

A questão "que é a Literatura?" já recebeu, ao longo da história, inúmeras tentativas de resposta. Nenhuma, ao que parece, incontestável, e assim será com as respostas futuras. Há muitas entradas possíveis para o problema, todas elas levando aquele que indaga para diferentes portas e saídas – às vezes ligeiramente divergentes, noutras quase incompatíveis.

Em *Teoria Literária* (1999), Jonathan Culler sugere traços que passam pela questão e realizam um contorno para o que seria a literatura, não sendo, contudo, exigida a presença de todos os traços para que haja a formação de um texto literário. De acordo com a realização específica de tal ou qual obra, há preponderância de um ou outro aspecto, e a junção de

muitos deles nem sempre é garantia de um objeto estético plenamente desenvolvido. A questão "que é a Literatura?", como vemos, é suficientemente complexa para que tenhamos sempre a sensação de que algo está faltando na resposta.

Dentre os traços definidores elencados por Culler – os quais o autor sugere serem chamados de propriedades da literatura ou funções da linguagem na literatura (CULLER, 1999, p. 42) –, é de especial interesse aos rumos deste trabalho aquele que associa a literatura com uma construção intertextual ou auto-reflexiva. Dito de outro modo, o texto literário existe em meio a outros textos, funciona exatamente na relação que estabelece com outras obras, está sempre entre um antes e um depois linguístico. A radicalidade implícita na proposta intertextual de leitura da obra literária reside no fato de que, sendo um texto sempre relacionado a outro, no limite, encontramos como horizonte a literatura como tema da própria literatura, ou seja, sua dobra para dentro de si mesma.

Os romances, diria o teórico, dizem sobre os próprios romances, o texto literário fala das próprias possibilidades de se criar literatura, dos problemas em dar forma e sentido à experiência. Seriam, portanto, como que laboratórios linguísticos e estéticos. Um romance, para além do "conteúdo" de seu enredo, carrega em seu bojo uma teoria de como escrever um romance. Assim entendida, "A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura" (CULLER, 1999, p. 41).

Nem sempre conseguimos verificar a reflexão acerca da própria literatura, de modo mais explícito, nas narrativas literárias. Deste modo, é possível estabelecermos uma ponte entre tais considerações e o conceito de ironia romântica, como trabalhado por Karin Volobuef (1999). Revisando obras de teóricos da literatura do século XIX, Volobuef nos aponta para uma ruptura no modo de fazer literatura advinda com o romantismo. Se, com o classicismo, a obra deveria ser uma unidade autônoma em que não há espaço para a linguagem falar de si mesma, com o romantismo, uma fresta entre o universo ficcional e sua criação é instituída. A ironia romântica, conforme Volobuef, não se trata de uma mera interrupção do fluxo narrativo, mas sim de "um recurso que se destina a fomentar uma

constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa" (VOLOBUEF, 1999, p. 98).

Assim, na medida em que uma obra se utiliza de recursos que desnudam sua própria constituição, chamando a atenção para o modo como conta uma história – modo este que, se fosse outro, alteraria o produto final –, a ironia romântica força o leitor a pensar no próprio movimento da literatura, seu renovar incessante, instruindo-o teoricamente sobre as narrativas literárias (evidentemente, um olhar teórico específico). Deste modo, podemos estender o conceito de ironia romântica para diferentes momentos históricos e estéticos, identificando-o com esta auto-reflexão/crítica/teorização presente em determinadas obras. A relevância do conceito de autoteorização do texto literário reside em que ele estará sempre vinculado a questões como "que teoria propõe determinada obra acerca da literatura?", "quais os caminhos considerados os mais adequados pelo romance X ou Y para a realização e a renovação da literatura?", "que é literatura para determinado autor?". Deliberadamente ou não, inquietações que percorrem toda construção artística de ficção, conformando-a de um jeito ou de outro.

Nos romances tomados como foco deste estudo, a ironia romântica se faz presente, permanente e explícita. Por meio dela, Almeida Garret e Glauco Mattoso exploram os limites da ficção, seus próprios recursos empregados no intuito de apresentar um determinado tipo de narrativa literária, a relação do texto com seus leitores, entre outras problematizações da literatura promovidas através de *Viagens na Minha Terra* e *A Planta da Donzela*. O aspecto particular de ambas as obras que será tomado aqui como viés privilegiado de leitura – a crítica aos modelos convencionais de literatura e leitura – parte do pressuposto de que este elemento dialoga com os já citados e tem relação direta com a concepção de literatura expressa nas duas narrativas.

Uma viagem a Santarém, ou De como Almeida Garret faz seu próprio elogio.

Proficuamente investigado por Luiz Costa Lima (2009), o controle do imaginário é tema que, a julgar por sua relevância na história da literatura e da ficção em geral, tem aparecido ainda de forma tímida nos debates estéticos, sejam eles históricos ou não. O referido teórico nos mostra como, na história do Ocidente – especificamente, no início da modernidade europeia –, o controle e a censura, variando seu *modus operandi* entre facetas religiosas, científicas ou morais, desempenharam um papel decisivo na construção da teoria literária e na afirmação do romance enquanto gênero específico. Ora mais, ora menos agudo, o controle do ficcional estabeleceu os limites daquilo que deveria ser grafado e lido nos livros e, por isso, a oscilação na relação da ficção com a verdade foi acompanhada, nos séculos XVI, XVII e XVIII, por diversas estratégias literárias que visavam justificar o conteúdo das obras. Por diferentes meios, diversos autores criaram obras que apresentaram formas específicas de driblar o controle e de jogar com a expectativa dos leitores em relação ao caráter fictício ou real de suas obras. Cervantes, Defoe, Laclos e Sterne, tidos por Costa Lima como autores de obras paradigmáticas, utilizaram não apenas de para-textos como também de seus próprios romances para, de um modo específico, "educar" os leitores em relação à leitura de ficção.

No século XIX, a afirmação do romance já estava em outro patamar. Neste período, o romance encontrou uma aceitação nunca antes presenciada, passando a ser o gênero literário mais consumido pelo grande público. Mas se a luta por espaço no campo literário estava praticamente vencida, a legitimidade do caráter ficcional e da estética enquanto ponto de partida e chegada para a literatura não encontrou a mesma facilidade para vencer suas próprias batalhas. Precisamente este o motivo para que, no século que mais produziu romances até então, igualmente proliferassem as narrativas que problematizaram o próprio fazer da literatura. Contar histórias não é o bastante, era preciso deixar claro que *o modo* de contá-las é que estava em jogo. Neste contexto, Almeida Garret e suas viagens.

Publicado em 1846, *Viagens na Minha Terra* é dono de uma prosa inovadora e provocativa, problematizando sua própria inscrição no mundo das letras. Comumente apresentado como um romântico – mais ainda, um expoente do romantismo português –, Almeida Garret realiza uma narrativa que questiona, entre outras coisas, o próprio lugar-

comum da literatura romântica de sua época, os clichês literários de seu tempo, fórmulas que ainda hoje encontram espaço no mercado editorial, passados quase dois séculos desde sua publicação. Com isto, o reconhecimento da radicalidade e da ousadia do romance de Garret: imerso num contexto de tradições literárias relativamente mais rígidas que as da contemporaneidade, o escritor proporcionou em sua ficção momentos de educação literária, elaborando protocolos de leitura para sua obra e para outras. Dito de modo diverso, Viagens na Minha Terra é um romance que se autoteoriza, crítico da literatura e empenhado em uma proposta literária alternativa ao senso comum.

Em termos formais, o romance dialoga com diversos gêneros literários. Supostamente interessado em contar sua viagem a Santarém, o narrador, que busca ser confundido com o próprio Almeida Garret, autor empírico[314], conta aquilo que viu, ouviu, pensou e sentiu durante sua viagem, exercitando sua habilidade com as palavras, ironizando os lugares comuns da narrativa, brincando com as expectativas forjadas pelo enredo, flertando ora com a poesia, ora com o epistolar, criando pequenas narrativas dentro de sua estrutura maior. Por essas e outras características, *Viagens na Minha Terra* pode ser lido como "um interminável diálogo com o leitor" (ROUANET, 2007, p. 46). Com a presença de um narrador caprichoso, altamente digressivo, fazendo do romance uma obra fragmentada e não-linear, bem como pela subjetividade no tratamento do tempo e do espaço, Rouanet considera o romance de Garret característico daquilo que chamou de forma shandiana (2007, p. 30).

Sem entrar no mérito de tal discussão, interessa-nos aqui a fissura característica de tais romances, fissura com o a realidade, ou seja, a auto-reflexividade da obra, consciente de seu caráter literário e ambíguo. Está-se a falar, pois, de uma obra dotada de ironia romântica, conceito que não deve ser confundido com a forma shandiana, já que, como veremos ao tratar de *A Planta da Donzela*, nem todo romance que se utiliza da ironia romântica possui a forma shandiana, mesmo que a formulação inversa talvez possa ser adequada. Romances shandianos, portanto, utilizam-se da ironia romântica para tratar da própria linguagem

[314] Ver a distinção entre autor empírico e autor modelo em: ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

utilizada pela obra, para debater a própria literatura, procurando discutir seu estado e seu movimento.

Assim, o narrador de Viagens na Minha Terra realiza um trabalho de instrução, crítica e teoria. Referindo-se a e invocando um personagem que é seu interlocutor, um leitor ideal – em passagens mais ásperas, expresso no masculino, nas mais complacentes, no feminino –, o narrador de Viagens, na mesma medida em que confabula sua prosa experimental, justifica-se perante tal personagem, sempre com rasgos de ironia, revelando os truques e procedimentos do fazer literário e ficcional. Assim, explica ao "leitor benévolo" como se faz literatura em seu tempo:

> Todo o drama e todo o romance precisa de:
> Uma ou duas damas,
> Um pai,
> Dois ou três filhos de dezenove a trinta anos,
> Um criado velho,
> Um monstro, encarregado de fazer as maldades,
> Vários tratantes, e algumas pessoas capazes para intermédios. (GARRET, 2005, p. 34)

Prosseguindo por clichês romanescos do século XIX, o narrador conclui: "E aqui está como nós fazemos nossa literatura original" (GARRET, 2005, p. 35), contrastando o lugar-comum da receita com a suposta originalidade de tais obras. Assim, revelando "como escrever um drama ou romance", o narrador questiona não apenas o ato criativo das obras enquadradas em tal formato – aptas a serem resumidas de forma pobre, como na descrição citada – como também reformula o estatuto da própria narrativa que segue. Claro está que *Viagens na Minha Terra* não é um romance como estes "do seu tempo", mesmo que o narrador ironicamente o qualifique, por vezes, como tal. Mas que tipo de narrativa será essa? O questionamento é propiciado pela própria literatura, especialmente àqueles leitores mais identificados com o personagem de Garret: o leitor obediente, acostumado aos dramas que seguem tal receita.

Mas se ao longo de toda a obra o narrador expõe e joga com as imagens e estereótipos da literatura "romântica" de seu tempo, não poderia faltar em meio a este "interminável diálogo com o leitor" uma história de amor, na qual pudesse explorar ainda mais sua ironia

romântica. Aí o conto da "Menina dos Rouxinóis", que o narrador da obra ouviu de um companheiro durante sua viagem. Utilizando-a como uma espécie de laboratório ficcional, Garret leva ainda mais longe sua análise crítica dos protocolos de leitura e dos romances usuais do século XIX.

Desde a introdução da história de Carlos e Joaninha na obra, a ironização do lugar comum se faz presente. Descrevendo uma janela de habitação antiga, envolta por pássaros e arvoredos, o narrador, como que enfeitiçado, confessa: "Pareceu-me entrever uma cortina branca... e um vulto por detrás... Imaginação, decerto! Se o vulto fosse feminino!... Era completo o romance." (GARRET, 2005, p. 64). Detido na idealização de uma cena romântica, o narrador compõem o quadro clichê: "Um vulto feminino que viesse sentar-se aquele balcão – vestido de branco – oh! Branco por força... – a frente descaída sobre a mão esquerda, o braço direito pendente, os olhos alçados ao céu..." (GARRET, 2005, p. 65). Por meio da composição da cena, sob a aparência de introduzir um romance convencional, o que se dá é o intervalo entre acontecimento e linguagem, o narrador reafirma o caráter experimental de sua prosa, que não nos coloca diante de uma história de amor, mas demonstra a facilidade que o romancista tem em se utilizar dos procedimentos usuais de composição para criar um enredo que caia no gosto do leitor médio. Assim, a descrição da donzela, envolta na imaginação do narrador, perde seu efeito de representação, soando falsa, fácil, repetitiva, desgastada.

Do mesmo modo, em cena que Joaninha dorme profundamente enquanto seu país vive uma guerra civil – cena que, só não nos soa inverossímil posto que é cômica, dada a própria ironia de todo o texto –, um oficial aproxima-se e, no exato instante em que é colocado na trama, o narrador trata de fazer uma "concessão" às suas "amáveis leitoras":

> O oficial... – Mas certo que as amáveis leitoras querem saber com quem tratam, e exigem, pelo menos, uma esquissa rápida, e a largos traços, do novo ator que lhes vou apresentar em cena.
> Têm razão as amáveis leitoras; é um dever de romancista, a que se não pode faltar. (GARRET, 2005, p. 115).

O narrador traça um breve perfil do oficial, logo interrompido por nova digressão acerca dos uniformes militares, ao passo que novamente precisa desculpar-se perante suas leitoras: que "me perdoem por interromper com ela o meu retrato" (GARRET, 2005, p. 116). Sob a aparência de realizar o gosto de suas leitoras, escrevendo conforme suas preferências, o caminho contrário vai se abrindo, já que, justificando seus constantes desvios e "imperfeições" descritivas, aponta o narrador para uma alternativa estética ao pretenso realismo das narrativas literárias usuais, como que dizendo ao leitor: fique atento ao modo como escrevo, pois é ele tão ou mais importante do que a história de amor que agora se passa. E o recado vai se tornando cada vez mais incisivo na medida em que a narrativa chega próxima de seu fim:

> Querias talvez que te contasse, marco a marco, as léguas da estrada? Palmo a palmo, as alturas e as larguras dos edifícios? Algarismo por algarismo, as datas de sua fundação? Que te resumisse a história de cada pedra, de cada ruína? (GARRET, 2005, p. 160)

Aqui, abertamente colocadas as divergências entre os personagens do narrador e do leitor. Este último, entendido como o ideal dos consumidores do lugar comum literário, não poderá se contentar com um livro em que a literatura realiza uma dobra para dentro de si mesma, preocupada com sua própria linguagem mais do que com histórias de amor e relatos de viagem. Colocadas, portanto, as diferenças entre um e outro conceito de literatura: contra a literatura enquanto representação do mundo, Viagens na Minha Terra como mundo efetivamente criado pela literatura, objeto estético que não carece de receita, já que busca exatamente a renovação de toda e qualquer receita. Através de donzelas românticas, Garret explora o quanto tais idealizações fazem o inverso daquilo que propõem: não falam do mundo verdadeiro, mas sim do mundo impossível, preso à convenção. Faz a roda girar, passando óleo nas engrenagens do universo literário. E ao leitor benévolo que não percebe o fosso, que se cansa com as quimeras do livro, resta apenas o conselho: "Dorme, pois, e não despertes do belo ideal da tua lógica" (GARRET, 2005, p. 207).

Desdobramentos de Glauco Mattoso: o maldito também é (auto) crítico.

Glauco Mattoso, mais comumente reconhecido como poeta marginal ou maldito, é o tipo de escritor que passeia por diversas cidades literárias, ora criando poesia experimental, ora sonetos, produzindo contos, reinventando-se no cordel, por vezes levando a literatura a seus limites na prosa de ficção, caso de *A Planta da Donzela*. Heterônimo criado por Pedro José Ferreira da Silva, o nome faz alusão ao problema do corpo: glaucomatoso, o portador do glaucoma. Escritor fortemente marcado por suas incursões metalinguísticas e intertextuais, Glauco também tem seus momentos de crítica propriamente dita. E não apenas a crítica de textos alheios, mas também de crítica de sua própria produção. Quando escreve sobre sua própria obra, contudo, entra em cena outro heterônimo, Pedro Ulysses Campos.

Interessa-nos, aqui, menos o teor de sua crítica e mais a faceta do escritor. É que Glauco carnavaliza os limites de um gênero a outro, brincando de confundir, desnorteando o próprio leitor. Desse modo, sua verve (auto) crítica é componente indispensável para a discussão que aqui se propõe: Glauco teoriza enquanto produz ficção, é marcadamente auto-reflexivo e consciente dos caminhos de sua própria escrita. Daí que quando se aventura no romance, Glauco não faz qualquer romance: ele flutua entre a crítica e a escrita romanesca de tal modo que distinguir uma de outra acaba por parecer irrelevância. No que se refere ao romance que agora será foco de atenção, sua denominação autoral, que surge no corpo da própria narrativa, classifica *A Planta da Donzela* como "um romance intertextual e metalinguiístico", denunciando a autoteorização deliberada da obra.

De início, impossível não estranhar a inclusão de um primeiro capítulo aparentemente para-textual como parte efetiva do romance. Intitulado "Pé de Conversa", o capítulo apresenta a obra, justificando-a e desnudando intenções autorais, mas não está lá na qualidade de prefácio. Tudo indica que a voz que fala sobre o romance é a mesma que o narra, em seguida. É por meio deste capítulo introdutório que o leitor toma nota daquilo que Glauco Mattoso buscou realizar. Paródias, paráfrases e adaptações, na visão do narrador, são algumas das formas que a humanidade encontrou para atualizar o imaginário da sociedade; uma releitura

de *A Pata da Gazela*, romance "secundário" de José de Alencar, é proposta pelo escritor que, ciente de que parafrasear uma "novela fetichista" é coisa que somente um "podólatra assumido ou um psiquiatra castrador estaria apto" (MATTOSO, 2005, p. 9), se habilita no primeiro caso. Quem conhece o histórico literário de Glauco, entende a comicidade da coisa: a referência é mesmo ao autor empírico, que possui inúmeros escritos relacionados ao fetiche pelos pés.

Ao discorrer sobre o revisionismo de Alencar por parte de um podólatra, o narrador reproduz trechos de outro título de Glauco, reforçando a tese de que não se trata do romance em si, muito menos de um texto ficcional, mas de um prefácio escrito pelo autor. Mais tarde, percebe o leitor que as citações diretas – não somente de Alencar como de outros escritores – são um recurso utilizado em larga escala dentro da obra, favorecendo o pastiche e potencializando o jogo intertextual e metalinguístico.

Publicado em 1870, *A Pata da Gazela* (1997) consiste em um romance que aborda o desejo de um homem, Horácio, pelo pé de uma mulher, que é perseguido pelo personagem ao longo de todo o livro. Isto porque, tendo deparado com uma botina que caíra do pacote, Horácio fica sem saber de quem é o pequenino pé. Sabe ser de uma senhora após receber a informação em frente ao sapateiro, mas, apaixonado pela delicadeza do calçado, que parece ser de criança, precisa descobrir a identidade da dona. Sendo o romance de Glauco uma releitura de Alencar, naturalmente que se apresenta como ficção histórica. Tal caráter histórico é alimentado por longas passagens, citações diretas e indiretas, descritivas do Rio de Janeiro do século XIX – ambiente em que se passa a obra de Alencar. Assim, por diversas vezes vemos o narrador do livro iniciar parágrafos com um sugestivo "refere o historiador", ou ainda "refere o romancista da época" (podendo ou não ser este romancista o próprio José de Alencar).

A intertextualidade radical do texto de Mattoso joga com autores do passado, inserindo-os em novos contextos e dotando-os de novos significados. Por meio da invocação de historiadores, por exemplo, uma espécie de história cultural dos calçados é traçada no romance, através de recorrentes pinceladas das relações da sociedade do período com tal

vestuário. E é exatamente em torno da questão do fetiche pelos pés que a narrativa se constrói. Novamente o capítulo inicial nos informando sobre a obra: indica o narrador que sua crítica ao moralismo de Alencar deve questionar "o argumento machista (de que somente o pé feminino seria digno de atenção)" (MATTOSO, 2005, p. 12). Evidentemente, não está o autor aqui preocupado em discutir relações de gênero no século XIX, tal como um historiador poderia fazê-lo. Antes, por meio do pastiche do romance de Alencar, Glauco tenta esticar a novela de Horácio e Amélia (dona do pezinho adorado), trazendo-a para um lugar outro, em que o desejo e o poder aparecem em termos completamente diferentes daqueles apresentados pelo romancista do século XIX. Com isso, a obra sugere que o escritor e o leitor de literatura *contemporâneos* devem procurar autonomia crítica frente às tradições literárias, apontando ainda para modos diversos de elaboração romanesca. Não se trata aqui de uma crítica ao passado, mas sim de uma intervenção no presente, já que a crítica ao moralismo "de Alencar" subentende uma crítica à continuidade do formato apresentado pelo romancista e a proposta de outros modos de conceber o texto literário.

Glauco Mattoso, portanto, desvirtua o enredo de *A Pata da Gazela*. Se os pezinhos de Amélia continuam protagonizando ambos os romances, a donzela romântica e idealizada de Alencar cede lugar a uma donzela dissimulada, que por baixo de uma casca pudica se entrega à libertinagem no "Clube Propedêutico", espécie de grupo de iniciação aos prazeres do sadomasoquismo presente no enredo da releitura de Glauco.

Dentre os recursos utilizados pelo autor para dizer mais do que o lugar comum e, deste modo, propor um conceito de romance que vai além do clichê, podemos destacar a continuidade nas descrições de Alencar, quando Mattoso referencia a obra original e a completa com aquilo que foi "esquecido" pelo "romancista da época". Esta efetivamente a maior estratégia de *A Planta da Donzela*. As linhas gerais da narrativa, surrupiadas de Alencar, são como que forçadas a apresentarem suas entranhas, devidamente pintadas nas cores de Glauco. Por meio de enxertos de sua própria ficção em meio aos trechos da obra do século XIX, o escritor dá outra direção à história, fazendo com que Horácio se humilhe diante de Amélia, literalmente lambendo seus pés – entre outras atitudes de completa submissão –, o

que sobremaneira gera prazer na donzela que, socialmente, faz o papel de recatada. Assim, Mattoso tenta se aproximar da materialização de sua tese inicial, a de que o fetiche ligado aos pés não é exclusividade masculina – também vive no submundo feminino das fantasias que não chegam a público.

A autoconsciência do narrador da obra pode ser verificada em diversos momentos da narrativa. Flertando com uma linguagem crítica, em determinados momentos o passado é traduzido para o presente, como quando o narrador informa que o "pavão" da história, Horácio, é aquilo "que no século seguinte se poderia chamar de refinado cafajeste" (MATTOSO, 2005, p. 39). O narrador sabe que o modo utilizado por Alencar para a construção de seu romance é apenas um entre outros, e que a própria apropriação que realiza abre espaço para o questionamento dos modos de elaboração de enredo. A possibilidade de uma coisa vir a se tornar outra é propriedade da literatura, tal como entendida por Glauco. Por isso, a radicalidade de seu romance faz com que ele ouse mais um passo: contesta não somente aquilo que está dado como possibilidade de criação, mas também aquilo que é dado enquanto possibilidade de leitura e interpretação. É por meio da leitura de uma "obra aberta com olhos livres" (MATTOSO, 2005, p. 11) que o escritor contemporâneo pode criar e ir além. Glauco Mattoso se coloca, assim, do lado daqueles que acreditam na literatura como um diálogo interminável com os livros que nos precedem; a literatura falando sobre si mesma.

Diante de tal retorno para dentro dela própria, que pode a literatura então? Talvez uma resposta "teorizada" no próprio romance de Glauco: jamais repetir o passado. Diria um romancista de nossa época que é preciso esticá-lo, forçar suas linhas e padrões, usar e abusar da história, "realimentando assim a cadeia mitológica" (MATTOSO, 2005, p. 09) da humanidade.

No cruzamento, algumas considerações

Apontar momentos das narrativas de um e outro escritor, aqui, é procedimento que tem o intuito de demonstrar uma teoria da literatura comum a ambos os autores, a despeito de

suas inúmeras diferenças e da distância entre Garret e Mattoso. Se consistente, este artigo deve ter amarrado as pontas dos romances analisados com a ideia de que, contra o estabelecido, o convencional, o senso comum, o modelo literário, os escritores contemplados materializaram em suas ficções uma concepção de literatura que é eterno movimento. O literato, antes de qualquer coisa, precisa se desprender dos velhos hábitos, recriar aquilo que está dado, atualizar os mitos do passado no presente, acrescentar, trazer sua contribuição particular para este universo rico e caótico da literatura e da ficção.

Garret, utilizando-se de donzelas românticas em um contexto de bruma criativa, inserindo-as numa prosa irônica que desnuda os procedimentos do escritor, altera o sentido do clichê, questionando seu uso corrente. Por caminho diverso, Mattoso utiliza do contexto romântico, tomado da obra de Alencar, mas transforma suas donzelas, que de românticas já não têm tanto assim. O desvio ocorre na medida em que um e outro problematizam as linhas duras da realidade, traçando fugas, subvertendo aquilo que é tido como padrão. Procurei demonstrar, portanto, que Almeida Garret e Glauco Mattoso autoteorizam, por meio de uma prosa dotada de ironia romântica, sobre o universo literário e o protocolo de leitura usual em seus contextos. Mas se 159 anos separam no tempo *Viagens na Minha Terra* de *A Planta da Donzela*, que sucede para que o mesmo questionamento continue pulsando? É que sendo a literatura, para um e outro, uma forma de arte que deve estar constantemente se renovando, balançar a poeira acumulada nos livros da estante será uma atitude atemporal, um ato de desobstrução da linguagem, a abertura de uma passagem por onde poderão trafegar os novos, os romancistas do futuro.

Referências:

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. Tradução de: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GARRET, Almeida. **Viagens na Minha Terra.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário & a afirmação do romance:** Dom Quixote, As relações perigosas, Moll Flanders, Tristam Shandy. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MATTOSO, Glauco. **A Planta da Donzela.** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2005.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Riso e Melancolia:** a forma shandiana em Sterne, Diderot, Xavier de Maistre, Almeida Garrett e Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Susana Souto. Crítica Literária e Heteronímia: Glauco Mattoso e Pedro Ulysses Campos. **Olho d´água**, São José do Rio Preto, 2 (1): pp. 116-125, 2010.

VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas.** A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MACHADO DE ASSIS: UM MESTRE NA PERIFERIA DO CAPITALISMO?

Greicy Pinto BELLIN (PG-UFPR)[315]

Resumo: Com base na leitura do quase desconhecido conto "Só!", de Machado de Assis, é possível identificar uma relação de intertextualidade com outra narrativa bem famosa da literatura ocidental: "O homem das multidões", de Edgar Allan Poe. Ao fazer uma referência explícita ao conto de Poe, Machado mostra estar atento aos desdobramentos que a modernização pode trazer, seja na constituição de um sujeito que vive um dilema entre estar no meio da multidão e se recolher ao isolamento, seja no reconhecimento da figura de Poe como grande contista e pensador da modernidade. O objetivo desta apresentação é analisar a relação estabelecida entre Poe e Machado a partir da intertextualidade existente entre suas narrativas, considerando a intermediação de Charles Baudelaire, principal transmissor das ideias de Poe e um dos mais famosos tradutores de sua obra. Com base na famosa formulação de Roberto Schwarz, o que também se propõe é o questionamento da dicotomia centro *versus* periferia, levando em conta que, apesar da existência de influências francesas e inglesas na obra de Machado, ele vai buscar referências para sua criação em um escritor norte-americano, oriundo de um país que também foi colonizado e que, no século XIX, não pertencia ao "centro".

Palavras-chave: Centro. Periferia. Intertextualidade.

A literatura do século XIX é permeada por textos que tematizam a cidade, representando a vida urbana e a constituição da identidade do homem moderno. Um dos mais famosos é "Avenida Nevski", de Nikolai Gogol, publicado em 1834, que traz uma figuração tortuosa da posição do homem na sociedade, bem como uma percepção dilemática em relação ao espaço urbano, percebido como fascinante e ao mesmo tempo, ameaçador. A noção de modernidade parece ser o fulcro de tais representações, que nascem a partir da tentativa de se pensar como este novo homem se insere em seu meio. Neste contexto, autores de diferentes nacionalidades procuraram representar a cidade e a identidade do homem moderno, apresentando certas perspectivas que se entrecruzam, o que forma um sistema de confluências

[315] Programa de Pós-graduação em Letras. Bolsista CAPES-REUNI. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: grebellin@yahoo.com.br.

que parece não estar desvinculado de fatores econômicos, políticos e sociais vigentes ao longo do século XIX.

Com base em tais ideias, o objetivo deste artigo é discorrer, ainda que brevemente, sobre as relações de confluência existentes entre Machado de Assis e o escritor norte-americano Edgar Allan Poe, considerando-os como autores que refletiram agudamente a respeito da modernidade e de suas implicações para a vida dos sujeitos. Pretende-se também problematizar a ideia, defendida pelo crítico Roberto Schwarz, de que Machado de Assis seria um "mestre na periferia do capitalismo", o que dá margem para o questionamento da dicotomia centro *versus* periferia, objeto recorrente de inúmeras análises por parte da crítica literária brasileira.

"O homem das multidões", de Edgar Allan Poe, narra a história de um homem em estado de convalescença que observa, da janela de um hotel, o intenso movimento de uma das principais ruas da cidade de Londres e identifica, em meio à multidão, um ancião de aparência excêntrica que desperta sua curiosidade. Na ânsia de desvendar o mistério que ronda a personalidade do homem, o narrador resolve segui-lo, o que dá lugar a uma extenuante caminhada de dois dias que se encerra com a conclusão de que "este velho (...) é o tipo e o gênio do crime profundo. Recusa estar só. *É o homem das multidões.* Seria vão segui-lo, pois nada mais saberei dele, nem de seus atos." (POE, 2001, p. 400). A ideia de mistério é corroborada pela citação *er lässt sich nicht lesen*, que significa "aquele que não se deixa ler", e que funciona como uma síntese da conduta do homem, cujas atitudes enigmáticas fazem com que ele se torne um personagem difícil de ser decifrado. Com esta temática, pode-se considerar "O homem das multidões" como um texto que traz uma reflexão a respeito das vicissitudes da vida moderna, entre elas a dificuldade de permanecer só, ou melhor, de vivenciar a solidão em meio à multidão da nascente metrópole moderna, que, assim como o misterioso ancião e a própria narrativa, não se permite decifrar e nem ser compreendida pelos seus habitantes.

Charles Baudelaire, em "O pintor da vida moderna", declara que Poe é "o mais poderoso autor desta época", e classifica sua narrativa como um "quadro" no qual o autor irá

representar a figura de um homem convalescente que se compraz em observar a multidão "atrás das vidraças de um café." (BAUDELAIRE, 2006. p. 856). Baudelaire identifica o estado de espírito do personagem poeano com o do pintor Constantin Guys, considerado por ele como um autêntico pintor da época moderna. Fazendo o caminho inverso, pode-se afirmar que o protagonista do conto é também uma espécie de pintor, uma vez que registra, em sua memória convalescente e sedenta por novidades, a movimentação da rua do Hotel D***, bem como o rosto enigmático do velho em meio à turba. Ao citar a narrativa de Poe em seu ensaio, Baudelaire demonstra considerá-la como paradigma para uma análise a respeito da modernidade e do artista moderno, propondo uma interpretação quase pictórica, que a percebe como um "quadro" no qual se desenham personagens e situações típicas de uma existência moderna.

"O homem das multidões" é um conto representativo de uma tendência recorrente na literatura do século XIX, referida como "literatura citadina", na qual proliferam textos que representam a cidade e a identidade do homem moderno, que passa a se comportar de maneira ambígua em relação às modificações que se operam na cena urbana, oscilando entre um fascínio pelas multidões e um desejo de fugir do burburinho da metrópole. A noção de modernidade parece ser o fulcro de tais representações, que nascem a partir da tentativa de se pensar como este novo homem se insere em um meio que é produto de transformações de ordem cultural, social, econômica, política e geográfica. Nos Estados Unidos à época de Poe, por exemplo, presencia-se o desenvolvimento de uma nação independente. Desde a revolução norte-americana até 1820, a área do país dobrou mais da metade; a população saltou de 9 milhões em 1820 para 23 milhões em 1850. Além disso, observou-se a expansão das instituições de ensino superior, o avanço das técnicas de publicação e impressão, e a sofisticação cada vez maior da vida urbana (SPILLER, 1963, p. 301). Na época de Machado de Assis, o Rio de Janeiro também se encontrava em processo de intensa mudança, com a passagem do Brasil Imperial para o Brasil Republicano, sem falar na abolição da escravatura, fatores que, de acordo com Nicolau Sevcenko, "marcam a entrada do Brasil na modernidade." (SEVCENKO, 2003, p. 22). No que diz respeito aos avanços tecnológicos e econômicos, o

século XIX presenciou o surgimento não só das estradas de ferro como também da iluminação a gás e do carvão, considerado "a principal fonte de energia industrial do século XIX." (HOBSBAWM, 2012 p.83). O aparecimento do carvão foi possível graças ao processo de urbanização e ao crescimento rápido das cidades, que causou uma acelerada expansão na mineração carvoeira. Todas estas mudanças deram origem a uma concepção ambígua de sujeito, que se divide entre o deslumbramento e a angústia de ser moderno em meio a um contexto social que se encontrava em verdadeira ebulição.

Machado de Assis, assim como Poe, demonstrou estar atento aos dilemas enfrentados pelo homem moderno ao representar, no quase desconhecido conto "Só!", o conflito experimentado por Bonifácio, um cosmopolita convicto que resolve passar alguns dias sozinho em uma chácara afastada da grande cidade. Poe e "O homem das multidões" são citados logo no primeiro parágrafo da narrativa machadiana, o que nos dá margem para analisar as relações de confluência entre os dois autores:

> Um grande escritor, Edgard Poe, relata, em um de seus admiráveis contos, a corrida de um desconhecido pelas ruas de Londres, à medida que se despovoam, com o visível intento de nunca ficar só. "Esse homem, conclui ele, é o tipo e o gênio do crime profundo: é o homem das multidões". Bonifácio não era capaz de crimes, nem ia agora atrás de lugares povoados, tanto que vinha recolher-se a uma casa vazia. (ASSIS, 2008, p. 185).

O jogo intertextual irônico é estabelecido pela referência a Poe, uma vez que, mesmo afirmando que Bonifácio não é igual ao homem das multidões, o narrador mostrará, na sequência da narrativa, que ambos apresentam uma característica em comum: não conseguem ficar sozinhos. Obviamente, há uma diferença entre os dois, pois enquanto o personagem de Poe vaga sem destino pelas ruas de Londres, procurando sempre a multidão, o personagem machadiano resolve se isolar. No entanto, ambos acabam por enfrentar o mesmo drama, que sintetiza a condição ambígua do homem moderno: viver no meio da multidão ou recolher-se ao isolamento. A ironia do jogo intertextual machadiano remete a uma marcante originalidade

no processo de apropriação de influências literárias, referida por Marta de Senna como "olhar oblíquo." Neste sentido, Senna argumenta que os autores estrangeiros, entre eles Poe, convivem silenciosa e harmonicamente com o discurso machadiano, o que faz com que o escritor realista se aproprie do texto-fonte com um olhar oblíquo, confundindo o leitor com pistas falsas: "aqui, levando a que se pense que é esta ou aquela obra que convoca para a sua prosa quando, de fato, é aquela outra; ali, apontando para uma tendência de pensamento que parece endossar, quando na verdade tal tendência é apenas alvo de sua paródica ironia." (SENNA, 1998, p. 13). Com estas palavras, a autora aponta para a problemática da cópia e da imitação literária, ressaltando o caráter inovador de Machado de Assis, cuja prosa é capaz de enganar e surpreender o leitor, que inicia a leitura de "Só!" com a imagem do homem das multidões em mente e se depara com uma narrativa que corrobora e ao mesmo tempo questiona o texto poeano. A postura oblíqua em relação à apropriação de outros textos na criação literária atesta não só a originalidade de Machado mas também uma habilidade ímpar em trabalhar com as fontes e influências europeias, o que evidencia sua grande importância como artista moderno e como escritor pertencente ao cânone.

Sem conseguir suportar a solidão, Bonifácio resolve abandonar o isolamento depois de apenas dois dias, sentindo-se feliz ao chegar à rua do Ouvidor, conhecida pelas suas lojas elegantes e por ser o espaço privilegiado dos mais variados intercâmbios sociais, literários e culturais no Rio de Janeiro de meados do século XIX. O conto se encerra com uma conversa entre Bonifácio e o filósofo Tobias, que havia incentivado o protagonista a se afastar do convívio social. Quando questionado por Bonifácio a respeito do afastamento e da dificuldade em ficar só, Tobias faz um discurso bem-humorado a respeito da solidão, enfatizando que não há nada melhor do que viver no isolamento:

> Trago um certo número de ideias; e, logo que fico só, divirto-me em conversar com elas. Algumas já vêm grávida de outras, e dão à luz a cinco, dez, vinte, e todo esse povo salta, brinca, desce, sobe, às vezes lutam umas com as outras, ferem-se e algumas morrem; e quando dou acordo de mim, lá se foram muitas semanas. (ASSIS, 2008, p. 186).

A leitura do trecho deixa clara a associação entre o isolamento e a capacidade de reflexão e ruminação intelectual, o que Bonifácio parece não ter compreendido, uma vez que não se isola para pensar, e sim para descansar do convívio social. Constata-se, assim, que a interlocução existente entre Tobias e Bonifácio falha quando o protagonista se isola com outras intenções, o que gera um conflito que persegue o personagem durante toda a narrativa. Reitera-se também a ironia do jogo textual machadiano, uma vez que o personagem principal está longe de ser igual ao homem das multidões poeano, mas padece do mesmo mal que ele.

As relações de confluência entre Poe e Machado de Assis nos oferecem a possibilidade de pensar sobre as trocas literárias entre diferentes nações, bem como sobre a circulação transatlântica de obras literárias e demais escritos em um século marcado pelo advento da modernidade e por um avanço tecnológico sem precedentes. Márcia de Azevedo Abreu afirma que o século XIX conheceu uma significativa ampliação do público leitor, somada ao crescimento demográfico, ao aumento das concentrações urbanas e à expansão do sistema educacional, que passou a incluir grupos até então excluídos da cultura letrada. Ainda de acordo com a pesquisadora,

> Modificações técnicas na produção dos livros também favoreceram sua difusão. Durante o século XIX, as limitações tecnológicas da imprensa manual foram superadas e a introdução da prensa a vapor, na segunda década do século, revolucionou as técnicas de produção dos impressos. Sua adoção generalizada possibilitou um aumento exponencial dos volumes de produção, para o que contribuiu, também, a mecanização da fabricação de papel, que se tornou mais acessível e mais barato. (ABREU, 2011, p. 3).

As modificações citadas acima, associadas à crescente facilidade dos transportes marítimos, favoreceram a circulação de obras literárias pelas mais diversas partes do globo, uma vez que os trajetos intercontinentais eram feitos em espaços de tempo cada vez menores. O Brasil certamente sentiu os reflexos destes avanços, pois foi devido a eles que a cultura europeia, em especial a francesa, penetrou na cultura brasileira. No século XIX, a França era uma verdadeira referência para a cultura brasileira, sendo que a maioria dos romances, fossem ingleses ou norte-americanos, chegavam aos portos brasileiros em tradução francesa, ou eram traduzidos a partir do francês. Sandra Guardini Vasconcellos vai ainda mais longe neste

raciocínio ao afirmar que muitos romances importados para o Brasil eram, na realidade, de procedência inglesa e "ocultavam sua verdadeira origem atrás de títulos franceses ou da informação de que haviam sido traduzidos para o francês" (VASCONCELLOS, 2012, p. 6). A importância da referência francesa era muito expressiva, correspondendo a 80% dos livros importados naquele período, livros estes que caíram no gosto de grande parte do publico leitor brasileiro. Observa-se

> a existência de uma sincronia nas leituras e uma já evidente globalização do mercado editorial, que era capaz de colocar à venda as mesmas obras, em diferentes partes do mundo, no mesmo período. Fica evidente, também, a existência de gosto literário globalizado, profundamente marcado pelas obras francesas dos séculos XVII e XVIII, e pelas referências clássicas. (ABREU, 2012, p. 8).

O afluxo de obras estrangeiras para o Brasil foi também motivado pela ação de livreiros-editores, homens de letras, tradutores e indivíduos expatriados, chamados de "transmissores culturais ativos". (BESSONE, 2012, p. 8). Ainda há que se considerar a existência de gabinetes de leitura, como o Real Gabinete Português, que era frequentado por Machado de Assis, e a fundação de bibliotecas, aspectos que muito contribuíram para a disseminação da leitura e da cultura literária. Neste sentido, não se pode deixar de citar Eduardo e Henrique Laemmert, além do famoso Baptiste-Louis Garnier, que se estabeleceu no Brasil no ano de 1844, atraído, como a maioria dos livreiros franceses, pelo barateamento dos custos de produção, pela facilidade das trocas comerciais e pelas brechas legais que permitiam o consumo dos livros em francês. Garnier foi editor de Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, e também Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto Alegre, Aluísio de Azevedo e Olavo Bilac, tendo introduzido uma série de novidades implantadas na Europa, como os preços de capa fixos e a exibição dos livros em vitrines.

O galicismo reinante no meio cultural e literário brasileiro encontra uma de suas principais materializações no culto a Charles Baudelaire, que serviu como modelo para os poetas brasileiros de fins do século XIX. Baudelaire também foi o responsável pela

divulgação e popularização da obra de Poe, um autor malvisto pela crítica de seu tempo[316]. Em seus ensaios sobre Poe, Baudelaire sugere a existência de uma misteriosa conexão espiritual entre os dois: "a primeira vez que abri um livro seu, vi, espantado e maravilhado, não apenas assuntos cogitados por mim, mas frases pensadas por mim, e escritas por ele, vinte anos antes." (BAUDELAIRE, 2003, p. 7). Em terras brasileiras, a ressonância da tradução baudelairiana de "O corvo" foi expressiva, levando diversos autores, entre eles Machado de Assis, a também traduzirem o poema. Mesmo conhecendo a língua inglesa, nos parece inegável que Machado tenha entrado em contato com a obra de Poe através de Baudelaire, uma vez que, ao se comparar as duas traduções, nota-se que Machado reproduziu praticamente os mesmos erros da tradução francesa. Assim sendo, a penetração da obra de Poe em território brasileiro se deu a partir da intermediação de um autor francês, o que demonstra não só a importância da França para a circulação de obras literárias no Brasil como também a preocupação de Machado de Assis com as questões culturais de seu tempo.

As relações de confluência entre Poe e o escritor realista também evidenciam a habilidade machadiana em buscar, fora do circuito França-Inglaterra, referências diferenciadas para a composição de seus contos e romances, ainda que a intermediação, conforme já explicitado, fosse francesa. Isso não significa, contudo, que tal habilidade corresponda à célebre tendência, tão apontada pela crítica literária brasileira, de imitar, copiar e até mesmo "macaquear" aspectos da cultura e da literatura europeia. Daí o uso, por parte da literatura comparada contemporânea, do termo "confluência" ao invés de "influência", uma vez que o contato com a obra de outros autores, longe de representar simplesmente uma

[316] Apesar de nascido em Boston, Poe produziu grande parte de sua obra no sul dos Estados Unidos, notabilizando-se por seus contos de terror, que, apesar de contar com um grande público leitor, eram menosprezados pelos círculos literários mais conservadores, que consideravam tal produção como de extremo mau gosto. A posição desvantajosa de Poe no *establishment* literário norte-americano também se devia à predominância do movimento transcendentalista liderado por Ralph Waldo Emerson, um dos inimigos literários de Poe. Soma-se a isto o temperamento irascível do escritor, bem como seus problemas com o alcoolismo e a defesa de opiniões contundentes relacionadas à formação da literatura norte-americana e ao problema da dependência dos padrões literários ingleses, considerados por Poe como limitadores de uma expressão artística autêntica e comprometida com os problemas de sua época.

relação hierárquica de dependência, funciona como um dos elementos constitutivos de um texto literário, que sempre se constrói em diálogo com outros textos. O conto "Só!" pode ser considerado um exemplo disto porque Machado retoma "O homem das multidões" de forma irônica, com a manifestação do que Marta de Senna chamou de "olhar oblíquo".

O questionamento das noções de cópia e imitação cultural dá margem à problematização da constantemente referida e discutida dicotomia centro *versus* periferia. A análise da circulação de obras literárias no Brasil do século XIX nos mostrou que o país se encontrava integrado às rotas transatlânticas do comércio literário ocidental, uma vez que o gosto literário do público leitor brasileiro estava em perfeita sintonia com os gostos do público europeu, em especial o francês. Soma-se a isto a marcante presença de livreiros e editores franceses em território brasileiro, que desempenharam um papel fundamental na constituição da cultura literária oitocentista, que oscilava entre a exaltação da "cor local" e a busca por formas europeias consagradas. A ideia de síntese entre o dado local e a assimilação europeia nos permite perceber a produção literária brasileira do século XIX sob um outro prisma, que encara uma suposta deficiência (a cópia e a imitação) como dado formador de uma literatura que se enriqueceu no diálogo com as influências externas e que, a despeito do caráter periférico que assumiu para grande parte da crítica literária, produziu autores como Machado de Assis, considerado por Antonio Candido como um escritor que soube equilibrar, em sua obra, as tendências nacionalistas e cosmopolitas. O esforço de interlocução criativa com autores como Poe e Baudelaire parece ser representativo desta tendência, que nos permite questionar e debater as noções de cópia e de imitação, considerando a originalidade de Machado de Assis no trato com os temas e formas europeias e porque não dizer, norte-americanas.

Roberto Schwarz, ao analisar a associação entre forma literária e processo social na obra de Machado, em especial no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, se refere ao escritor como "mestre na periferia do capitalismo". A reflexão exposta no presente artigo caminha no sentido oposto ao questionar o caráter periférico do Brasil no rol das nações civilizadas, argumentando que o país se encontrava em sintonia com as modas europeias e que

escritores como Machado de Assis foram capazes de buscar em outras literaturas, que não as do "centro", motivos e temas para sua criação. Em "As ideias fora do lugar", o autor argumenta que as elites brasileiras do século XIX se queriam parte de um Ocidente culto, burguês e progressista mas na realidade pertenciam a uma nação caracterizada pela permanência do sistema escravocrata. Este descompasso teria originado uma "conjunção inocente entre matéria local e forma europeia", materializada na assimilação de padrões literários estrangeiros para expressão de um conteúdo local e periférico. O resultado de tal confronto seria a subversão da própria forma, que, em relação dialética com o conteúdo, é transformada, conferindo nova feição ao romance, conto ou poema. (SCHWARZ, 2000, p. 233-234). O papel do artista, na visão de Schwarz, é justamente captar todo este processo, percebendo-o como condicionante da própria escrita, tarefa esta que Machado de Assis cumpre com maestria. Na opinião do autor, Machado é um grande escritor, que consegue expor o "travejamento contraditório da experiência, que seria figurada e investigada por sua literatura." (SCHWARZ, 2000, p. 40). Machado teria transformado em fermento artístico as relações de inadequação entre a realidade local e as formas emprestadas, o que aponta para uma incorporação pouco ingênua destas formas e para uma marcante originalidade na criação literária. Apesar da existência de uma enviesada convivência entre conteúdo local e formas estrangeiras, Schwarz afirma que tal confluência dá origem a uma subversão dialética da forma, o que pode não desmentir totalmente a dependência cultural nutrida pela literatura brasileira mas também não qualifica esta produção como pouco original e totalmente submissa aos modelos das literaturas europeias, consideradas como pertencentes ao "centro".

Antonio Candido apresenta uma visão pouco ingênua da dependência literária brasileira ao afirmar que nossa produção literária se pauta por "uma lei de evolução espiritual" caracterizada pela "dialética do local e do cosmopolita", na qual se alternam "ora a afirmação premeditada e por vezes violenta do nacionalismo literário, com veleidades de criar até uma língua diversa; ora o declarado conformismo, a imitação consciente dos padrões europeus." (CANDIDO, 2000, p. 101). Para o autor, as obras de autores como Machado de Assis, Gonçalves Dias e Mário de Andrade representam momentos de ideal equilíbrio entre

estas duas tendências, que se manifestam, ao longo da lenta maturação literária brasileira, no chamado "diálogo com Portugal" e na negação deste diálogo, levada a cabo pelo Romantismo. (CANDIDO, 2000, p. 102). O discurso crítico de Candido, de acordo com Gilda Bittencourt, se propõe "a analisar os mecanismos através dos quais uma literatura responde criativamente aos impactos recebidos de fora." (BITTENCOURT, 1996). Parece ocorrer uma superação da visão colonizada, marcada pela dicotomia centro *versus* periferia, que é substituída por uma situação de equilíbrio, reconhecida por Candido como característica dos mais expressivos autores da literatura brasileira. Ainda que se reconheça o problema da dependência literária, não se pode negar que um país considerado periférico também é capaz de produzir significados próprios, que podem até sofrer influência estrangeira mas realizar-se literariamente de forma original, evidenciando a capacidade do artista de elaborar criativamente o repertório de influências que recebeu.

Conforme exposto acima, Candido acredita que Machado de Assis é um dos autores mais representativos de nossa literatura justamente por demonstrar um perfeito equilíbrio entre conteúdo local e forma estrangeira. Lúcia Miguel-Pereira, ao analisar a ficção machadiana, também exalta a habilidade do escritor em lidar com as influências europeias, conforme expresso no trecho abaixo:

> O fato de ser haver servido de exemplos alheios em nada o diminui. Será quase um truísmo lembrar que as influências, por mais ilustres que sejam, só fecundam aqueles que uma disposição anterior prepara para as receber; como disse o próprio Machado, somos sempre mais ou menos da família das personagens que preferimos. Em vez de amesquinhá-lo, as leituras de que se embebeu o exaltam, pois essa escolha o alçava muito acima de seu meio. Os livros que amava não eram os que nutriam os seus contemporâneos; e onde iria esse autodidata buscar tão estranhas simpatias, senão numa sensibilidade e num gosto literário que já de si o distinguiam? (...) Machado de Assis, contemporâneo de José de Alencar e de Aluísio Azevedo, soube, sem desdenhar dos inspiradores de sua mocidade romantizante, procurar influências diferentes, e mais concordantes com o seu feitio, porque o guiava uma autêntica e superior vocação literária. (PEREIRA apud ASSIS 2008, p. 59).

A citação da autora nos possibilita compreender o que significa uma relação de confluência: uma escolha consciente a respeito de formas, temas, técnicas e até mesmo ideologias que se materializam na criação literária. Lúcia Miguel-Pereira, longe de perceber Machado como um mero reprodutor de temas e formas oriundos da literatura europeia, afirma que a apropriação de influências excêntricas e até mesmo desconhecidas por grande parte dos contemporâneos do autor colocam-no em uma posição especial, confirmando sua "superior vocação literária". Desta maneira, pode-se ir além do que foi proposto por Schwarz e considerar o autor como um "escritor na capital dos trópicos", conforme sugerido por Patrícia Lessa Flores da Cunha em tese de doutorado defendida em 1998. Assim talvez seja possível começar a repensar o lugar deste autor nos estudos literários brasileiros, longe do rótulo que desmerece sua importância como escritor moderno, inovador e atento, assim como Edgar Allan Poe, aos problemas trazidos pelo advento da modernidade.

Referências:

ABREU, Márcia de Azevedo. A circulação de romances como problema para a história literária. In: ESCOLA SÃO PAULO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, Unicamp, 2012.

_____. (Coord.) **A circulação transatlântica dos impressos:** a globalização da cultura no século XIX. Campinas: UNICAMP. Bilbioteca César Lattes, 25 ago. 2012. (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo: FAPESP). Projeto em andamento.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

BAUDELAIRE, Charles. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

_____. **Ensaios sobre Edgar Allan Poe.** São Paulo: Ícone, 2003.

BESSONE, Tânia; NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira. Impressores, livreiros e conceitos: circuito de circulação de ideias – Brasil, Portugal e França ao longo do oitocentos. In: ESCOLA SÃO PAULO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, Unicamp, 2012.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. A literatura comparada no Brasil. **Revista Organon**: Porto Alegre, v. 10, n. 24, 1996. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28687/17370 Acesso em: 01/07/2013.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CUNHA, Patrícia Lessa Flores da. **Machado de Assis**: um escritor na capital dos trópicos. Porto Alegre: Unisinos, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções.** Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PEREIRA, Lúcia-Miguel. Prosa de ficção de 1870 a 1830 (fragmentos). In: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 58-68.

POE, Edgar Allan. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

SENNA, Marta de. **O olhar oblíquo do bruxo:** ensaios em torno de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

_____. As ideias fora do lugar. In: _____. **Ao vencedor as batatas:** forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1992. (p. 13-28).

VASCONCELLOS, Sandra Guardini. Romances sem fronteiras. In: ESCOLA SÃO PAULO DE ESTUDOS AVANÇADOS, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, Unicamp, 2012.

O CINEMA DO FALSÁRIO: UM ESTUDO SOBRE SEM FÔLEGO, DE PAUL AUSTER, E F FOR FAKE, DE ORSON WELLES

Gabriela Semensato FERREIRA
PG (UFRGS)[317]

RESUMO: O filme, em especial no gênero documentário, pode despertar um pacto que gera a expectativa da narração de uma realidade. Na literatura, essa sensação também pode ser criada em textos como o autobiográfico ou mesmo o ensaístico. Em alguns casos, porém, essa expectativa é desafiada e uma cadeia de falsários é formada. Ao aproximar estas duas artes, Gilles Deleuze aponta a metonímia e a metáfora, isto é, "figuras de linguagem", como características do cinema poético. Da mesma forma, há na obra de Paul Auster um trabalho envolvente na relação estabelecida entre aspectos visuais e verbais. Tais aspectos envolvem, neste caso, também os conceitos de "verdadeiro" e de "falso" na arte, assim como os de mimese e de representação. Por isso, este trabalho analisa a noção de "potências do falso" de Gilles Deleuze para repensar os conceitos citados, a partir dos filmes *F for Fake* (1973), de Orson Welles, e *Sem Fôlego* (1995), de Paul Auster. Neste último caso, serão ainda apontados pontos de entrecruzamento entre o filme em questão e algumas de suas obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Potências do falso. Paul Auster. Orson Welles.

Introdução

A poesia pode ser vista, ao mesmo tempo, como uma das artes mais incompreendidas e mais perigosas. Incompreendida porque hoje, em pleno século XXI, ainda é encarada, por muitos, como aquela espécie de literatura que faz "menos sucesso" nas bancas das livrarias. Ou então por ser de tão difícil leitura, por ser vista como um "texto em versos", apesar de não se apresentar nessa forma muitas vezes. Porém a poesia ultrapassa as fronteiras do gênero. Ela é a literatura e, poética, é a arte desde o início dos tempos.

Também perigosa, assim, foi considerada por Platão como "o mais importante" dentre tudo que já pôde ter sido pensado acerca do Estado, segundo o filósofo Lacoue-Labarthe

[317] Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista CNPQ de Mestrado em Literatura Comparada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Este trabalho deriva da dissertação de Mestrado. Endereço eletrônico: gabisemensato@gmail.com.

(2000, p. 97). Por isso, apesar de sua importância, o poeta, ou mimetizador, foi "expulso". Seu poder, e o motivo de sua expulsão, talvez se encontrassem em seu próprio material de trabalho, a matéria humana, ou o "ser".

Entre poesia e imagem a força da "evocação de uma realidade" pode aumentar. Susan Sontag (2004) afirma que a realidade sempre foi interpretada por meio das informações fornecidas pelas imagens e que os filósofos, desde Platão, tentaram impedir a dependência do homem em relação a elas ao conceber um modo de apreender o real sem seu uso.

As imagens resistiram, porém, ao passar dos séculos. Antes usadas como forma de apreender o real, elas passaram a ser consideradas como realidades enquanto imagens, isto é, como "ilusão".

A aproximação entre pintura e poesia tem sido estabelecida desde obras como *Ars Poetica*, de Horácio – e seu conhecido "como é a pintura, assim é a poesia" (apud PAMUK, 2011). Entre as artes visuais, entretanto, Sontag afirma que a pintura é a manifestação de uma interpretação, enquanto a foto, ao contrário, é um vestígio diretamente decalcado do real, como uma pegada ou máscara mortuária.

Argumentos acerca da proximidade entre as artes visuais e a literatura são discutidos em campos como o da Literatura Comparada, sem que se encontrem respostas definitivas relacionadas ao modo como essas diferentes linguagens podem ser comparadas, sem perder suas especificidades. Gotthold Ephraim Lessing, em *Laocoonte* (1766), afirmava que a poesia (ou a literatura) se desenrola no tempo, enquanto as outras artes visuais se desenrolam no espaço.

O que dizer, no entanto, da relação entre a literatura e o cinema? Afinal, o cinema também se desenrola no tempo e seu espaço é projetado por meio da luz. Teóricos como Gilles Deleuze, em *A Imagem-Tempo* (1990), afirmam que o cinema pode também ser poético e trabalhar de forma metonímica e metafórica, por exemplo. Essas "figuras de linguagem", aliás, funcionam como uma das aproximações possíveis entre estas duas artes. Outra possibilidade parece estar vinculada ao poder da mimese que é exercido em ambas. Isto é,

como elas se posicionam em relação a esse "real" do qual a fotografia parece carregar vestígios?

A partir da obra convergente do escritor, diretor cinematográfico e roteirista Paul Auster, é possível estudarem-se aspectos visuais e verbais postos em contato com relações entre "verdadeiro" e "falso" na arte. Disso, surge a necessidade de reavaliar as concepções de mimese e de representação. Para tanto, A análise a seguir concentra-se no filme *Sem Fôlego* (1995), de Auster, e na noção de potências do falso desenvolvida por Gilles Deleuze.

As potências do falso

Deleuze fala de dois tipos de regimes da imagem. No primeiro, um regime cinético, a descrição é orgânica, isto é, ela supõe independência do objeto que descreve e serve para definir situações sensório-motoras. Neste caso, o meio vale por uma realidade "supostamente preexistente" e este suposto "real" é reconhecido por sua continuidade, por relações localizáveis, por conexões causais e lógicas. Aqui, o imaginário, o irreal, a lembrança e o sonho funcionam como pares ou pólos de existência em oposição. Assim, o imaginário existe apenas em contraposição ao "real".

O segundo regime da imagem é crônico e nele operam descrições cristalinas. Nesse caso, a descrição constitui seu próprio objeto, vale por ele. Esse tipo de descrição remete a situações puramente óticas e sonoras desligadas de um prolongamento motor. Isto faz dele um "cinema de vidente", não mais de atuante. Neste caso, não há mais conexões diretas e lógicas com o "real". É o virtual que opera e vale por si próprio. Os dois modos de existência, antes em oposição, agora se reúnem num circuito, em que um persegue o outro. O real/imaginário e o atual/virtual trocam de papel, tornam-se indiscerníveis. Esta é a "imagem-cristal", onde opera a aglutinação de uma imagem atual e de sua imagem virtual, sua indistinção.

Estes dois regimes da imagem também resultam em tipos de narração diferentes. Na narração orgânica, os personagens reagem a situações de acordo com o desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, que se manifestam em um espaço definido por um campo de

forças e suas tensões. A narrativa diz-se verídica, ou seja, ela "aspira ao verdadeiro" (mesmo na ficção). Aqui podem existir rupturas, mas por meio da inserção de lembranças e de sonhos. Investe-se também na palavra como fator de desenvolvimento. O tempo cronológico é representado apenas indiretamente, já que resulta da ação e depende do movimento.

A narração cristalina, mais uma vez, forma-se a partir do desmoronamento dos esquemas sensório-motores, e não de seu encadeamento. Os personagens dessa vez não querem ou não podem reagir a situações óticas e sonoras puras, pois são "videntes". Eles precisam "enxergar", precisam deste desenvolvimento do campo visual para funcionar neste tipo de narração imagética. Ao invés do investimento em uma construção que transmita a complementaridade do espaço representado, o movimento apresenta-se através de anomalias. Pode haver, por exemplo, zero movimento, fazendo a personagem ou plano ficarem fixos. Podem também ser exagerados.

Assim, a configuração do espaço não é explicada de modo apenas espacial, já que implica relações que não são localizáveis. O que ocorrem, então, são apresentações diretas do tempo. Tempo, este, que é crônico, e não cronológico, e que produz movimentos necessariamente "anormais", essencialmente "falsos". A montagem, então, tende a desaparecer, para ser substituída pelo plano-sequência. Quando a montagem existe, ela muda de sentido, pois decompõe as relações no que Deleuze chama de “imagem-tempo” direta, para que destas saiam todos os movimentos possíveis.

Segundo o teórico, o tempo e sua "força pura" sempre pôs em crise a noção de verdade. Ele identifica um novo estatuto da narração, onde ela deixa de ser verídica, isto é, de aspirar à verdade. Ela se faz, por isso, essencialmente *falsificante*. Conforme a análise deste filósofo, a descrição cristalina já havia atingido a indiscernibilidade do real e do imaginário, mas a narração falsificante vai além por colocar no presente diferenças inexplicáveis, e no passado, alternativas indecidíveis entre o verdadeiro e o falso.

A este respeito, ele cita Nietzsche como um pensador que indicou a substituição da forma do verdadeiro pela potência do falso, sob o nome de "vontade de potência", resolvendo, assim, a crise da verdade em proveito do falso e de sua potência artística, criadora. Como no

exemplo do filme *Le grand escroc* (1964), de Jean-Luc Godard – uma leitura de um episódio de *The Confidence Man* (1857), de Herman Melville –, o falsário torna-se o próprio personagem do cinema. A descrição, assim, parte de si mesma como objeto e a narração se torna temporal e falsificante.

Segundo Deleuze, a potência do falso só existe em termos de série. Esta é uma série de potências que estão sempre se remetendo e penetrando umas às outras e envolve, como participantes, investigadores, testemunhas, heróis e inocentes. O homem verídico só faz parte dela numa ponta como artista, e na outra como a enésima potência do falso. A narração faz a exposição dos falsários que nela se metamorfoseiam.

Orson Welles é citado como exemplo de grande realizar da potência do falso no cinema (assim como Melville e Nietzsche na literatura). Analisaremos, então, um filme de Welles, intitulado *Verdades e Mentiras*, de 1973, para verificar como operam as características levantadas pelo filósofo e se elas podem ser encontradas em *Sem Fôlego*, de Auster.

Verdades e Mentiras

Deleuze refere-se a Orson Welles como um cineasta que fez a imagem ficar sob o poder do falso, libertando uma imagem-tempo direta. O melhor exemplo disso seria *Verdades e Mentiras* (*F for Fake*), de 1973.

Welles constrói personagens que se esquivam de qualquer julgamento. Como num eco das palavras de Nietzsche, abole-se o mundo verdadeiro e também o das aparências. Para Deleuze o que resta são os corpos, que são forças, que já não se reportam a um centro, mas só enfrentam outras forças. A potência (chamada de "vontade de potência" por Nietzsche e chama de "character" por Welles) é o poder de afetar e de ser afetado, a relação de uma força com outras.

O movimento agora é movimento em falso. Começa-se a dar ênfase na complementaridade entre a montagem de planos curtos e o plano-sequência, em que se

mostram uma série de projeções de uma mesma instância, de um lado, e zonas de sombra e relevos, de outro.

Se o falso é o foco, se ele é levado à potência, então, diz Deleuze, que a vida se liberta das aparências e da verdade. Isto é, não se tem nem verdadeiro nem falso, mas a potência do falso. O personagem do falsário aparece sempre em uma série, que são suas metamorfoses. A série de falsários de *F for Fake* é analisada pelo filósofo como tão extensiva quanto a de *The Confidence man*. Welles encena o papel do Cosmopolita Hipnotizador que afirma ser o falsário não um mero copiador ou mentiroso, já que o falso não é cópia, mas torna-se uma espécie de modelo.

O artista é considerado um criador de verdade, e assim se inicia este filme, com o personagem do próprio falsário, o Hipnotizador, que se pretende um dia mágico, interpretado por Orson Welles. Neste sentido, o homem verídico e o falsário estão em uma mesma cadeia e quem os projeta é o artista, o criador da verdade. Welles é, assim, o criador da obra: é o diretor do filme e o elaborador do roteiro, juntamente com Oja Kodar. Também nela atua, tornando-se um personagem (cujo nome é Orson Welles), assim como Kodar. Não basta, portanto, dizer que ele representa a si no filme, pois que isso acarretaria incorrer em uma mera repetição. O que ocorre é que ele cria, de um lado, a si mesmo dentro da obra e, de outro, cria a própria obra. Encaixa-se, logo, na série de falsários pensada por Deleuze.

O título do filme em português, *Verdades e Mentiras*, talvez pudesse ser pensado como Mentiras e suas Verdades. O charlatão Welles faz truques de mágica em frente a um menino, inicialmente, e é como se o espectador se transformasse também na criança, observando cada movimento das mãos do mágico, focadas de perto pela câmera. Uma moeda primeiro desaparece, para depois reaparecer em outro lugar. Torna-se, então, uma chave. "Quanto à chave", diz o charlatão, "ela não é simbólica de nada. Não estamos neste tipo de filme".

Talvez a mágica realmente se aproxime do cinema. O filme de Welles, em suas palavras, "fala sobre truques e fraude, sobre mentiras". Porém tudo que se disser na próxima hora, ele avisa, "será verdade". Dentro desta hora de filme, fala sobre Elmyr, um falsificante

de quadros tão habilidoso, que suas obras estariam nas paredes de grandes museus sob nome como os de Picasso e Manet.

Este filme, portanto, é uma espécie de documentário sobre o falso: um documentário ficcional, mas muito verdadeiro. O próprio Welles (diretor e ator) interage com seus personagens (entrevistados) durante as cenas e, ao mesmo tempo, participa fora delas, narrando-as ou comentando-as.

Ao final, o personagem de Welles declara: "Disse-lhes que por uma hora contaria somente a verdade. Esta hora já se passou, senhoras e senhores. Pelos últimos 17 minutos eu tenho contado somente mentiras" (WELLES, 1973). Forjou-se, durante todo este tempo, uma "história da arte". Como um charlatão, ele diz que seu dever era o de torná-la real, mas não realidade. O que ele procura servir é a verdade ou, em outras palavras, a arte.

Sem Fòlego

Sem Fôlego (*Blue in the Face*, 1995) é a sequência do filme *Cortina de Fumaça* (*Smoke*, também de 1995), realizada por Auster e Wayne Wang. Ele é tratado, por críticos, como uma espécie de pastiche onde atuam muitos dos personagens do primeiro filme, e como uma adaptação de *Auggie Wren's Brooklyn Cigar Store,* um conto de Paul Auster. Seria este, assim, um filme sobre a diversidade étnica e cultural do Brooklin e sobre o humor e a humanidade de seus habitantes.

Este filme também parece aproximar-se do documentário, como o de Welles, mas o faz de forma mais sutil. É uma história composta de entrevistas, de encenação, de passes de dança e de anedotas bem humoradas.

É no diálogo que ocorre dentro e próximo à tabacaria do personagem Auggie, tanto em *Cortina de Fumaça* quanto em *Sem Fôlego*, que se desenrola a trama. Esse é o espaço onde os personagens se encontram e onde as principais questões de suas vidas são discutidas. É lá também que questões de força estética e poética são propostas em forma anedótica.

O filme inicia pelo relato de um habitante do Brooklin que diz viver lá porque conhece a cidade e sabe se movimentar por ela, ao contrário do que aconteceria em outros locais. Por

isso, apesar de pensar em partir há anos, ele lá permanece. Logo após, foca-se no dono da tabacaria, que aparece em *Cortina de Fumaça*. O que se segue, em suas palavras, são momentos do verão passado em que todos pareciam ter enlouquecido. É assim que ele se lembra desse tempo, apesar de "agora tudo já estar misturado" em sua mente.

Esse recurso da memória do narrador como algo não tão preciso – mas que "de fato ocorreu" – é utilizado por Auster em diversas outras narrativas, como *Invenção da Solidão* e *O Livro das Ilusões* (2002). Sempre se faz questão de insistir na veracidade do relato, e, no entanto, ele é mantido sob controle de uma lembrança "aproximada", que depende do esforço do artista em recriá-la. O que acontece, portanto, é o filme. Não uma repetição do evento, mas o nascimento da obra.

Auggie afirma: "Duvido que essas coisas ainda façam algum sentido, mas é assim que me lembro delas" (AUSTER, 1995). A partir daí encadeia-se uma série de entrevistas (onde o ator dirige-se à câmera) misturadas a cenas da trama principal (a convivência de personagens, que não se dirigem à câmera diretamente, na tabacaria), intercaladas por imagens da cidade em movimento.

Retratam-se momentos da vida urbana, como assaltos e encontros entre as pessoas, mas transformados em casos muito particulares. A relatividade de um crime cometido, sua necessidade de punição, a distinção entre "certo" e "errado" são colocadas em questão pela encenação dessas experiências.

Aquela distinção que ocorria no cinema tradicional, como analisado por Deleuze, entre encadeamentos atuais (do ponto de vista do real) e as atualizações na consciência (do ponto de vista do imaginário), gerando oposições, do tipo real/imaginário, perde-se de vista também neste filme. Isso porque ocorre a intercalação entre encenações de um evento e as entrevistas, mas muitas vezes é complicado de se distinguir um caso do outro. Há situações em que o relato de um habitante do Brooklin, isto é, um entrevistado – que sugeriria apenas uma contribuição espontânea ao filme e não uma encenação – pode misturar-se às performances, misturando a ficção e o suposto "real". Este é o caso de um senhor que fala de cachoeiras,

pântanos, elevações e planícies que, segundo ele, existem no Brooklin. Enquanto fuma, ele discorre seriamente sobre estas belezas impossíveis, envolto em uma fina cortina de fumaça.

Em outra cena, um vendedor de "joias" aparece na loja de cigarros cantando um rap e fazendo sua oferta. Enquanto ele conversa com os clientes – um em ritmo de rap, batendo no próprio peito com orgulho de ser um "africano do Brooklin" – percebem-se cortes na montagem de planos curtos, o que produz movimentos "anormais", isto é, essencialmente "falsos". O diálogo parece ser entrecortado ou interrompido, fazendo aparecer, nessas transições, o tempo e as diferenças alheias.

Por fim, dois outros eventos no filme tornam difícil distinguir o "real" do "imaginário". Mais uma vez, é possível entender algumas cenas da personagem que é a namorada de Auggie como misturas entre gêneros. Ela estaria dialogando com o público sobre questões da mulher ou fazendo referência apenas a sua relação amorosa com outro personagem? Porém, mais estranho ainda (e aqui talvez haja algo do estranho/familiar de Freud), é o momento em que alguns personagens estão na loja de cigarros ouvindo a música tocada no violão, e dirigem seu olhar para o lado da câmera. Eles olham-na (e, nesse movimento, olham também para "nós", o público telespectador) e convidam alguém, talvez nós mesmos ou o cinegrafista, a juntar-se a eles, embalados pela melodia. Percebendo o insucesso do convite, afinal os convidados continuam firmemente "fora do filme", eles parecem desistir e continuam a ouvir a canção. Este ato lembra também o quadro de Diego Velázquez como lido por Michel Foucault (*As Palavras e As Coisas*, 2000). Nele, há uma mudança no ponto de vista. O pintor está dentro do quadro, olhando para fora, enquanto o suposto modelo (o rei e a rainha) aparece apenas como projeções no espelho.

Assim, a concepção de real e de imaginário (ou falso) é discutida e trabalhada pelos filmes aqui citados e a ela pode ser relacionada ainda outro conceito, que tem um papel crítico na grande obra de Auster: a representação.

Documentário Mentiroso, ou apenas Cinema.

Sem Fôlego e *Verdades e Mentiras* parecem fazer parte de um gênero mencionado brevemente por Deleuze, chamado de "documenteur", ou falso documentário, que se diferencia do "documentair" (documentário) tradicional. O *docu-menteur* seria uma mistura de documentário e *menteur*, mentiroso, que, como colocado por Deleuze, não exatamente se opõe a verdadeiro, pois que se torna modelo; não é apenas cópia de uma verdade original pré-existente.

Ainda assim, há estudos atuais que questionam se a própria distinção entre documentário como um gênero à parte do "filme fictício" seria apropriada. Não seria o próprio documentário, portanto, já ficção? Em um artigo intitulado *Du trompe-l'œil à la récupération de la mémoire : El Grito del sur (1996) de Basilio Martín Patino,* Christelle Colin aproxima o documentário do cinema "romanesco" ou fabuloso, termo utilizado por Guy Gauthier na obra *Le documentaire : un autre cinéma*. Para ele, tanto um como o outro podem remeter à ficção e, portanto, à imaginação, à invenção, à ilusão.

De qualquer forma, é interessante pensar no documentário mentiroso, ou ficcional, como uma categoria à parte, mesmo que não esteja em oposição ao documentário tradicional, ou ainda ao cinema romanesco (ou ficcional). Isso porque, do ponto de vista teórico, este gênero procura salientar suas particularidades, realizando o que Deleuze denomina de cinema da imagem-tempo. A imagem-tempo é aquela onde há representação direta do tempo. Ou seja, o tempo torna-se algo mais *visível*. Ele não é cronológico, mas crônico. Esse tipo de filme não apresenta encadeamentos atuais, nem distinção clara entre real e imaginário, isso porque a mentira, nele, também não está exatamente oposta à verdade.

E, de fato, o cinema a que este trabalho se refere caminha na mesma direção de estudos como os de Derrida e sua concepção de *différance* e de *discurso*. Ferdinand Saussure já havia demonstrado que a significação é um efeito construído a partir da oposição entre signos, onde entram em cena traços diferenciais. Jacques Derrida e Michel Foucault, porém, levam este pensamento adiante. Onde antes era priorizado o significado na oposição binária entre este e o significante, Derrida vai posicioná-los ambos dentro da cadeia discursiva. Afinal, tudo está dentro do discurso, sendo possível sua interpretação. Assim também,

Deleuze, na esteira de Nietzsche, vai colocar o falsário e o artista na mesma cadeia, para pensar-se, com isso, nas potências do falso.

Enquanto geralmente se esperara de um documentário convencional a representação da "realidade" que procura justamente documentar ou relatar, um documentário ficcional, portanto, não teria a mesma preocupação representacional. Só que aí surge outra dúvida: que tipo de realidade o *documenteur* pretende "representar" (se é que pretende fazer isso)? O que significa falar em representação neste caso?

É interessante neste ponto lembrar a definição de *Sem Fôlego* como um "pastiche da diversidade étnica do Brooklin" dada pela base de dados de filmes online (IMDb[318]). Segundo o *Dicionário de Termos Literários* de Massaud Moisés, *pasticho* refere-se a "uma obra que imita servilmente a outra, ou mistura canhestramente trechos de várias procedências" (1982, p. 389). Servilmente ou não, caso este termo se aplicasse a este filme, estaria implicado que ele faz algum tipo de imitação ou mesmo colagem do hibridismo cultural desse distrito. Em uma análise superficial da obra, seria possível dizer que é exatamente isso que ocorre. Afinal, a tensão entre as diversas etnias está colocada em jogo frente à câmera e opera como núcleo da trama (se é que há *uma* trama, neste caso).

Entretanto, uma pesquisa acerca dos conceitos de representação e imitação leva a questão a um terceiro ponto, interligado a estes e problematizado desde a antiguidade grega pelo menos: a mimese. A acepção mais conhecida de mimese, atualmente, parece ser a de *imitatio*, ou imitação, como levantada por Aristóteles na *Poética*. "Poesia é imitação" (1991, p. 245), diz o filósofo, procedendo, após, a uma análise das espécies de poesia imitativa.

A própria origem da poesia estaria vinculada à necessidade humana de imitação, segundo Aristóteles. No entanto, o poeta não tem o trabalho de narrar "o que aconteceu", diz ele, mas sim "o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade" (ARISTÓTELES, 1991, p. 256). Já neste ponto é enfatizado que a imitação não é daquilo que ocorreu, de um fato real (apesar de Aristóteles abrir esta

[318] IMDb, ou Internet Movie Database, localizada em http://www.imdb.com/.

possibilidade), mas daquilo que poderia acontecer, isto é, algo como o porvir e, dessa forma, um evento imaginado.

O filósofo Phillip Lacoue-Labarthe fez um estudo detalhado do conceito de imitação, no qual explora seus dois sentidos, utilizando como referência obras de Aristóteles. Ele afirma que por um lado a arte realiza o que a natureza é incapaz de efetuar; por outro, a imita. Considerada em seu segundo sentido, a imitação, a arte é segunda e exterior à natureza, que, por seu lado, é duplicada ou reproduzida por esta.

Pensar na mimese apenas como imitação significa prendê-la a um segundo sentido de representação, portanto, como em um par de oposições hierarquizantes – verdade/imitação, presente/representado, verdadeiro/falso, original/cópia – o que torna esta concepção mais próxima ao cinema 1 de que fala Deleuze, em que o sistema a contraposição faz-se entre um suposto "real" de encadeamentos lógicos, diferenciado da imaginação.

Se a mimese, entretanto, for pensada no sentido de tornar a obra independente de um modelo, de uma suposta "origem" ou fundação, seria talvez necessário reformular também o conceito de representação, desvinculando-o da imitação (como cópia).

Diversas possibilidades abrem-se, assim, para o caso de filmes como os citados, de Auster e Welles. O documentário ficcional não se diferencia do convencional por deixar de ser a representação "fiel" de um objeto (como o Brooklin), já que ambos não podem de fato re-presentá-lo (fazê-lo retornar) tal como é, mas sempre como outro (como arte). O que mais distingue o documentário ficcional talvez seja justamente a imagem-tempo que parece construir, tornando visíveis cortes, montagens e a própria ideia da obra como o que ela é, neste caso um filme.

Não se pode negar, no entanto, que existem realmente "misturas" em *Sem Fòlego*, como indica sua classificação como pastiche. Elas podem se referir, por exemplo, ao "embaçamento" das fronteiras entre gêneros. Afinal, como diferenciar um documentário de um filme de ficção se se pensar, como o faz Christelle Colin, que ambos tratam de ilusão? O próprio cinema pode ser considerado ilusão se visto como projeção de luz em uma superfície.

Esta obra não se trata, portanto, apenas do hibridismo cultual, mas talvez mais ainda do hibridismo de gêneros cinematográficos e, por que não, filosóficos e literários. Trata-se, talvez, de um tipo de transgressão, assim como aquela transgressão mimética que teria levado o poeta a ser expulso na República, ainda que envolto em grandes homenagens. Este tipo de obra coloca em questão a representação do ser e, por isso mesmo, as próprias bases do que se pode considerar "ser".

Finalmente, é possível identificar no hibridismo de gêneros deste filme uma mistura de referências que modifica a relação entre a obra e o espectador. O pacto entre um e outro se estabelece de forma diferente do que ocorre em um documentário mais tradicional. Como indica Colin (2012), o gênero documentário propõe um pacto de credibilidade ou confiança essencialmente baseado na realidade e é ele que assegura a validade e legitimidade do que é mostrado.

A primeira das figuras prevalecentes que o espectador identifica no documentário, e que o fazem estabelecer o pacto, é a referência a objetos conhecidos, isto é, as ruas, locais públicos, obras arquitetônicas, etc. do Brooklin e, principalmente, no que concerne aos gêneros, as entrevistas realizadas com "habitantes" locais, feitas com o olhar em direção à câmera, construídas a partir de perguntas (implícitas) e respostas. Pode-se começar acreditando sem dúvidas que esses participantes são realmente moradores do local, apenas contribuindo (sem efeito fabulador) com suas noções de como se poderia descrever o distrito. Entretanto é difícil terminar de assistir ao filme com esta mesmo concepção em mente. Passa-se à dúvida inevitável: seriam eles, na verdade, atores interpretando personagens?

Do pacto fílmico "seguro" entre obra e espectador, logo se passa ao pacto talvez um tanto duvidoso. Não se deixa de acreditar na veracidade da obra, mas isso ocorre pela sua força na construção de uma história muito mais do que na crença de que cada evento em questão seja "real". Já dizia Orson Welles que o real é um pente, um objeto qualquer. Isso, entretanto, é arte.

Assim, é possível relacionar *Sem Fôlego* ao cinema falsificante, pois que não aspira à verdade, mas trabalha com as potências do falso. Seus personagens também se encaixam na

cadeia de falsários. Auggie, por exemplo, que é o dono da tabacaria onde se passam a maioria das cenas principais, é o primeiro destes. Ele não é o Hipnotizador Cosmopolita de Welles, mas alerta, também, para a "veracidade" de sua história e, por outro lado, para o caráter ilusório do que o espectador está prestes a assistir. Ao referir-se à natureza dos acontecimentos recentes (que constituem parte da trama), retorna à memória para apresentá-los. Vinculam-se, portanto, as performances à capacidade mnemônica de verdade, sejam elas declaradamente fictícias ou supostamente mais próximas ao "arquivo documental", como as entrevistas. E, com estas memórias, entra-se no terreno do imaginado. Assim, através das potências do falso, vai-se até seu ponto máximo, onde se encontraria, finalmente, o artista.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Série Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AUSTER, Paul. *Collected Prose.* New York: Picador, 2010.

_____. *Blue in the Face*. Produção NDF/Euro Space, em associação com Peter Newman e Interal. Direção de Paul Auster e Wayne Wang. Roteiro: Paul Auster. Nova Iorque: Miramax Filmes, 1995. DVD: 79 min.

_____. *Smoke*. Produção NDF/Euro Space, em associação com Peter Newman e Interal. Direção de Wayne Wang. Roteiro: Paul Auster. Nova Iorque, 1994. DVD: 107 min.

COLIN, Christelle. *Du trompe-l'œil à la récupération de la mémoire : El Grito del sur (1996) de Basilio Martín Patino.* Líneas, Revue interdisciplinaire d'études hispaniques, Université de Pau et des Pays de L'Adoure, 2012. Disponível em <http://revues.univ-pau.fr/lineas/567>. Acessado em 21 de março de 2013.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Tempo*. *Cinema 2*. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. 8.ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A Ordem do Discurso*. Trad. Edmundo Cordeiro e António Bento. 1971. Disponível em "Espaço Michel Foucault": www.filoesco.unb.br/foucault.

IMDb, Internet Movie Database. Sêm Folego. Disponível em <www.imdb.com/title/tt0112541>. Acessado em 21 de março de 2013.

LACOUE-LABARTHE, Philippe. *A Imitação dos Modernos. Ensaios sobre arte e filosofia*. Organizadores Virginia de Araujo Figueiredo e João Camillo Penna. Tradução João Camillo Penna et al. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MELVILLE, Herman. *The confidence man: his masquerade*. New York: Dix, Edwards & CO., 1857. Disponível em <www.gutenberg.org/files/21816/21816-h/21816-h.htm>. Acessado em 22 de março de 2013.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix, 1982.

PAMUK, Orhan. *Palavras, quadros, objetos*. IN: O romancista ingênuo e o sentimental. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WELLES, Orson. *Verdades e Mentiras*, 1973. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=IjC6tO4U0Ok>. Acessado em 21 de março de 2013.

O EFEITO DAS LÁGRIMAS COMO FATOR DE MUDANÇA DO GÊNERO MASCULINO - UM ESTUDO DE ALGUNS CONTOS DE MIA COUTO

Sueder S. de SOUZA (G – UTFPR)[319]
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: O presente trabalho trata das questões "lacrimosas" encontradas em alguns contos de Mia Couto; a questão da analogia, estabelecida pelo senso comum, entre o choro e a figura da mulher, intrinsecamente ligada a imagem social do gênero feminino. Sendo a lágrima um símbolo socialmente atribuído a sensibilidade feminina e, portanto, excluído do universo masculino - visto que "homens não choram" -, perante o contexto social a ausência da lágrima é fator que assegura a sexualidade e virilidade do macho. Assim é que a imagem masculina acaba por não fazer parte deste símbolo que, em geral, revela um lado tido como inferior e fraco. É nesse contexto que o autor vai operacionalizar a desconstrução dos pressupostos patriarcais, facultando ao gênero outrora tido como "superior" a possibilidade do choro, da emoção, da sensibilidade a que será encaminhado na medida em que se expuser as lágrimas das mulheres, sejam de alegria ou de tristeza. Por meio dessa sensibilização proporcionada pelas lágrimas será possível visualizar o escopo de uma "mudança" positiva para o gênero masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Lágrimas. Gênero. Mia Couto. Feminismo.

Introdução

Mia Couto é um autor que trabalha muito bem o fascínio e o terror que a mulher (ou o feminino) provocam no homem, como também a violência com que o homem devolve essa provocação. Assim, nos livros "O Fio da Missangas", "Contos do Nascer da Terra" e "Na Berma de Nenhuma Estrada e Outros Contos", o autor tratará em alguns contos sobre as questões "lacrimosas" onde deles será possível ter uma visão mais clara o que seria a lágrima e o que ela representaria para a figura masculina. Bem como em outros livros, como "Jesusalém" ou "Antes de nascer o mundo", Mia Couto cria personagens que se isolam em um rincão da terra longe da presença de mulheres. O livro começa mais ou menos com "A

[319] Estudante de Graduação Indicado pelo Prof. Dr. Márcio Matiassi Cantarin. Curso de Letras Português e Inglês do Campus Curitiba da Universidade Tecnológica Federal d Paraná. Curitiba/PR – Brasil.
E-mail: swedersuza@gmail.com

primeira vez que eu vi uma mulher eu tinha onze anos, e me surpreendi subitamente tão desarmado que desatei a chorar." - percebemos que o que esse personagem vive, tendo visto uma mulher pela primeira vez, é em certa medida a mesma coisa que todo homem vive diante de uma mulher. Essa sensação de não conseguir defender-se de toda beleza que emana dela, mas também, e talvez isso seja o mais importante, de todos os afetos que são despertados no interior dos homens em contato com essa exuberância do feminino. Ao longo do livro a misoginia do pai em contraposição ao fascínio do filho pelo sexo feminino, não se deixando enganar, pai e filho representam facetas complementares do que a presença do feminino provoca nos homens. As lágrimas entrarão nesse jogo, principalmente na necessidade dos homens de ferir essa presença que provoca tanto descontrole neles mesmos. Seria então a lágrima, símbolo que daria acesso ao homem a um lugar diferente do que mostra ou representa a sociedade?

Estudo do Gênero: Um Breve Histórico

Ao longo do tempo, o senso comum utilizou de forma figurada quaisquer termos relacionados ao Gênero para evocar traços de caráter ou traços sexuais.

> Por exemplo, a utilização proposta pelo Dicionário da Língua Francesa de 1876: "Não se sabe qual é o seu gênero, se é macho ou fêmea, fala-se de um homem muito retraído, cujos sentimentos são desconhecidos". E Gladstone fazia esta distinção em 1878: "Atena não tinha nada do sexo, a não ser gênero, nada de mulher a não ser forma". Mais recentemente – recentemente demais para que possa encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra "gênero" mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. (SCOTT, 1989. p. 2)

Ainda segundo Scott (1989) se pensarmos na gramática e a sua relação com o Gênero, é, ao mesmo tempo "explícita e cheia de possibilidades inexploradas". Faz-se explícita pelo uso gramatical implicar em regras formais que utilizam de designações de masculino ou feminino e, cheia de possibilidades inexploradas, pois em vários idiomas indo-europeus, existe um terceiro sexo que pode ser definido como neutro ou indefinido. A gramática

reconhece Gênero como um meio de classificar fenômenos, um sistema socialmente acordado, mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes "sabendo que as classificações surgem de uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados". (SCOTT, 1989. p. 3)

O termo "Gênero" aparece primeiro entre as feministas, o texto Gênero e História das Mulheres: diálogos conceituais, da historiadora Andressa Andrade (2012) aborda como surgiu o conceito Gênero que, segundo suas fontes teve seu início na década de 70 com os movimentos feministas norte-americanas em busca de uma igualdade entre os sexos, limitando essas diferenças apenas no âmbito biológico. Além disso, ela relata a importância que o conceito Gênero vem ampliando e incluindo outros como: raça, etnias, classe e sexualidade.

A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico.

É feito então, um reforço à ideia de que o conceito Gênero surge para desconstrução do homem como dominador e a mulher perca o perfil de dominada. Tendo em vista que somos frutos de nossas culturas que são originadas pela sociedade, que influenciam e separam não só biologicamente, mas culturalmente o homem da mulher, limitando esta figura feminina somente refletir uma imagem da maternidade e da sexualidade e o homem a uma imagem de sujeito dotado de superioridade diante da sociedade.

Ainda em seu uso recente, a designação Gênero está cada vez mais atrelada à imagem da mulher, retomando Scott:

> Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência,

> dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). Enquanto o termo "história das mulheres" revela a sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o "gênero" inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. (SCOTT, 1989. p. 5)

Sendo este, apenas um aspecto dos muitos que competem ao termo Gênero. O termo é utilizado também para informações a respeito de mulheres, que, implica também no estudo do outro sem haver uma separação difundida. A ideia de que o mundo feminino pertence ao mundo masculino é criado dentro e por esse mundo. Essa ideia de mundos diferentes remete que "estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo". (SCOTT, 1989. p. 7)

Gênero então remete a uma designação de utilização ao que desrespeita as relações sociais entre os sexos, o seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas "como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior". (SCOTT, 1989. p. 9)

> O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1989. p. 11)

.

O Símbolo Lágrima e o "Acesso" ao Gênero Masculino

Começaremos então a analisar alguns contos presentes nas obras do autor Mia Couto, que trata sobre uma discussão que envolve tanto a psicologia, a psicanálise, a linguística, a história – como vimos na introdução, indispensável para entendimento do mesmo – e a literatura, a tratar de uma questão específica: o Símbolo da lágrima, presente em alguns contos de Mia Couto, remetendo-nos analogamente a uma imagem estabelecida pelo senso comum, entre o choro e a figura da mulher, intrinsecamente ligada a imagem social do gênero feminino. Sendo a lágrima um símbolo socialmente atribuído a sensibilidade feminina e, portanto, excluído do universo masculino - visto que "homens não choram" -, perante o contexto social a ausência da lágrima é fator que assegura a sexualidade e virilidade do macho. Assim é que a imagem masculina acaba por não fazer parte deste símbolo que, em geral, revela um lado tido como inferior e fraco. É nesse contexto que o autor vai operacionalizar a desconstrução dos pressupostos patriarcais, facultando ao gênero outrora tido como "superior" a possibilidade do choro, da emoção, da sensibilidade a que será encaminhado na medida em que se expuser as lágrimas das mulheres, sejam de alegria ou de tristeza. Por meio dessa sensibilização proporcionada pelas lágrimas será possível visualizar o escopo de uma "mudança" positiva para o gênero masculino. O seu poder, que encontramos em elementos das narrativas propostas pelo autor, é de estrema relevância para obtermos uma maior significância não só da lágrima, mas sim ao que ela pode contribuir em relação à sensibilidade do homem.

O conto intitulado "Lágrima para irmãos siameses" do livro Contos do Nascer da Terra, gira em torno da história de dois irmãos siameses Osório e Irrisório, ligados por um braço, que se apaixonaram pela mesma mulher. Os dois, desde pequenos, eram muito cúmplices e amigos e sempre disseram que nunca se "separariam"; o pai deles sempre defendeu que o melhor era que se separassem, porque previa que quando se apaixonassem haveria problemas. E o inevitável aconteceu: os dois irmãos apaixonaram-se pela mesma miúda, e, apesar de sempre terem acordado que jamais se separariam, chegou o momento em que tiveram de fazer a escolha. Osório se apaixonou por Marineusa – os irmãos entraram em um consenso para que um pudesse namorar tranquilamente sem a interferência

do outro - até um dia em suas relações sexuais, Osório sentira um braço involuntário apalpando a moça, então os irmãos põe-se a brigar. Marineusa então pranteou, magoada. Osório lhe pedira explicações e então Marineusa lhe mostrou uma lágrima na ponta dos dedos e ele pôs-se maravilhado, vendo na lágrima de sua amada, seu próprio rosto, ainda afirmando para ele que esta seria a verdade saída de seu coração. Osório ficou com aquela dúvida e em outra ocasião ele voltou a questionar a miúda: "Você, afinal: de quem gosta mais de mim?" Imediatamente Marineusa se pôs em prantos, falando em lágrimas. Logo Osório exigiu-lhe outra lágrima – como prova de seu amor – ela hesitou, ele gritou com ela exigindo. Logo ele a ameaçou e ela cedeu, deu-lhe uma lágrima e Osório viu seu irmão, logo mandou que Marineusa não aparecesse mais. Começa então a briga pela separação dos irmãos, que não dura muito. Em meio a briga sua mãe chamava os vizinhos para ajudar a sessar, é quando em meio a multidão aparece Marineusa, desata a chorar, recolhe suas lagrimas e mostra aos irmãos um lindo cordão de gotas liquidas, como um colar, de lágrimas siamesas, alternadamente surgindo o rosto de Osório e de Irrisório. Ela tomou aquele colar e lançou ao redor dos irmãos, "beijou-os na face, levantou-se e saiu entre alas de muito espanto".

A lágrima neste conto reveste a sedução que a miúda Marineusa causa em Osório, acreditando que das lágrimas saia só a sua imagem contenta-se e vai de encontro ao seu irmão, achando que ele que esta por trás da situação, ao final em meio a briga o poder da lágrima mostra-se presente, embora não esteja escrito o que acontecera depois do fato, temos aqui o entendimento de que tudo ficou bem, graças ao colar de lágrimas siamesas feito por Marineusa. Temos também, anterior a isso, o quão maravilhado Osório ficou ao receber uma lágrima de sua amada, obviamente sendo uma lágrima de tristeza, devido a desconfiança – tristeza e medo, pois entendemos que Marineusa estava com seus sentimentos confundidos – e mesmo assim ele maravilhou-se, como seu choro, sua tristeza fosse para ele e por ele, isso o leva a uma certa excitação e glorificação, tendo sua fêmea chorando para e pelo seu macho.

Em "As lágrimas de Diamantinha" do livro Na Berma de Nenhuma Estrada e Outros Contos, fala sobre uma mulher que tinha uma grande facilidade em chorar. Era uma mulher

comum e essa sua singularidade fez com que o seu ganancioso marido se aproveitasse disso para ganhar dinheiro, pois as pessoas vinham até ela, de propósito, só para ouvi-la chorar. Mas certo dia apareceu um cliente um pouco diferente. Era um homem muito forte e vestido de mulher, e pedia para ela chorar por ele porque ele a amava e pensando que ela não o amava começou a vestir-se de mulher para poder estar mais perto dela. As lágrimas enrijecidas originam-se agora da Diamantinha-mulher, que esvazia suas próprias tristezas para dar lugar ao amor que chega pela aparência de um (a) "colega do mesmo género", pois até então se produzia a Diamantinha-lagrimeira. Diamantinha-mulher tece seu "rosário de lagrimonas" em sintonia com seu inconsciente, com a água simbolizando a purificação e um (re)encontro consigo mesma. Pois na realidade, ela também gostava de Florival e para provar isso ela deu-lhe as suas últimas lágrimas, e essas lágrimas transformaram-se em diamantes. Em seus "choros de diamantes" temos por símbolo a perfeição que seria o diamante, na tradição ocidental ele representa "a sabedoria universal, a incorruptibilidade e a realidade absoluta" Já para o budismo tântrico "a inalterabilidade e o incrível poder espiritual" no tibetano "a clareza, a irradiação, a glória o gume da iluminação" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996: 338).

As lágrimas desta choradeira remete-nos a purificação. Em Diamantinha, vemos a sensibilidade perdida e massacrada diante da violência dos corpos urbanos, e a velocidade de exploração – como seu marido propôs -, o marketing da humanidade, o exercício das relações através do comércio. O homem se endurece totalmente, e não reconhece e se quer encontra a sensibilidade em si mesmo, no entanto necessita de outro ser para que se sensibilize em seu nome – como percebemos nas pessoas que vindas de longe para que Diamantinha chore por elas –. A mídia cria pessoas, ícones, válvulas de escape de uma humanidade solitária e enrijecida. "Tombava uma chuvinha leve, simulando o fluir da terra para o céu. E Diamantinha, braços abertos, ajuntava gotas em seu peito choradeiro." (COUTO, 2003). Diamantinha e Florival são agora iguais, sem diferenças ou contraposições, vemos um homem e uma mulher que podem ser dois homens, ou duas mulheres, - do ponto de vista simbólico traz em si ao mesmo tempo masculino e feminino, como o Sol e a Lua, Yang e Yin, o espírito

e a alma, fogo e a água etc. Ainda que a asserção de que a "alma é uma combinação dos princípios feminino e masculino" e de que "o sexo indica não só a dualidade do ser, mas a sua bipolaridade e a sua tensão interna." (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996: 832; 598) - são personagens reais. As lágrimas fizeram uma passagem simbólica de estágio desumano até o da clareza, iluminação e perfeição.

Em "A Viagem da cozinheira lagrimosa" do livro Contos do nascer da Terra o mundo da cozinheira, se resume ao óbvio, a cozinha. Logo de início vemos uma explicação que compete a psicanálise, onde a cozinha "simbolizaria o local das transmutações alquímicas, ou das transformações psíquicas, isto é, um momento da evolução interior". (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996). Esta seria uma interpretação simbólica ocidental, mas o conto dialoga com esse sentido, quando o narrador heterodiegético descreve o local no universo africano em "Metida à sombra fumo, vapores. Nem sua alma enxergava nada, embaciada que estava por dentro. A mão tritacteava no balcão. O recinto era escuro, ali se encerravam voláteis penumbras." (COUTO, 2006. p. 23)

A cozinha, para a sociedade africana é um local simbolicamente especial destacando-se do resto da casa e contrapartida para os colonizadores, a cozinha é apenas um local de trabalho serviçal que embora seja útil é inferior pela ótica do ocupante branco.

O fato de Correia e Correia – ex-sargento colonial, reduzido à metade devido seu estado após batalhas - se sentir com meio corpo e de não conseguir saciar seu desejo sexual torna seu mundo incompleto. A cozinheira lhe é estranha e procura conhecê-la e somente quando descobre o espaço choroso de Felizminha, acredita que: "A vida não tem metades. É sempre inteira" Então une-se a parte dela dando-lhe a mão em direção a terra dos coqueiros.

O elo que une os dois personagens, são evidentemente as lágrimas da cozinheira que temperam a comida de seu patrão. Aprofundando o possível significado da lágrima remetendo água – que conduz espíritos, limpa a terra e promove a sobrevivência do homem – se une a simbólica alquimia do sal que afasta os maus espíritos, fertiliza a terra e preserva o alimento. Neste conto vemos esta significação proposta por Chevalier e Gheerbrant (1996) que o sal que dá o sabor, purifica e simboliza a sabedoria, o alimento espiritual.

A água que apaga, destrói, vivifica e regenera, é trazida pela sequência de gotas após gotas que cai "acertando o sal na lágrima" atingindo o objetivo. A gota "morre, evaporando-se, após ter dado testemunho: símbolo da dor e da intercessão." (CHAVALIER E GHEERBRANT, 1996)

A lágrima e a morte tem uma expressão simbólica no conto. Os olhos simbolizam tanto a percepção intelectual quanto a percepção da luz espiritual. O olho físico esquerdo, ligado à lua, refere-se à passividade e ao passado e o direito, ligado ao sol, é o da atividade do futuro. Nesse sentido temos a indicação de que Correia e Correia teve mutilado o lado esquerdo da face, como é narrado no conto. Os olhos formam uma dualidade distintiva que é resolvida pela percepção unitiva do terceiro olho (frontal) o da sabedoria e o da visão interior, que é exteriorizado pelo olho do coração (CHAVALIER e CHEERBRANT, 1996: 654)

Por último contrapondo o choro produzido ou induzido pela mulher, temos "Os machos lacrimosos" do livro "O fio das missangas", vemos como a lágrima, historicamente e socialmente ligada a sexo feminino, tem um poder de liberdade nos homens, no bar de "Matakuane", homens estes que até então viviam de boemia e risadas, o que desgostava suas mulheres. Bar, onde se pregava a boemia e o ritual era festejar – as mulheres não precisavam de ritual para festejar a vida, pois elas eram a vida, ou a vida em festa – coisa de tribo, reminiscência atávica, pensavam as esposas dos boêmios.

"E assim se produziam eles, se consumiam elas" a imagem masculina neste conto atrela a casa do homem, como alegria e descontração, o bar. Enquanto a da mulher, o lar. Certo dia um dos boêmios frequentadores do bar chegou em prantos, o que causou surpresa e aflição aos homens. Mal começara a se derramar em lágrimas Kapa-Kapa, a maioria já estava repassando um lenço que enxugara lágrimas de um a um, passando então por todos. Após o fato os homens começaram a pensar de uma forma diferente, no dia seguinte chegaram com a mesma rotina, mas de forma diferente, houve então a sensibilidade do amigo que se expressou no dia anterior? Os homens do bar estavam interessados mesmo em escutar capítulos de tristeza, então pediram a Kapa-Kapa que divulgasse mais detalhes, resgasse véus, e então Kapa-Kapa ofereceu-lhes o drama, e todos choravam juntos.

Os baristas de "Matakuane" deixaram de lado o riso e a piada e passaram a compartilhar de lamentos, soluços e lágrimas. Até o mais macho de todos, Silvestre Estalone acabou por confessar: "Nunca pude imaginar, como é bom chorar!" Pensaram até em fundar uma associação de choradores. Mas chorar em público não seria uma boa ideia, devido ao que estaria em jogo: a masculinidade. O macho, em meio aos olhos da sociedade não pode ser atrelado ao choro ou sequer algo que remeta a sensibilidade. O acesso que a lágrima tem na figura masculina, é represado pela sociedade e mais ainda represado internamente pelos homens, por causa da sociedade e da vergonha. Vemos que entre os homens, não existe problema de chorar, ainda afirmam "que para se valer o choro é melhor ainda quando chorado junto".

Conseguiu então Kapa-Kapa de forma a apresentar o choro, uma sensibilidade na imagem masculina dos boêmios, mudaram até suas atitudes em relação as suas esposas, levavam-lhes flores, pareceram-lhes mais dedicados e atenciosos, e elas preferiam que isso ficasse assim, sem nenhum questionamento.

Considerações Finais

Precisamos ficar atentos para o que, de fato, essas situações nos dizem sobre a relação homem-mulher. Quando uma mulher chora e isso fascina um homem – como vemos no conto "A viagem da cozinheira lagrimosa" onde Correia e Correia de alguma forma se fascinou, se sensibilizou com a choradeira da cozinheira - ou o paralisa, ou lhe parte o coração, ou o faz simplesmente apaixonar-se por ela, ou ainda, o excita, o que estaria em jogo?

Poderíamos pensar que a mulher representada nos contos de Mia Couto, utiliza esse artifício, suas lágrimas, como mais uma arma do seu arsenal sedutor, para prender, agarrar, excitar o homem. Vemos isso no conto "Lágrima para irmãos siameses" onde a miúda de Osório, o comove ao entregar-lhe uma lágrima que refletira seu rosto. Esse raciocínio, embora não totalmente incorreto só parte da constatação de que os homens de fato são profundamente encantáveis, facilmente enfeitiçáveis pelo brilho lacrimejante do olhar feminino. Ou seja, a mulher pode usar esse encantamento nas engrenagens de seus jogos de sedução, mas isso não

explicaria de onde vem à força desse encanto: ela brotaria do olhar da mulher e atingiria o homem, desarmado diante desse olhar? Ou a força que provoca essa miscelânea de afetos no homem partiria de dentro dele, de alguma parte insuspeita da constituição masculina que é acionada pelo rolar das lágrimas, e que implode as defesas do homem por dentro, de modo que estaria inerme diante desse olhar justamente por causa do ataque interno dessa força acionada pelo cair da lágrima?

Há na constituição masculina uma série de afetos poderosos que são invocados em sua relação com a mulher, ou melhor, com o feminino. Afetos sobre os quais o homem não tem controle e que é totalmente destoante daquilo que se espera do que é ser homem, e que, por isso mesmo, precisam ficar escondidos nas profundezas da alma masculina. No conto "Os machos lacrimosos" vemos a preocupação que os homens ficam em conter-se somente a chorar no bar, pois não podiam ser vistos, uma vez que serem vistos poderia "pegar mal" para eles. Esses afetos, como espíritos atávicos, seriam invocados das entranhas abissais da configuração masculina quando ele se aproxima demasiadamente de uma mulher, em ocasiões em que as subjetividades se tocam, como no momento em que a mulher chora diante dele, ou ainda, quando uma mulher chora por causa dele.

Referências:

ANDRADE, Andressa. **Gênero e História das Mulheres: diálogos conceituais**. Disponível em: < http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2009%20-%20Andreza%20de%20Oliveira%20Andrade.PDF>. Acessado em: 20 ago. de 2013.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da Teoria Pós-colonial.** Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005a.

BRANDÃO, Izabel. **Ecofeminismo e Literatura: novas fronteiras críticas.** In: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahideé L. (Orgs.). **Refazendo nós: Ensaios sobre Mulher e Literatura.** Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 461-473.

CANTARIN, Márcio. M. **Por uma Nova Arrumação do Mundo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de Símbolos. Editora José Olympio, 2009.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas(maternas e estrangeiras), plurilinguístico e tradução.** Campinas,SP: Mercado de letras,2007.
COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.
_____. **Cada Homem é uma raça**. Lisboa: Caminho, 1997a.
_____. **Contos do nascer da Terra.** Lisboa: Caminho, 1997b.
_____. **Na berma de nenhuma estrada.** Lisboa: Caminho, 2004.
_____. **O fio das miçangas.** Lisboa: Caminho, 2009.
GARCIA, Neiva. **Uma reflexão sobre a relação simbólica entre a água e o tempo na contística de Mia Couto.** Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36014> Acessado em: 23 ago. 2013.
GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus Editora,1990.
HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade.*** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
LOURO, Lopes, Guacira. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade.** Belo Horizonte 2000 2ª Ed. Autentica Editora.
SCOTT, Joan. *"Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade.* Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995, pp. 71-99.
WHITMONT, Edward C. **Retorno da Deusa.** São Paulo: Summus Editorial, 1991.

WORMHOLES – VIAGEM NO TEMPO: A MÁQUINA DO MUNDO, DE DRUMMOND E CANTIGA DE RECORDAR, DE HELENA KOLODY

Elisangela REDEL – PG/CAPES
Universidade Estadual do Oeste do Paraná[320]

RESUMO: A proposta deste trabalho é refletir sobre a "viagem" no tempo nos poemas *A máquina do mundo* (2006), de Carlos Drummond de Andrade, e *Cantiga do recordar* (2006), de Helena Kolody, utilizando, para tanto, do arcabouço teórico de Hawking (2001) e Benjamin (1984). Se a viagem no tempo, por meio de um *wormhole*, não está teoricamente solucionada para os estudos da física, por outro lado ela é a condição primeira do pensamento, da imaginação e da rememoração. Há um movimento incessante de ir e vir entre passado, presente e futuro que interrompe a linearidade e a sucessão cronológica do tempo-espaço. Todavia, a ordem natural da vida não deve ser alterada, de modo que o eu-lírico de *A máquina do mundo* rejeita a máquina e suas ofertas, e o eu-poético de *Cantiga de recordar* se resigna à recordação do passado, que não voltará mais ao seu frescor primeiro. Isto porque, é a impossibilidade de regresso ao passado e a falta de respostas sobre o futuro que impulsionam o homem a compreender e a recriar o mundo, e a si mesmo.

Palavras-chave: viagem no tempo, rememoração, ficção.

Wormhole e a metáfora da constelação: pensando a viagem no tempo-espaço

Um dos mistérios que move a ciência em busca de respostas é o enigma do tempo e do espaço. Foi a Teoria da Relatividade de Albert Einstein (1879-1955) que, segundo explica Hawking (2001), deu ensejo às discussões sobre a viagem no tempo, posto que o físico alemão mostrou que o espaço-tempo é curvo e deformado pela matéria e pela energia do universo. E, quanto maior a massa, maior será a curvatura do tempo-espaço.

[320] Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados. Bolsista CAPES. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná - Brasil. E-mail: lizaredel@gmail.com.

Antes de Einstein, Isaac Newton (1642-1727) compreendia que o tempo estava separado do espaço, e era uma linha reta infinita. Mas, de acordo com a Teoria da Relatividade Geral, a distribuição da matéria no universo deforma o espaço, ao mesmo tempo em que a energia que movimenta a matéria distorce o tempo. Ou seja, o tempo adquire uma forma e é indivisível do espaço:

> a teoria incorpora os efeitos da gravidade, afirmando que a distribuição de matéria e energia no universo deforma e distorce o espaço-tempo, de maneira que já não é plano. Os objetos tentam mover-se em trajetórias retilíneas no espaço-tempo, mas como este está deformado, suas trajetórias parecem curvadas: movem-se como se estivessem afetados por um campo gravitacional [...]. Na teoria da relatividade, que concorda com um grande número de experimentos, o tempo e o espaço estão inextricáveis entrelaçados. Não podemos curvar o espaço sem envolver deste modo o tempo, portanto, o tempo adquire uma forma. Ao curvar o tempo e o espaço, a relatividade geral os converte em participantes dinâmicos do que ocorre no universo, em lugar de considerá-los como um mero cenário passivo em que ocorrem os acontecimentos (HAWKING, 2001, p.12).

As curvas e distorções, segundo Fernandes e Nolasco (s/d, p. 9), são possíveis de ocorrerem em diversas situações. Uma delas denomina-se *wormholes*, que "funciona como se fosse um tubo no espaço-tempo, que permite que o viajante entre pelo buraco e saia em um lugar diferente, como o espaço e o tempo estão interligados, o viajante não só iria sair em outro lugar, mas também em tempo (época) diferente".

Os *wormholes*, ou buracos de minhocas, foram descobertos por Flamm, em 1916, e identificados como uma espécie de atalho que conecta duas regiões distintas do espaço-tempo, permitindo viagens rápidas. Trata-se de uma ponte que liga duas regiões de um espaço-tempo, cujas entradas, denominadas *bocas*, se interligam por meio de um túnel, chamado de *garganta*.

A formulação da existência de buracos negros surgiu a partir da Teoria da Relatividade Geral. Tais buracos aparecem quando ocorrem colapsos gravitacionais, como a morte de estrelas de grande massa, explica Hawking (2001), pois, ao acabar o seu combustível

nuclear, as estrelas diminuem seu volume e seu raio, até transformarem-se em um buraco negro (atingem o raio de Schwarzschild) (HAWKING, 2001). Além de tais buracos negros estelares, há os buracos negros supermassivos, situados no núcleo das galáxias.

Entretanto, os buracos negros possuem força gravitacional muito alta e são objetos densos, o que invalida a possibilidade de viagens interestelares através deles. Devido à rapidez de sua expansão e contração, até mesmo a travessia de um raio luminoso não seria possível e, no caso de qualquer viajante, este seria comprimido e esmagado (FERNANDES; NOLASCO, s/d) [321].

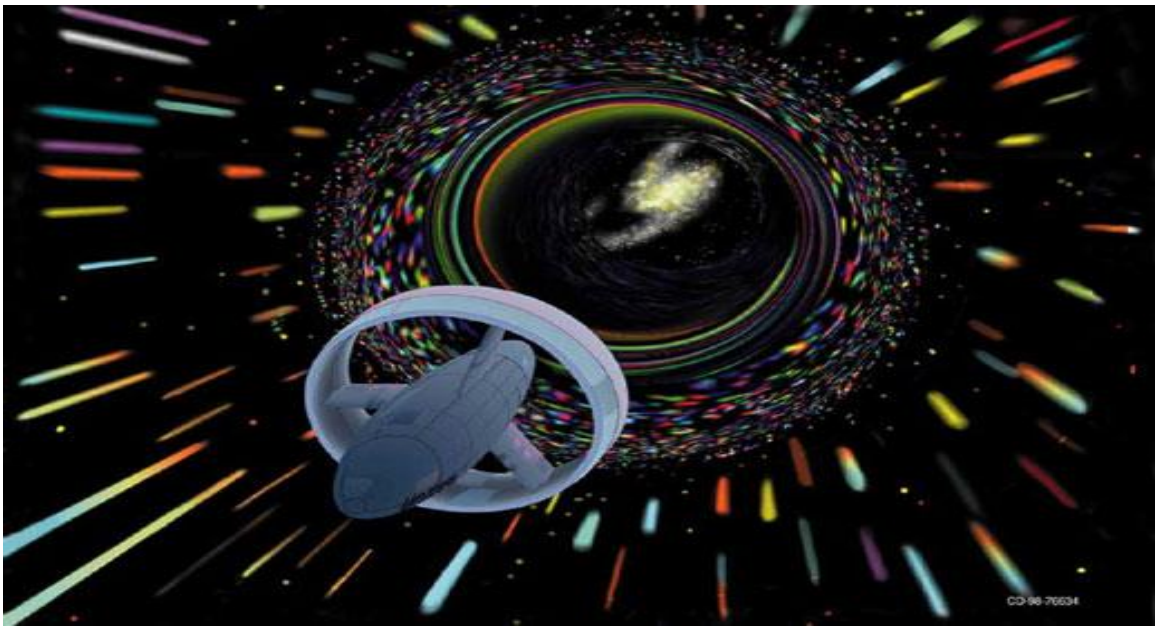


Figura 1 - Representação de um W*ormhole*. Disponível em: http://www.nasa.gov/centers/glenn/images/content/101683main_CD1998_76634_516x387.jpg>. Acesso em: 23 set. 2012.

[321] Diante desta problemática, parece que, na década de 80, Carl Sagan mostrou a hipótese real de viagens interestelares rápidas, ideia esta presente em seu livro *Contacto.*Ver longa-metragem americana, *Contato*, lançado em 1997 sob a direção de Robert Zemeckis. Disponível para download em: < http://www.pcdowns.com.br/2012/03/download-contato-dvdrip-xvid-dublado/>.

Ora, se a viagem no tempo, por meio de um *wormhole,* não está teoricamente solucionada para os estudos da física, por outro lado ela é a condição primeira do pensamento, da imaginação e da rememoração. Há um movimento incessante de ir e vir entre passado, presente e futuro que interrompe a linearidade e a sucessão cronológica do tempo-espaço.

Nesse sentido, é possível o diálogo entre a teoria do *wornhole* e a teoria de Walter Benjamin (1984), que defende que os fenômenos históricos, enquanto pontos isolados, só serão verdadeiramente salvos quando formarem uma constelação. Tais "estrelas", perdidas no universo, só recebem um nome quando um traçado comum as reúne, o que possibilita a revelação de novos objetos históricos, novos olhares e novas interpretações da realidade (GAGNEBIN, 2007).

A retomada salvadora do passado é concebida por Benjamin pelo movimento que ele chama de origem – *Ursprung* – que rompe com a cronologia da história oficial e resgata o passado esquecido. Trata-se de libertar o objeto histórico do fluxo da história contínua, linear e homogênea, para concebê-lo sob um universo aberto e dinâmico. Desta forma, para que um novo fenômeno seja originado, é necessário restaurar e reproduzir o passado, que se encontra incompleto e inacabado para o futuro, pois perpassado no duplo sentido de *vergangen:* passado e desaparecido. Tem-se, então, o eterno processo do vir a ser, na medida em que se constrói o presente por meio do processo de rememoração do passado que permite, de modo cíclico, a construção do futuro, potencialmente subjacente ao presente. Tais reflexões já se encontravamm em *Confissões* (1984), de Santo Agostinho, narração autobiográfica escrita entre 397 e 400, na qual o teólogo discorre sobre a confluência do tempo presente em presente do passado, presente do presente e presente do futuro:

> ... o presente dos fatos passados, o presente dos fatos presentes, o presente dos fatos futuros. *E estes três tempos estão na mente e não os vejo em outro lugar. O presente do passado é a memória. O presente do presente é a visão. O presente do futuro é a espera* (AGOSTINHO, 1984, p. 323 – grifo nosso).

Nesta ordem de considerações, portanto, a metáfora da constelação é eficaz para o trabalho do comparatista diante de diferentes textos, épocas e autores, pois, em analogia às infinitas combinações entre as estrelas, tal metáfora aponta para as possibilidades de leitura a partir da ligação entre os textos: "graças a esta ligação, dois elementos (ou mais) adquirem um novo sentido e desenham um novo objeto histórico, até aí insuspeitado, mais verdadeiro e mais consiste que a cronologia linear" (GAGNEBIN, 2007, p. 15).

Por outro lado, o movimento de origem implica não somente a restauração do passado, mas, também, a transformação do presente e a emergência do diferente, uma vez que o presente, na perspectiva de Benjamin, é concebido como um momento de esperança, que está acontecendo, a cada momento e, posto ser algo sempre inacabado, é sempre passível de ser salvo, modificado e de tomar outros rumos pela rememoração. Ao discutir a relação entre passado, presente e futuro, Santo Agostinho (1984, p. 321-322) faz a seguinte reflexão:

> se futuro e passado existem, quero saber onde estão. Se ainda não consigo compreender, todavia sei que, onde quer que estejam, não serão futuro nem passado, mas presente. Se aí fosse futuro, não existiria ainda; e se fosse passado, já não existiria. Por conseguinte, em qualquer parte onde estiverem, seja o que for, não pode existir senão no presente. Quando narramos os acontecimentos passados, que são verdadeiros, nós os tiramos da memória. Mas não são os fatos em si, uma vez que são passados, e sim as palavras que exprimem as imagens que os próprios fatos, passando pelos sentidos, deixaram impressas no espírito. Minha infância, que não existe mais, está no passado, que também não mais existe. Mas a imagem dela, quando a evoco e é objeto de alguma conversa, eu a vejo no presente, porque está ainda na minha memória.

Aleida Assmann (2013), em diálogo com a teoria de Benjamin, chamou a atenção para o fato de as representações históricas serem passíveis de infinitas reconstruções dos acontecimentos, por meio de novas fontes e aproximações. Também a literatura, por meio de tais aproximações, diálogos e comparações se reatualiza e confere sempre outras respostas à sociedade e ao homem que nela está inserido. Isto expressa que a verdade sobre as coisas está, sempre, incompleta, aberta, em desenvolvimento, e que o presente se faz pelo ato da rememoração do passado que, desta perspectiva, também é uma viagem no tempo. Contudo, é

a impossibilidade de o homem tocar o passado e o futuro que o move em busca de respostas e da compreensão dele mesmo.

A Máquina do mundo, de Drummond, e *Cantiga de recordar*, de Helena Kolody

No poema *A máquina do mundo* (2006), de Carlos Drummond de Andrade, composto por 96 versos decassílabos, divididos em 32 estrofes de 3 versos, ou tercetos, o eu-lírico se encontra em uma estrada pedregosa de Minas, no crepúsculo do dia, quando se lhe apresenta a máquina do mundo que, alegoricamente, é a oferta da revelação do sentido da vida, dos questionamentos metafísicos e existenciais: "Abriu-se majestosa e circunspecta /sem emitir um som que fosse impuro / nem um clarão maior que o tolerável [...] / toda uma realidade que transcende/ a própria imagem sua debuxada/ no rosto dos mistérios, nos abismos" (ANDRADE, 2006, p. 281). A máquina se dirigiu ao eu-lírico, mas a sua fala é imaterializável, é como se ninguém a ouvisse: "embora voz alguma/ou sopro ou eco ou simples percurssão/ atestasse que alguém, sobre a montanha,/ a outro alguém, noturno miserável, / em colóquio se estava dirigindo" (ANDRADE, 2006, p. 282).

No entanto, não há nada que faça com que o eu-lírico aceite a máquina do mundo, pois, embora ele esteja em crise com o mundo, ele prefere a dúvida e o incerto ao invés da verdade absoluta e da maneira "mecânica" de significar a vida. O eu-lírico repele o que poderia significar avanço, transformação e conhecimento transcendental, apesar de a máquina lhe apresentar coisas maravilhosas[322], bens materiais, pontes e edifícios, paixões, a memória dos deuses, o sentimento de morte: "tudo se apresentou nesse relance / e me chamou para seu reino augusto, afinal submetido à vista humana" (ANDRADE, 2006, p. 283):

> mas, como eu relutasse em responder/ a tal apelo assim maravilhoso, pois a fé se abrandara, e mesmo o anseio,/ a esperança mais mínima – esse anelo/ de ver desvanecida a treva espessa/ que entre os raios do

[322] Alusão evidente à passagem biblíca na qual Jesus foi tentado pelo diabo.

> sol inda se filtra [...]/que vou pelos caminhos demonstrando, *e como se outro ser, não mais aquele habitante de mim há tantos anos,/ passasse a comandar a minha vontade que, já de si volúvel, se cerrava/ semelhante a essas flores reticente* (ANDRADE, 2006, p. 284 – grifo nosso).

Ou seja, a esperança que impulsionava o eu-poético a obter a verdade completa, o domínio do conhecimento, a evolução do mundo[323] desaparece no momento da oferta. A máquina chega em um momento tardio, pois o eu-lírico não quer mais uma resposta para o mundo. É esta recusa do eu poético à verdade que se apresenta, que o possibilita continuar em busca de respostas, que nunca serão completas. A aceitação da oferta interromperia a sua trajetória, e a de toda a humanidade, movida pelo mistério e pela ânsia em desvendar o mundo. Nesta trajetória, as respostas ora se constrõem, ora se desfazem, enquanto característica natural da vida.

No singelo e bem elaborado poema de Helena Kolody, *Cantiga de recordar* (1997), dividido em cinco estrofes de dois versos, o eu poético se deleita a rememorar o passado que sucumbe à cronologia linear da história:

Cantiga de recordar

Doce lembrança orvalhada
De madrugadas antigas

Fumaça de chaminé
Subindo na manhã fria

Florescida malva-rosa
Debruçada no jardim

[323] Aqui, é válida a intertextualidade com o mito de Fausto, que vende sua alma em troca do conhecimento que Mefisto lhe concede.

Uma revoada de sonhos
Na vida que amanhecia

Cantiga de recordar...
Ai que saudade de mim!

Neste poema, a escritora rememora sensações e imagens do passado, como o orvalho nas madrugadas, a fumaça da chamniné nas manhãs frias, a malva-rosa no jardim, que é um arbusto aromático, nativo do Brasil, enfim, os sonhos e vivências de um tempo passado. O eu-poético reaviva aquilo que ele não quer que morra em seu eu interior e na sua memória. A interjeição, presente no último verso do poema – "Ai" – não deixa de expressar a dor e o lamento do eu-lírico em não poder retornar ao passado e reviver as mesmas emoções. Daí o título do poema, "Cantiga de recordar".

Entretanto, o eu-poético toca o passado do seu lado de cá e, neste sentido simbólico e ficcional, a viagem no tempo se dá a contento, não exatamente através de um buraco negro, um *wormhole*, mas através da rememoração de um passado que, sem ser lembrado, desapareceria no silêncio, no esquecimento. Tal façanha se torna possível por meio do pensar, do imaginar, da reflexão e do recordar, pois só assim é possível transitar pelos "tempos" da vida. Nas palavras de Benjamin (1984, p.3), "hoje ainda, literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para 'resguardar alguma coisa da morte' dentro da nossa frágil existência humana".

Portanto, o eu-poético em *Cantiga de recordar* sente saudade de um tempo que já se perdeu e que não pode mais ser revivido, pois não voltará mais ao seu frescor primeiro, como compreende Benjamim (1984). É o processo meditativo e reflexivo que faz o eu- lírico transitar pelo tempo-espaço, pois, como expressa seu lamento final – "Cantiga de recordar... /Ai que saudade de mim" – este eu que fala no poema está consciente de que, retornar ao passado é interromper o fluxo natural da vida: há sempre a vontade de um regresso, mas,

também, o reconhecimento da perda de uma ordem anterior (BENJAMIN, 1984). Daí o sentimento irreversível da saudade.

Desse modo, se em *A máquina do mundo*, de Drummond, o personagem rejeitou as maravilhas do mundo moderno e o conhecimento transcendental, ofertados pela máquina, conformando-se às limitações da condição humana, em *Cantiga de recordar*, de Kolody, o eu poético, também, se resigna às leis da vida, à alternativa da recordação. Simbolicamente, a condição e escolha de ambos expressam que eles, como todos os homens, devem se ater à travessia da vida, e sua ordem natural não deve ser perturbada.

Considerações finais

Em vista de tais considerações, refletiu-se, neste estudo inicial, sobre o diálogo que se estabelece entre a impossibilidade da viagem no tempo-espaço para os estudos da Física, e a sua realização no processo reflexivo e rememorativo, bem como na construção do presente.

É por não ter a completude da verdade que o homem imagina e recria o mundo, busca respostas e se empenha em representar o que aconteceu e o que poderá vir a acontecer no universo. É essa incerteza de tudo que garante, e sempre, a beleza da travessia – e não a chegada! – pois, se tudo fosse possível, estivesse pronto e solucionado, nada mais restaria ao homem fazer, a não ser sucumbir à vida. É a consciência sobre tal condição, sobretudo humana, que faz com que o eu-poético de *A máquina do mundo* negue a oferta da máquina, e o eu-lírico de *Cantiga de recordar* apenas recorde as experiências boas do passado.

Referências:

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Prefácio de Marco Lucchesi. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ASSMANN, Aleida. Fatos e ficções na literatura memorialista contemporânea. In: *Ciclo de conferências Estudos Humanísticos e multidisciplinaridade*. Cascavel, Paraná, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Felipe A. S., NOLASCO, Diego O. Como viajar no tempo: não é fácil, mas também não é impossível. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/118/TCC/1%C2%BA2011/TCCfeliperevisadooooooo.pdf>. Acesso em: 23 set. de 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HAWKING, Stephen. *O universo numa casca de noz*. 3. ed. São Paulo: Arx, 2001.

KOLODY, Helena. Cantigas de recorder. In: *Sinfonia da Vida*. Curitiba: D.E.L./ Letrativa, 1997.

AUTOTEORIZAÇÃO EM MACHADO DE ASSIS E DALTON TREVISAN: UMA REFLEXÃO SOBRE O FAZER LITERÁRIO

Camila DEL TREGIO ESTEVES (PG – UEPG)[324]

Resumo: Entendemos autoteorização, neste contexto, como a literatura que se volta para si mesma, buscando discutir a maneira como ela se constrói, suas estratégias, sua finalidade, suas particularidades. Este trabalho tem por objetivo verificar a construção de uma poética, ou autoteorização, do escritor Dalton Trevisan, baseada no conteúdo das cartas publicadas na obra "Desgracida", bem como a maneira como também o faz Machado de Assis, na obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas, estabelecendo pontos de acordo ou distanciamento entre os dois escritores. Utilizamos as contribuições de diversos autores para a fundamentação teórica, tais como: o conceito de acordo ficcional de Umberto Eco; a ideia de relação ficcional da literatura com o mundo de Jonathan Culler; o conceito de forma shandiana de Sérgio Paulo Rouanet. Consideramos por fim que é possível fazer a construção de tal poética em ambos os autores, cada um à sua maneira. Encontramos em Machado de Assis a teorização sobre uma forma peculiar de se construir um romance, que Rouanet denominou de forma shandiana, com o que concordamos; e, em Trevisan, encontramos uma discussão bastante rica no que se refere a estratégias literárias, como construção de personagem, finalidade da obra, linguagem, verossimilhança, entre outras.

Palavras-chave: Machado de Assis. Dalton Trevisan. Autoteorização.

Introdução

Sobre a prática da autoteorização na literatura, Karin Volobuef oferece um bom aporte teórico. A autora faz um panorama do que foi produzido na Alemanha sob o conceito de "ironia romântica". Trata-se do mesmo que pretendemos identificar aqui: a reflexão sobre o fazer literário inserida no próprio texto de literatura – no caso, nos textos do Romantismo alemão. No entanto, a autora adverte que não devemos confinar o emprego da ironia romântica no âmbito da ficção às produções românticas (Volobuef, 1999, p. 90-99). Assim, não limitaremos seu emprego aos romances românticos, o estenderemos a outra categoria

[324] Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil, camilesteves@gmail.com

textual – às cartas/contos, e ao romance de Machado de Assis, tido por vezes como romance realista – o que não está isento de polêmicas.

Volobuef caracteriza a ironia romântica como:

> "um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído" (Volobuef, 1999, p. 98-99).

Verificaremos como se dá esta prática em obras dos escritores Machado de Assis e Dalton Trevisan. Organizamos o trabalho com o Dalton Trevisan de maneira a mesclar a apresentação de algumas das cartas publicadas no livro "Desgracida" com considerações teóricas despertas a partir do que se pode abstrair do conteúdo delas. Em seguida, buscamos uma síntese do que pôde ser extraído como uma construção teórica de Trevisan a respeito da literatura. Em relação a Machado de Assis, fazemos uma breve apreciação de uma das facetas de sua obra – a de crítico literário; apresentamos o livro estudado, "Memórias Póstumas de Brás Cubas", e, então, levantamos o que pode ser visto como a teorização literária presente nele.

Por fim, buscamos uma síntese do que pôde ser extraído como uma construção teórica dos dois autores a respeito da literatura.

Cartas de Dalton Trevisan

No início de sua carreira, Dalton Trevisan fazia uma distinção explícita entre seus textos de ficção e os de crítica literária, como observamos na Revista Joaquim (publicação da qual Trevisan era diretor, veiculada entre 1946 e 1948). Neste período, o autor publicava contos e textos de crítica literária paralelamente (Trevisan, 2000).

Ao longo do tempo, Trevisan deixou de fazer esta distinção explícita entre textos de ficção e de não-ficção, passando a incorporar elementos de crítica literária, teoria literária, e eventuais polêmicas com personagens da vida "real" em sua própria obra ficcional.

No livro "Desgracida" (Trevisan, 2010), o autor publica uma série de cartas, algumas das quais provavelmente fizeram efetivamente parte da correspondência do autor com seus interlocutores, no entanto, neste momento, ele as toma como ficção, transmutando-as para a categoria do conto. Lembramos que todo o conjunto de textos desta obra (suas duas partes: "Ministórias" e "Mal Traçadas Linhas" – nesta segunda parte constam as cartas) é inserido no gênero textual "conto brasileiro", conforme se vê na ficha catalográfica. O conteúdo das cartas apresenta diversas ideias a respeito de outras obras literárias, e consideramos que, em seu conjunto, podem ser tomadas como uma poética de Dalton Trevisan. Ali encontramos o que o autor tem como boa literatura e como má literatura. Encontramos os elementos que o autor considera como fundamentais e característicos de uma obra literária.

Notamos ainda que apesar de termos nos dedicado apenas às cartas para a construção de uma poética, consideramos que toda a obra de Dalton pode ser entendida como uma teorização sobre o conto.

Análise das cartas

Datada de 19 de agosto de 76, e destinada a "Nava", a primeira carta da coletânea faz um elogio às memórias do interlocutor (Pedro Nava). Trevisan as compara a Proust (Marcel Proust, escritor francês, autor de "Em busca do tempo perdido"), "Os Sertões" (romance de Euclides da Cunha), Joaquim Nabuco (poeta, memorialista, político, jornalista, diplomata, historiador, jurista), "Grande Sertão" ("Grande Sertão: veredas" – romance de Guimarães Rosa), chegando a afirmar que as memórias de Nava seriam melhores. Todos os autores ou obras que Trevisan usou para comparação tratam, de alguma maneira, de memórias.

Trevisan afirma sobre a obra de Nava: "Tais evocações representam uma nova descoberta do Brasil – do espírito e da língua do Brasil. É o toque de Midas do gênio – da

ponta dos seus dedos pulula gente mais viva que os vivos" (Trevisan, 2010, p. 196). Ele fala aqui sobre a utilização de uma linguagem nova, que representa um povo, e, também, sobre a criação de personagens que se confundem com pessoas "reais", ou, como ele diz, de personagens "mais vivos que os vivos". A discussão teórica em questão diz respeito então à linguagem literária e à verossimilhança.

A questão da inovação no campo da linguagem estava presente em Roland Barthes, quando ele apontava que o grande avanço na literatura se tratava da introdução da fala na linguagem escrita, ou seja, da modificação do texto escrito de modo a torná-lo a representação genuína dos personagens. Ele se referia a uma mudança que possibilitou aos escritores confundir completamente os homens às suas linguagens (Barthes, 1974).

Quando Trevisan fala em língua do Brasil e em gente viva, obviamente ele está tratando de uma inovação da linguagem que entende como necessária à literatura, e, mais, de uma linguagem que efetivamente represente um homem "real", aquele que vive no Brasil.

A carta destinada a uma "Cara Senhora" (Trevisan, 2010, p. 209-210) traz a discussão sobre a distinção entre ficção e realidade. Em seu conteúdo, encontramos um remetente, escritor, que afirma a uma determinada senhora anônima, professora, que sua personagem Capitu é uma criação, e, portanto, não se refere a ela. Vale lembrar que Trevisan tem um conto denominado "Capitu sou eu" (Trevisan, 2005, p. 52-63), em que é narrada a história de uma professora de literatura que se envolve com um aluno - há uma importante relação intertextual com a personagem de Machado de Assis na construção deste conto.

Vejamos alguns trechos da carta: "Ela é minha, eu a fiz para mim [...] Assim lhe peço, cara Senhora, que se retire da pele de minha personagem. Desencarne, por favor, essa criatura, que é antes uma nuvem de boquinha vermelha e liga roxa" (Trevisan, 2010, p. 209-210). Dalton reforça que a personagem em questão é uma criatura ficcional, e com isto traz à tona o que podemos chamar, conforme Umberto Eco (Eco, 1994), de "acordo ficcional":

> "A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de "suspensão da descrença". O leitor tem de saber que o que

> está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente *finge* dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado de fato aconteceu" (Eco, 1994, p. 81).

Sobre a ideia de literatura como ficção, de que há uma relação ficcional da literatura com o mundo, também temos as contribuições de Culler:

> "A obra literária é um evento linguístico que projeta um mundo ficcional que inclui falantes, atores, acontecimentos e um público implícito (um público que toma forma através das decisões da obra sobre o que deve ser explicado e o que se supõe que o público saiba). As obras literárias se referem a indivíduos imaginários e não históricos [...]" (Culler, 1999, p. 37).

Consideramos que esta carta ainda teoriza sobre a intertextualidade: "Desde que ela [a personagem Capitu de Trevisan] não é a Senhora, resta uma só certeza: Gustavo era Ema e Capitu sou eu" (Trevisan, 2010, p. 210). Aqui há a intertextualidade com Machado de Assis, em decorrência do nome Capitu; com Gustave Flaubert e sua Emma Bovary, do romance "Madame Bovary"; e com outro texto do próprio Trevisan, o conto "Capitu sou eu". Além de reafirmar o que havia dito sobre o caráter ficcional das personagens, neste trecho Trevisan faz teoria sobre o conceito de intertextualidade na medida em que o põe em funcionamento.

Sobre a intertextualidade, Culler define:

> "[...] as obras são feitas a partir de outras obras: tornadas possíveis pelas obras anteriores que elas retomam, repetem, contestam, transformam [...] Uma obra existe em meio a outros textos, através de suas relações com eles. Ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos [...]" (Culler, 1999. p. 40).

Lembramos, aqui, que na obra ficcional de Trevisan a intertextualidade é bastante presente, sendo Machado de Assis e Gustave Flaubert dois de seus grandes referenciais. Entretanto, isto não está em desacordo com o que chamamos aqui representação de pessoas

"reais" nos personagens. Trevisan faz referência a determinadas tradições literárias, mas não utiliza a linguagem destas tradições, ele mantém a linguagem identificada ao personagem. Há em Trevisan um realismo de linguagem – a linguagem se confunde com o próprio personagem, é uma representação fiel do homem "vivo", como veremos mais adiante.

Na carta destinada a "Otto" com data de 15 de abril de 88 (Trevisan, 2010, p. 229-230), temos uma definição muito clara para o que seria o "bem escrever". A fórmula da boa escrita seria: ter o que dizer, e fazê-lo de maneira simples e espontânea.

Nesta carta, o autor conta sobre a leitura que faz da obra *Lettres à ma mère*, do escritor e crítico literário francês Paul Léautaud. A referida obra trata de cartas trocadas entre o francês e sua mãe. Trevisan afirma que o modelo da carta é o que melhor caracteriza a boa escrita:

> Um peteleco ao grande Léautaud e à sua irada mãezinha pela fórmula da boa escrita. Tal correspondência é o melhor exemplo. Escrever (seja o que for) como se escreve uma carta. O que significa – só quando se tem o que dizer. E de maneira simples e clara para ser bem entendido. (Trevisan, 2010, p. 230).

Ante o exposto, podemos inferir que não é à toa que o autor publica estas cartas. Segundo o que ele afirma, a carta sempre tem uma finalidade. Neste caso, consideramos que a inclusão deste conjunto de cartas na obra pode ser vista com o objetivo de tornar pública a sua poética, o seu entendimento sobre o que é a literatura e como ela se constrói.

Finalizamos com mais uma carta a "Otto", 6 de abril de 87, em que o autor incentiva o interlocutor (Otto Lara Rezende) a publicar seu diário (Trevisan, 2010, 235-237). Esta é a última carta do livro, e nela encontramos uma definição do que é a figura do escritor e do que interessa à literatura.

Segue uma definição daquilo que constitui a literatura: "[...] o que interessa, na vida e na literatura, é o coração deflorado do homem" (Trevisan, 2010, p. 235), e do que configura um bom escritor: "Com o perdão da imagem, não é o que se espera de todo bom e vero escritor – o *strip-tease* do coraçãozinho esfolado e ainda pulsante?" (Trevisan, 2010, p. 236).

Há ainda o que podemos considerar como o grande alvo, ou finalidade, de uma obra literária: "Qual é esse alvo? Dar o seu recado direitinho – o salto de olho aberto no poço negro da alma, uai!" (Trevisan, 2010, p. 236).

Vemos então que o que marca a fala de Dalton em relação à obra literária e ao escritor é sempre a representação fiel de indivíduos "vivos", de pessoas que poderiam estar por aí, andando pelas ruas (mas não estão, são ficção), e que sentem o que há de mais humano, os sentimentos comuns a todos, e que angustiam a todos. Quando ele fala em "coração deflorado do homem", "*strip-tease* do coraçãozinho esfolado e ainda pulsante" e "salto de olho aberto no poço negro da alma", ele se refere a uma literatura que explora o mais íntimo dos seres, e não "mede as palavras" para fazê-lo, ou seja, fala abertamente das dores humanas, e enfatiza que há um lado negro e esfolado, porém vivo, em tudo que é humano – e é disso que a literatura se ocupa.

Machado de Assis e as "Memórias Póstumas de Brás Cubas"

Semelhante ao que expomos sobre o início da carreira de Trevisan, Machado de Assis também teve um período em que produziu crítica literária, separada de sua obra de ficção. Seus textos críticos foram originalmente publicados na coluna que o autor manteve ao longo do ano de 1866, na seção "Semana literária", do *Diário do Rio de Janeiro*, somados a outros publicados de maneira esporádica posteriormente. Segundo Sanches Neto, na apresentação dos textos críticos selecionados e publicados em uma coletânea em 2008:

> [...] A partir de 1866, suas críticas em jornal serão cada vez mais esparsas, restando uma ou outra apresentação de livros ou cartas em que o autor comenta obras de amigos. A crítica, então, já não era para ele um gênero autônomo, mas um importante componente de sua ficção, e se manifestava agora pelo viés irônico" (Sanches Neto, 2008, p 10-11).

Machado de Assis acreditava que a literatura brasileira precisava de uma reformulação, e que a crítica era um importante remédio para este fim:

> "[...] qualquer um pode notar com que largos intervalos aparecem as boas obras, e como são raras as publicações seladas por um talento verdadeiro. Quereis mudar esta situação aflitiva? Estabelecei a crítica, mas a crítica fecunda, e não a estéril, que nos aborrece e nos mata que não reflete nem discute, que abate por capricho ou levanta por vaidade; estabelecei a crítica pensadora, sincera, perseverante, elevada" (Machado de Assis, 2008, p. 40).

No texto "O ideal do crítico", publicado originalmente no *Diário do Rio de Janeiro,* em 08 de outubro de 1865, Machado expõe as características que para ele seriam essenciais a um bom crítico de literatura - aquele que conseguiria cumprir a tarefa de produzir a reforma literária: primor pela ciência literária; consciência; coerência; independência; tolerância; urbanidade (delicadeza das maneiras); e perseverança (Machado de Assis, 2008, p. 39-46).

Neste período das críticas, Machado ainda não era o grande romancista que conhecemos, havia publicado contos, um livro de poemas, "Crisálidas" (1864), e outros textos em jornais.

Ainda de acordo com a apresentação de Sanches Neto, até por volta de 1879, quando findaram efetivamente os textos de crítica, Machado acreditava no poder modificador deste gênero. A partir daí, tem início a fase desencantada de sua literatura, com a publicação, em 1880, em forma de folhetim, de "Memórias Póstumas de Brás Cubas". O ideal de reforma moral da sociedade e reforma do gosto estético do homem brasileiro, que era a base de sua atividade analítica, perderia o sentido, dando lugar ao romancista "que ri das vaidades humanas, que escancara as pretensões de grandeza de seres mesquinhos, que lança um olhar impiedoso a tudo" (Sanches Neto, 2008, p. 20).

Assim, a crítica foi incorporada pela ficção: "Machado de Assis não pôde levar adiante o exercício da crítica num meio avesso à reflexão ponderada, e priorizou as ficções ácidas em que a crítica era muito mais violenta, ainda que indireta" (Sanches Neto, 2008, p. 20-21).

Como veremos neste trabalho, não só a crítica, mas a teoria se incorpora na obra de Machado. Entendemos tanto a crítica como a teoria como maneiras de refletir a literatura,

sendo que, como vimos na análise das cartas de Trevisan, a crítica sempre se baseia em uma teoria.

"Memórias Póstumas de Brás Cubas", publicado como livro em 1881, não é o primeiro romance de Machado, mas é o que pode ser tomado como o ponto de mudança em seus romances. Na apresentação da edição que estudamos, Augusto Meyer fala sobre a mudança operada na obra de Machado:

> Se o crítico pudesse espiar para dentro de Machado, naquele momento da grande transfiguração, de outubro de 1878 a março de 1879, quando além do mais convalesce de grave doença, veria decerto 'uma cousa estranha, uma figura má'; era o parto de um novo Machado, uma conversão às avessas. Há conversões de vária natureza; do ponto de vista canônico, a de Machado só pode ser interpretada como o avesso de uma conversão edificante, uma crise de sentido eversivo. Ele mesmo, para explicar a mudança que se operou de *Helena* a *Brás Cubas*, declarou certa vez a Mário de Alencar que se modificara porque perdera todas as ilusões sobre os homens (Meyer, s/d, p. 12-13).

Neste romance, Machado de Assis traz um narrador inédito na literatura, tamanha sua arbitrariedade. Tratam-se das memórias deste narrador, trazidas à luz após sua morte – memórias do "defunto-autor".

A dedicatória não é assinada pelo autor, Machado de Assis, e é escrita pelo narrador Brás Cubas. Assim, há uma quebra já de saída na expectativa do leitor. Geralmente, quem assina a dedicatória é o autor, e, neste caso, ela é feita por um narrador defunto, que a dedica ao verme que o roeu: "Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas" (Machado de Assis, s/d, p. 35). Recorremos à noção de "suspensão da descrença", de Coleridge, mencionada anteriormente na citação de Umberto Eco, segundo a qual, o leitor precisa aceitar um pacto ficcional para lidar com a obra de ficção, entendendo que o que lê é uma narrativa inventada, mas nem por isso é mentira – o autor "finge" dizer a verdade, enquanto o leitor "finge" que o que é narrado de fato aconteceu" (Eco, 1994, p. 81).

No "Prólogo da quarta edição", Machado já discute o estatuto deste narrador e o caráter de reflexão teórica sobre a literatura presente na obra:

> Capistrano de Abreu, noticiando a publicação do livro, perguntava: 'As *Memórias Póstumas de Brás Cubas* são um romance?' Macedo Soares, em carta que me escreveu por esse tempo, recordava amigamente as *Viagens na Minha Terra*. Ao primeiro respondia já o defunto Brás Cubas (como o leitor viu e verá no prólogo dele que vai adiante) que sim e que não, que era romance para uns e não o era para outros. Quanto ao segundo, assim se explicou o finado: 'Trata-se de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo.' Toda essa gente viajou: Xavier de Maistre à roda do quarto, Garrett na terra dele, Sterne na terra dos outros. De Brás Cubas se pode talvez dizer que viajou à roda da vida (Machado de Assis, s/d, p. 33).

E segue com o que considera ser a diferença entre Brás Cubas e as obras citadas, as rabugens de pessimismo:

> Há na alma deste livro, por mais risonho que pareça, um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir dos seus modelos. É taça que pode ter lavores de igual escola, mas leva outro vinho. Não digo mais para não entrar na crítica de um defunto, que se pintou a si e a outros, conforme lhe pareceu melhor e mais certo (Machado de Assis, s/d, p. 33).

Machado então assume a influência das obras citadas, destacando, entretanto, uma particularidade de Brás Cubas, o pessimismo. Rouanet (2007) faz uma análise destas obras, concordando que há uma linha de congruência entre elas, e vai além, considerando que fora Machado quem definiu teoricamente a forma que as une – que ele denominou forma shandiana (Rouanet, 2007).

O nome adotado para designar a forma que tratamos vem da obra de Sterne, "A vida e as opiniões de Tristram Shandy, cavalheiro" (publicada entre 1759 e 1767). Esta é a primeira obra da série analisada por Rouanet, e a que influenciou todas as outras, sendo que as outras,

conforme foram surgindo, também influenciaram as subsequentes. Seguem a ela na análise, por ordem de publicação, "Jacques o fatalista", de Denis Diderot; "Viagem em torno de meu quarto", de Xavier de Maistre; "Viagens na minha terra", de Almeida Garrett; e "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis. Rouanet apontou uma afinidade interna entre estas obras. Há semelhanças de conteúdo; de excentricidades gráficas, como as linhas pontilhadas de Machado; que apontam para uma afinidade muito mais profunda - estas manifestações externas seriam o reflexo de afinidades essenciais, que resultam na forma shandiana (Rouanet, 2007).

Somando as palavras que citamos de Machado de Assis no "Prólogo da quarta edição"; as de Brás Cubas no prefácio "Ao leitor"; e as primeiras linhas do capítulo 1, onde o narrador afirma que não seguirá a ordem cronológica usual, começando a narrativa pela sua morte (Machado de Assis, s/d); temos a definição da forma shandiana, caracterizada:

> (1) pela presença constante e caprichosa do narrador, ilustrada enfaticamente pelo pronome de primeira pessoa ("eu, Brás Cubas); (2) pela digressividade e pela fragmentação (obra difusa, não-linear); (3) pelo tratamento especial, fortemente subjetivo, dado ao tempo (os paradoxos da cronologia) e ao espaço (as viagens); e (4) pela interpenetração do riso e da melancolia (Rouanet, 2007, p. 30).

Como vimos anteriormente, Machado considera esta última característica como exclusiva das "Memórias Póstumas de Brás Cubas" (apenas sua obra conteria as "rabugens de pessimismo", as outras seriam "risonhas"), mas Rouanet demonstra que o duo riso/melancolia está presente em todos os autores que utilizam a forma shandiana (Rouanet, 2007).

Ao empreender a conceitualização de uma forma literária, Machado de Assis faz uma teoria sobre como escrever um romance, inserida nele próprio, e, assim, convida o leitor a participar do modo como a narrativa foi composta.

Rouanet versa que com esta teorização, Machado convida os críticos a interpretar seu livro à luz das categorias que ele mesmo formulou, e que estas mesmas categorias serviriam para iluminar também as obras de seus modelos. Seria seguido, então, o caminho inverso do

comum, que estuda o impacto das obras mais antigas nas mais recentes. Aqui, o movimento seria tanto para frente como para trás, tomando um influenciado para compreender a obra de quem o influenciou (Rouanet, 2007).

A presença do narrador Brás Cubas é marcante, e ele faz tudo o que bem entende. Diz que vai contar determinadas situações, depois não conta. Ou então, diz que não fará, e faz. Ou ainda, diz que contará, e conta mesmo. Também autoriza o leitor a pular determinadas partes, como o capítulo em que ele conta sobre seu delírio – capítulo 7 (Machado de Assis, s/d, p. 48-54). Em verdade, trata-se de um déspota absoluto, é ele quem determina todo o andamento da obra, e todo o comportamento do leitor.

Todo o tempo, o narrador dialoga com o leitor, e assim vai revelando a maneira de construção da obra. Partindo da prerrogativa desta relação tão aberta, o narrador de se dá o direito de afirmar que se o livro não funciona, a culpa é do leitor, como vemos no capítulo 71, *O senão do livro*:

> Começo a arrepender-me deste livro. Não que ele me canse [...] Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica; vício grave, e aliás ínfimo, porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direta e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem... (Machado de Assis, s/d, p. 146).

Nesta passagem, vemos a claramente a reflexão sobre a construção do texto. O narrador disserta sobre o método que escolheu para narrar: seu poder de decisão, o andamento irregular da obra, fragmentado, não-cronológico.

Considerações Finais

Assim Dalton finaliza sua última carta: “E com um piparote me despeço” (Trevisan, 2010, p. 237). Piparote é sem dúvida uma palavra que remete a Machado de Assis,

considerando que o narrador do romance que estudamos a utiliza, e que Dalton tem por hábito o uso de palavras significativas e típicas de determinados autores. E considerando ainda que logo acima desta despedida, na carta, o autor já havia se referido a Machado de Assis: "O grande Machadinho não me deixa mentir: mal soube o Pestana que as polcas brejeiras eram a sua sinfonia de Mozart, a sua ópera de Verdi" (Trevisan, 2010, p. 237). Com este diminutivo Dalton costuma se referir a Machado de Assis, demonstrando com humor o reconhecimento que dedica a ele como um grande autor da literatura.

O termo piparote é importante na obra de Machado. Ele aparece no final do texto que Brás Cubas dirige ao leitor, logo após a Dedicatória: "A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um *piparote*, e adeus." (Machado de Assis, s/d, p. 37). Ele demonstra o que dissemos sobre o autoritarismo deste narrador, que chega ao ponto, neste trecho, de ameaçar o leitor com uma agressão física, ainda que leve, caso ele não goste da obra. Em outro momento, a ameaça ao leitor é mais pungente: "Eu cínico, alma sensível? Pela coxa de Diana! Esta injúria merece ser lavada com sangue, se sangue lavasse alguma cousa neste mundo" (Machado de Assis, s/d, p. 34).

A intertextualidade é marcante nos dois autores. Machado é presença constante em Dalton; e as memórias de Brás Cubas estão recheadas de Sterne, Xavier de Maistre; Almeida Garrett. Quanto a outros elementos de autoteorização, temos em Trevisan a discussão sobre: linguagem; verossimilhança; construção de personagem; distinção entre ficção e realidade; definição do bem escrever; definição do escritor e do que interessa à literatura. E em Machado de Assis, a proposição sobre a forma de um romance: presença marcante do narrador; digressividade e não-linearidade; tratamento subjetivo dado ao tempo e espaço; simultaneidade do riso e da melancolia.

Os dois autores passaram por um momento em que publicavam separadamente textos de ficção e de não-ficção, e, posteriormente, a obra de ficção dos dois passou a englobar outros elementos, no caso, a reflexão teórica.

Referências:

BARTHES, R. **Novos ensaios críticos/O grau zero da escritura**. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1974.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância. In: **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

ECO, Umberto. Bosques Possíveis. In: **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Lia, Editor S/A, s/d.

_____. **O ideal do crítico**. Organização Miguel Sanches Neto. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MEYER, Augusto. Introdução Geral. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Lia, Editor S/A, s/d, p. 7-31.

ROUANET, Sérgio Paulo. (2007). A forma shandiana. Hipertorfia e subjetividade. In: **Riso e Melancolia: a forma shandiana em Sterne, Diderot, Xavier de Maistre, Almeida Garrett e Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.17-33; p.46-59.

SANCHES NETO, Miguel. Apresentação: o estabelecimento da crítica. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **O ideal do Crítico**. Organização Miguel Sanches Neto. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008, p. 7-21.

TREVISAN, Dalton. Capitu sou eu. In **A gorda do Tiki Bar**. Porto Alegre: L&PM, 2005, p. 52-63.

_____. Joaquim. Curitiba. Reedição fac-similar – Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

_____. **Desgracida**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

VOLOBUEF, Karin. Ironia romântica. In: **A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

23 - LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A IMAGEM DO ANJO NA POESIA DE LÍLIA SILVA

Job LOPES[325] (PG- UNIOESTE)
Antonio Donizeti da CRUZ[326]

RESUMO: O presente estudo busca analisar a imagem poética do anjo na lírica da poeta contemporânea Lília Silva. A escritora possui publicados 103 livros nas áreas de Literatura: poesia, teatro, romance, literatura infantil, Artes plásticas (pintura, desenho), didáticos, de Direito e de psicologia. Partindo dos pressupostos dos teóricos Octavio Paz (1982), Harold Bloom (2008), Gaston Bachelard (1993), depreende-se que a lírica liliana apresenta um exercício espiritual, de liberdade de pensamentos e emoções ao compor imagens fantásticas articuladas a profundidade de palavras e cores. Com uma sensibilidade perspicaz, a escritora entrelaça a figura angelical ao desencantamento das angústias e tristezas do eu poético. Dessa forma, compondo uma escrita elaborada e com traços fortes e precisos. Lília Silva expressa uma encantadora imagística, que nessa pesquisa é analisada a partir da imagem arquetípica do Anjo. Para Jung (2008), as imagens vão além de meras visualizações, elas são também representações. As imagens arquetípicas podem se manifestar, por meio, de sonhos, visões, sentimentos, lembranças e sensações cinestésicas. Compreende-se que o anjo na lírica é delineado pelos sentimentos do eu poético que o concebe como representação do ser amado.

PALAVRAS-CHAVE: Poética. Anjo. Imagem. Representação.

Introdução

Segundo os estudos angelológicos de Buonfiglio (1993), Malakl é a palavra hebraica para anjo que simboliza “mensageiro”. O anjo é descrito pela primeira vez na escritura, a

---

Trabalho derivado da dissertação “Poesia e Imagem: O anjo e o palhaço nas obras de Lília Silva”.

[1] Mestrando de Letras – área de concentração em Linguagem e Sociedade. Bolsista - CAPES. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. jobliteratura@hotmail.com

[326] Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Pós Doutorado em Letras, PUC-RJ. adonicruz@brturbo.com.br

partir do Antigo Testamento bíblico. Para Aquino (2006), todo anjo é um ser singular perante Deus. É uma criatura imaterial, incorpórea, incorruptível e imortal, possui habilidades naturais recebidas em sua criação, todavia assim como os humanos, é um ser criado tendo suas limitações. Sua vitalidade é independente da natureza, pois seu corpo não depende de alimento, respiração, movimento e contato com outro corpo para reprodução.

"Todo anjo, seja bom ou mau, tem a capacidade de entender, querer, decidir e escolher simultânea, direta, de uma única vez, definitiva e perfeitamente, uma ou muitas coisas como elas são, sem sentir, emocionar-se, abstrair ou raciocinar". (AQUINO, 2006, p. 59). Dessa forma, compreende-se que o anjo é perfeito, por ter imanente, respostas e soluções corretas em todas as circunstâncias, o que faz com que ele se distancie do homem, que necessita refletir, analisar e ponderar suas atitudes, o que ainda não garante uma decisão acertada.

Para o crítico Harold Bloom, "Por três mil anos, temos sido visitados por imagens de anjos. Essa longa tradição literária se expande da antiga Pérsia para o judaísmo, o cristianismo, o islamismo e as várias religiões americanas". (2008, p. 11). Hodierno principalmente na Literatura americana, o anjo vem sendo abordado constantemente como personagem central de romances. Algumas obras destacam-se no mercado editorial com um grande interesse dos leitores tornando-se best-sellers, como, *Halo* de Alexandra Adornetto; *Fallen* de Laure Kate; *Hush Hush* de Becca Fitzpatrick; *Tempo dos Anjos* de Anne Rice; *Beijada por um anjo* de Elizabeth Chandler e representando a literatura brasileira o romance *A batalha do apocalipse* de Eduardo Spohr.

A imagem do anjo desperta curiosidade e fascínio nos seres humanos, pois se encontra arraigada no imaginário religioso e esotérico. Pode ser essa uma das causas que levam inúmeros leitores em todo mundo a se interessar por essa temática. Nas principais obras contemporâneas, a figura angelical aparece como um herói, em distintas situações e condições psicológicas, vivendo questionamentos existências e a descoberta do amor; como protetor orientando no resgate de valores e virtudes, e até mesmo, vivendo embates contra forças malignas. Na maioria das obras se corporifica como um jovem colegial, às vezes aparece

caído – enviado por Deus ou transforma-se misticamente em anjo, dessa forma, está sempre disposto a experimentar todas as emoções e combater o mal.

Segundo Octavio Paz, "O herói de Baudelaire era o anjo caído na cidade". (1993, p. 44). Assim, como vem sendo representado pelos escritores atuais. Observa-se uma mudança de imagem heroica na literatura, no passado os heróis contemplavam príncipes e guerreiros como Tristão, Riobaldo e o Capitão Rodrigo Cambará ou homens destemidos como Romeu e o índio Peri. Enquanto na literatura contemporânea, seres irreais com dons e poderes sobrenaturais passam a serem os grandes defensores, ainda que sejam frágeis e sensíveis.

Para Octavio Paz (1993) na obra *A outra voz*, essa mudança ideológica de herói deve-se a transformação dos interlocutores. A natureza ao longo dos anos vai desaparecendo e com ela, montanhas, florestas, animais selvagens e vilarejos, isto é, o cenário de batalhas e embates vai se apagando e dando lugar a arranha céus, máquinas altamente tecnológicas e, assim, a cidade real torna-se abstrata. "No século XX, o interlocutor mítico e suas vozes misteriosas se evaporam. O homem ficou sozinho na cidade imensa e sua solidão é a de milhões como ele". (PAZ, 1993, p.45). Partindo do que afirma o autor, o sujeito contemporâneo torna-se individual e solitário inserido numa sociedade de existência virtual e de sonhos globais, e nessa nova realidade, seres com poderes especiais como os anjos tornam-se heróis.

Valendo-se das obras contemporâneas, analisa-se que o anjo na literatura é representado com distintas emoções e formas físicas, mas com algumas características em comum, são todos do gênero masculino e são corporificados com elementos mais próximos do ser humano do que da visão arquetípica religiosa. Em suma, são sempre incumbidos de ajudar os indivíduos e instaurar a paz e a felicidade. Para a autora, "O anjo não participa da infelicidade; em nada lhe ajudaria que ele ficasse chorando ao seu lado. O anjo fica então no astral, esperando e mandando insights, aguardando o instante em que você decida parar de sofrer e assim possa ocorrer a transformação". (BUONFIGLIO, 1993, p. 20).

O anjo é um ser especial com poderes direcionados para o bem, por isso, costuma ser constantemente buscado pelos humanos, pois transmitem segurança, proteção e ternura. Para Tomás de Aquino, "Cada espírito é obra única da criação divina, que vem a existir por um

sopro, em que cada Anjo é selado por uma semelhança de uma perfeição única, que constituirá sua natureza como única e individual". (2006, p. 12). Cada anjo possui sua individualidade, é uma criação perfeita e singular, não há anjos iguais, apenas semelhantes em suas sublimidades.

A imagem do anjo na poética de Lília

A imagem do anjo fulgura na lírica da escritora Lília Aparecida Pereira da Silva com intensa força poética, uma figura recorrente em seus versos, protagonista das mais torrentes emoções, manifesta-se como a "porta" para o céu, como a passagem para o paraíso – a felicidade plena. É constantemente almejada pelo eu lírico, sua presença traz alacridade e esperança, mas sua ausência causa luto, pois emerge os sentimentos mais fúnebres.

Esses seres angelicais se apresentam na poética liliana como figuras arquetípicas[327], assim, não encontram-se mais como conteúdos do inconsciente, "pois já se transformaram em fórmulas conscientes, transmitidas segundo a tradição, geralmente sob forma de ensinamentos esotéricos". (JUNG, 2008, p. 17). Argumenta Jung (2008), que as imagens vão além de meras visualizações, elas são também representações. As imagens arquetípicas podem se manifestar, por meio, de sonhos, visões, sentimentos, lembranças e sensações cinestésicas. Compreende-se que o anjo na lírica é delineado pelos sentimentos do eu poético que o concebe como representação do ser amado. Assim, "O arquétipo representa um modelo hipotético abstrato". (JUNG, 2008, p. 17), ou seja, o modelo representado na poética de Lília é o anjo – ser abstrato.

[327] Na acepção de Carl Gustav Jung em sua obra *O homem e seus símbolos*, "Os arquétipos são assim, dotados de iniciativa própria e também de uma energia específica, que lhes é peculiar. Podem, graças a esses poderes, fornecer interpretações significativas (no seu estilo simbólico) e interferir em determinadas situações com seus próprios impulsos e suas próprias formações de pensamento. Neste particular, funcionam como complexos; vão e vêm à vontade e, muitas vezes, dificultam ou modificam nossas intenções conscientes de maneira bastante perturbadora". (1987, p. 79).

A figura angelical surge de forma onipotente, isto é, sendo amado e venerado pelo sujeito da enunciação. A felicidade somente pode ser contemplada com o limiar do anjo na existência do eu lírico, para que haja harmonia é imprescindível que ele corresponda ao sujeito poético, sem essa reciprocidade não há equilíbrio, e assim, não há ledice, pois a falta do anjo equivale à ausência do amor – ocasionando profunda melancolia.

A partir dessa relação amorosa do eu poético com a imagem angelical, discorre Jung (1987), o estudo de imagens isoladas, ditas pelo mero ato verbal ou escolhidas pelo acaso tornam-se vazias e isentas de valor, pois não carregam a numinosidade que as designa sentido. Em razão disso, "Os arquétipos só adquirem expressão quando se tenta descobrir, pacientemente, por que e de que maneira eles tem significação para um determinado indivíduo vivo". (JUNG, 1987, p. 96). Com base na acepção do teórico, busca-se compreender nessa pesquisa a representação da figura arquetípica do anjo na relação com o sujeito poético.

De acordo com os pressupostos de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2009), os anjos são seres que fazem um intermédio entre Deus e o mundo. Exercem função de mensageiros, guardiões e protetores. Mas também, são considerados por pesquisadores como a representação de funções existenciais podendo sê-las inalcançáveis e impossíveis. Calcando-se nas teorias de Chevalier e Gheerbrant (2009), depreende-se que a imagem do anjo na poesia de Lília representa uma idealização romântica e inatingível criada pelo eu poético, que faz dele o centro de sua vida, aquele que o protegerá por toda eternidade.

Para Alfredo Bosi em *O ser e o tempo na poesia*, em relação à presença e a ausência da imagem, o autor discorre que "Toda imagem pode fascinar como uma aparição capaz de perseguir" (1977, p. 14). Segundo Bosi, o mal-estar causado por outrem impõe sua presença. O que configura vida a uma imagem é o olhar do sujeito que a contempla e quem busca sua apreensão passa a corporificar uma nova imagem, sendo ela, estátua, desenho ou ícone. Podendo ser adorada ou maldita, produzindo uma distância que jamais poderá ser suprida.

Compreende-se partindo dos pressupostos de Bosi (1977), que a imagem do anjo emerge na poesia, como uma figura longínqua que o eu poético tenta desesperadamente

alcançar. Observa-se no poema a seguir, a busca pelo anjo e a melancolia causada por sua ocultação.

PAUSA DO ANJO

Por que a pausa, Anjo, de tua sombra
Tremula em meus pés como uma nuvem?
Por que tua pausa, Anjo, tão seguida,
como navalha me cortando o riso?

Porque tua pausa cruza-me os minutos,
Indecisa figura?

Não posso ser visível e invisível,
Nuvem de arabescos, fogo-fátuo
- como tu.

Nem podem tremular, sempre arquivados,
o riso que me trazes e as lágrimas
na exitação de seres e não seres.

Por que tua pausa, Anjo,
Repetindo
o espasmo de meus sonhos desmentidos,
se pode regressar, basta quereres?

Difícil é eu crer-te só divino,
Se ordenas a dor, quando te pausas! ...

(SILVA,1993, p.25).

Analisa-se nos versos lilianos que uma simples ausência do anjo considerada como uma "pausa" já se torna uma grande angústia para o sujeito enunciador. Essa paralisação manifesta-se no poema como a representação de uma briga amorosa, na qual o anjo parte deixando o eu lírico. Dessa maneira, o sujeito poético passa a questionar a partir da primeira estrofe o porquê do anjo fazer essa pausa. "Por que a pausa, Anjo, de tua sombra / Tremula em meus pés como uma nuvem? / Por que tua pausa, Anjo, tão seguida, / como navalha me cortando o riso?". A saída do ser amado da vida do eu lírico o torna triste, pois o anjo é quem concebe contentamento a existência do "eu", sem a sombra de suas asas, ou seja, sem a proteção de seus braços, é como se sua ledice fosse "mutilada".

O sujeito da enunciação se porta como inferior ao anjo, como se ele não fosse capaz de ser melhor que seu enamorado, como se observa nos versos, "Porque tua pausa cruza-me os minutos / Indecisa figura? / Não posso ser visível e invisível, / Nuvem de arabescos, fogo-fátuo / - como tu". Dessa forma, pode-se compreender que o eu lírico é extremamente dependente do anjo, pois não consegue "ser invisível", isto é, desaparecer como o ser angelical, seu amor é demasiado e não se permite ausentar.

Nas últimas estrofes, o eu poético mostra-se mais frágil e melancólico, "Por que tua pausa, Anjo / Repetindo / Como espasmo de meus sonhos desmentidos,/ se pode regressar, basta quereres? / Difícil é eu crer-te só divino, / Se ordenas a dor, quando te pausas! ...". A pausa do anjo é momento de desespero para o eu lírico, a falta de sua presença ocasiona o sofrimento. Para Bosi (1977), a junção que se deseja e não se consuma causa uma inquietação, uma angústia daquele que vê seu amado, mas não é correspondido. Segundo o crítico, "A imagem, fantasma, ora dói, ora consola, persegue sempre, não se dá jamais de todo". (BOSI, 1977, p. 15). Assim, a imagem idealizada pelo eu lírico, permanece distante o levando a uma profunda tristeza, porém ainda que ausente o anjo é estimulo de esperança.

Lília em seu poema *O anjo*, assim se expressa, "Que Anjo és que só me faltas" (SILVA, 1933, p.54). O eu poético busca incansavelmente por essa figura, designando a ela

sua total felicidade, dessa forma, ele encontra-se constantemente angustiado pela sua ausência. O que pode ser analisado na última estrofe do poema *Fracasso do Anjo* de 1993.

> E que pudor o meu
> de exigir sigilo
> quando, desesperada, desenhei um Anjo
> forçando a companhia que não tive?
> (SILVA, 1993, p.50)

Valendo-se dos versos acima, compreende-se que o anjo é vital para a existência do eu poético, pois sem ele o eu lírico se desespera ao ponto de esboça-lo para obter imaginariamente sua presença. De acordo com uma fábula de Aristófanes, os seres humanos haviam sido juntados em duos o que formou seres completos. Assim, com grande força eles suscitaram a desconfiança dos Deuses que os dividiram para reduzir seu poder, por esta razão, cada metade passou a procurar sua outra parte na Terra. Conforme a fábula compreende-se o motivo do desespero que leva o sujeito lírico a procura do anjo, pois ele é a outra metade do eu poético. Dessa forma, "A felicidade para a raça humana está, conclui Aristófanes, na busca bem-sucedida pelo amor. Eros é o grande benfeitor que nos devolverá à nossa condição original, curando-nos e tornando-nos bem-aventurados e perfeitamente felizes". (ARISTÓFANES *apud* MCMAHON, 2006, p. 49).

A partir da fábula do dramaturgo grego, depreende-se que a plena felicidade está na realização do amor e, por essa razão, o ser humano desde que nasce é orientado a encontrar sua outra metade, para assim atingir a plenitude. Lília expressa na terceira estrofe do poema *Preço de ter-se um anjo...* o sofrimento que se dissipa pela falta de um amor, ou seja, sem a unificação de dois seres não há felicidade para poeta.

> Mas preço de ter-se um Anjo
> sem desmaio
> é a dor dos que o não têm
> no calendário,
> com sombra de borboleta

ou estrela eterna.
(SILVA, 1993, p.21)

A escritora expressa em seus versos à dolorida condição de não se ter um anjo em sua existência, pois é através dele que se contempla a totalidade do prazer. "Isso resume a faculdade do Anjo: amar, pois o amor é a síntese do entender a verdade, querer o bem e servir no bem". (FAITANIN, 2010, p.28). Valendo-se da afirmação do autor, a figura angelical carrega consigo as qualidades que constituem o amor, assim a ausência do anjo na vida do sujeito poético é inadmissível, porquanto ele é o auge da suprema felicidade para o eu lírico, sem a sua proteção não há amor.

Discorre Roland Barthes (1981), que a infelicidade e a dor são apontadas por Nietzsche, como causas de uma falsa ideia de falha e perda. O sofrimento no discurso amoroso é alimentado pela ilusão de algo perdido ou pelo erro que é considerado imperdoável para o sujeito enamorado. Valendo-se do trecho do poema se analisa que a infelicidade do sujeito enunciador está embasada na perda de seu amado, na ideia de "não tê-lo", "não tocá-lo", em suma no vazio que se abre, assim como pode se observar no verso, "Mas preço de ter-se um Anjo / sem desmaio / é a dor dos que o não têm".

Considerações finais

A imagem do anjo emerge na obra de Lília A. Pereira da Silva como uma figura arquetípica segundo os estudos de Carl Gustav Jung (2008), a figura angelical estabelece uma relação de dependência com o eu poético, ou seja, não há equilíbrio na existência do sujeito lírico sem a presença do anjo. É ele que mantem o eu lírico motivado, pois representa o ser amado – aquele que detém a felicidade e o amor.

O sujeito lírico é guiado na poesia por um anseio de encontrar o anjo, de reviver o amor do passado ou de reencontrá-lo no futuro. Enquanto isso, ele vai percorrendo uma jornada melancólica e desesperadora a busca de um ser inexiste, isto é, que se materializa apenas no seu imaginário e em suas memórias. Para Freud (1974) o ser que não vive o tempo

presente e permanece condicionado a um sentimento de possibilidade (futuro) ou perda (passado) é considerado por ele um indivíduo melancólico que passa a anular sua existência.

Discorre Freud (1974), que é a partir do sistema inconsciente que são desenvolvidos as possibilidades de afetos e sentimentos. O afeto segundo o psicanalista estaria inicialmente relacionado a uma representação. Pois, é pela ação do recalque que o inconsciente se constitui de representações, assim, os sentimentos do sujeito lírico estão ligados a representação idealizada de um ser perfeito, no qual é considerado como um anjo. Dessa forma, compreende-se que o anjo é abordado na lírica liliana como a imagem do amante, do amado, daquele que é desejado ardentemente pelo eu lírico.

Referências

AQUINO, Tomás S. **De Substantiis Separatis: sobre os anjos.** Trad. Luiz Astorga. Rio de Janeiro: Sétimo Selo, 2006.

BLOOM, Harold. **Anjos caídos**. Trad. Antonio Nogueira Machado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

BUONFIGLIO, Monica. **Anjos cabalísticos.** São Paulo: Oficina Cultural Esóterica ltda, 1993.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FAITANIN, Paulo. A ordem dos anjos, segundo Tomás de Aquino. **Ágora filosófica**. Recife, PE, v.10, n. 1, p. 23-42, Jan/Jun, 2010.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia** in: Edições Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Trad. Maria Luiza Appy; Dora Mariana Ferreira da Silva. Petropólis: Vozes, 2008.

_____. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1987.

MCMAHON, Darrin M. **Felicidade: uma história**. Trad. Fernanda Ravagnani, Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Globo, 2006.

PAZ, Octavio. **A outra voz**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

A LITERATURA FEMININA E SUA CONSOLIDAÇÃO

Santos, Patrícia Mendes do (G-UEL)
Leite, Suely (orientadora)

RESUMO: Tendo em vista que as vozes femininas estiveram silenciadas por tanto tempo na história e na sociedade brasileira, há ainda muito que se discutir quando se trata de literatura de autoria feminina. Esse trabalho tem por objetivo uma análise da representação feminina no conto "Sem asas, porém" da autora Marina Colasanti, publicado na coletânea *Longe como o meu querer*, de 1997. O texto trabalha, de forma poética, com o processo de conscientização da mulher acerca da sua condição em uma sociedade regida por princípios patriarcais. Para desenvolver essa análise, faremos usos de textos que abordem a questão de gênero, de autores que tratem da literatura de autoria feminina no Brasil e de textos específicos que tenham como foco a produção literária de Colasanti. Acreditamos que é de suma importância o reconhecimento e a valorização desta literatura, pois é desta maneira que questionamos ideologias e quebramos paradigmas enraizados.
PALAVRAS- CHAVE: Literatura de autoria feminina; contos; Marina Colasanti.

Introdução

Ainda hoje em pleno século XXI o papel intelectual que a mulher assume em nossa sociedade brasileira é pouco difundido, em relação aos estudos de literatura de autoria feminina no âmbito acadêmico é possível enxergamos uma pequena reviravolta em relação aos estudos vinculados a estes temas. Graças aos grupos de pesquisas como a ANPOLL, ABRALIC, entre outros, os estudos relacionados à literatura de autoria feminina vêm aumentando gradativamente.

Muitas mulheres estão fazendo hoje uma nova literatura brasileira, com estilos, marcas, temáticas e assuntos variados, embora nem todas consigam ocupar um lugar de destaque, todas elas são figuras de extrema relevância para a nossa história e nossa consolidação.

Ler a literatura feita pelas mulheres, segundo *Regina Dalcastagne* " significa abrir brechas para uma voz ainda abafada", significa questionar parâmetros estabelecidos e dar "ouvidos" importância para aquilo que essas mulheres escrevem.

A literatura que as mulheres escrevem hoje no Brasil demonstra uma variedade, uma diversidade de assuntos, estilos e temáticas diversificadas, além disso, demonstra um olhar sensível e crítico em relação à vida, a sociedade e política.

Podemos dizer que o reconhecimento da academia em relação à literatura de autoria feminina se deve graças ao espaço que a mulher vem alcançando pouco a pouco em nossa sociedade, podemos dizer que este espaço conquistado pelas mulheres em nossa história está intimamente relacionado ao movimento feminista que surgiu no final do séc. XIX e início do séc. XXI no Brasil.

Com o movimento feminista a mulher passou a receber vários direitos de igualdade entre os gêneros, ela conquistou seu espaço e assumiu um papel fundamental na história e na literatura. A história do movimento feminista no Brasil segundo alguns estudiosos, é divido em três fases: a primeira fase corresponde a reivindicações das mulheres por direito democráticos como: voto, divórcio, educação e trabalho, a segunda fase corresponde à liberação sexual (onde a mulher passou a ter direito de utilizar a métodos contraceptivos), e a terceira fase corresponde à luta de caráter sindical.

A literatura feminina nasce deste contexto histórico, de inúmeras conquistas e vitórias. Muitas mulheres passaram a se dedicar aos estudos e tiveram acesso à universidade, logo passaram a escrever, algumas por *hobby* e outras, como forma de expor seus anseios, sentimentos, conquistas, derrotas, indagar sobre seu papel na sociedade, enfim, passaram a ser ouvidas, tornaram-se " vozes" que até então foram silenciadas.

Segundo a pesquisadora *Elódia Xavier* no ensaio "Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória" (1998), a literatura feminina é marcada por 3 fases distintas. A primeira, segundo a estudiosa, corresponde à fase feminina, categorizada em relação aos escritos das mulheres que imitavam e internalizavam os valores e padrões vigentes (corresponde à fase do retrato da mulher submissa); a segunda fase intitulada como fase fêmea corresponde aos escritos de mulheres que protestavam os valores e padrões vigentes; já a terceira fase é a fase da autodescoberta, denominada de fase fêmea, momento em que a mulher passou a buscar sua própria identidade.

É importante ressaltar que embora a autora proponha uma separação de fases da literatura de autoria feminina, essas fases não se excluem, muitas vezes todas essas fases

podem estar presentes em diversas obras de uma mesma autora, como por exemplo, a autora *Marina Colasanti.*

O conto "*Sem asas, porém"* de *Marina Colasanti*, publicado na coletânea *Longe do meu querer,* (1997), retrata o processo de conscientização da mulher acerca de seu papel na sociedade regida por valores ideológicos. Marina Colasanti expõe, por meio de sua narrativa, uma crítica à sociedade regida por valores patriarcais e revela, por meio de sua personagem, a busca da mulher pela sua própria identidade, a busca pelo autodescoberta.

Vida e obra da autora

A autora Marina Colasanti é considerada uma das vozes mais importantes para os estudos relacionados à literatura de autoria feminina, suas produções representam um variado acervo de opções.

A autora nasceu na cidade de Asmarra na Etiópia, em 1937. Aos 11 anos de idade ela e seus familiares se mudaram para o Brasil. A escritora estudou na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro e também fez aulas de pintura com Catarina Baratella, o que demonstra uma ligação dela com a arte, desde muito tempo. Alguns anos mais tarde a autora esteve envolvida com trabalhos ligados ao jornalismo e à literatura. Em 1962, a autora ingressou na imprensa como redatora, ilustradora e colunista. Publicou diversas crônicas no "Jornal do Brasil" e alguns contos em diversas revistas e suplementos.

Além da carreira em jornais, a autora também escreveu para diversos veículos de comunicação para quem escrevia roteiros. Além dessas atividades, Marina Colasanti dedicou-se ao universo literário, sua primeira obra foi publicada em 1968, intitulada *Eu sozinha.* A partir desta obra a autora já publicou mais de 30 livros, alguns foram premiados como *Rota de Colisão* (1993), que ganhou o Prêmio Jabuti de poesia em 1994, e também o livro *Longe como meu querer* (1997), ganhador do prêmio latino americano Norma Fundalectura. A autora *Colasanti* possui diversos livros, alguns voltados ao público infantil, mas grande parte de sua produção literária pode ser estudada como textos que

proporcionam uma reflexão acerca do papel social da figura mulher, e ainda outros textos, relacionados à reflexão da vida e histórias diversas.

No livro de contos *Longe como meu querer* (1997), a autora elabora textos com profundas delicadezas e reflexões, com estímulo à imaginação e à fantasia, e por meio dessa inspiração, faz com que seus leitores conheçam lugares antes nunca habitados. O livro é composto por 24 contos e as narrativas estão ligadas aos espaços do mar, do deserto e das aldeias. Os personagens são reis, rainhas, príncipes, princesas, homens e mulheres comuns.

Análise do conto " Sem asas, porém..."

No conto *"*Sem asas, porém*"* da obra *Longe como meu querer,* podemos perceber que o enredo retrata, de forma poética, a conscientização da figura feminina em relação à sua condição. No início, temos uma retratada e que se vê como um ser submisso, que deveria servir e viver à sombra do homem e das regras da sociedade de sua aldeia. Por esta razão, a mulher é privada de diversos prazeres como "comer carne de ave, para que as asas não lhe subissem a cabeça" (Colasanti, 1997, p. 46).

Os principais personagens da história não apresentam nomes próprios e são apenas definidos como "marido" e "mulher". A história é contada por um narrador em terceira pessoa, observador, e o espaço da narrativa restringe-se a uma aldeia. Esses elementos da narrativa funcionam como indícios de uma alegoria à sociedade atual, em que os personagens dessubjetivados podem funcionar como personagens tipos, estereótipos de homens e mulheres.

O que nos chama bastante à atenção, logo no início do conto, é o título "Sem asas, porém...". Tal enunciado nos faz refletir e nos dá abertura para pensarmos em diversas hipóteses acerca desses personagens. Começaremos refletindo sobre o título, qual seria a relação das asas com a personagem intitulada feminina do conto e também qual seria a relação dessas asas em um relacionamento entre aquele homem e aquela mulher.

Ao título do conto e a preposição sem, indicando ausência das asas, é possível a inferência de uma representação ao ambiente histórico social da mulher, a negação de direitos igualitários entre os gêneros e também a submissão ao homem, no caso do conto representado pela figura da aldeia e do marido.

A expressão "sem asas" e "porém", colocadas justapostas, formam um conjunto de significados que nos remete a refletir sobre uma possível mudança, e também nos leva a pensar em uma oposição, a falta de liberdade. No dicionário de língua portuguesa a palavra porém tem o significado de conj. adversativa, usada pra iniciar ou encerrar uma oração ou um período cujo teor indica uma oposição ou restringe o que foi proferido anteriormente. Pensando nisso e fazendo a leitura do conto podemos dizer que o titulo do conto é totalmente pertinente e fiel ao enredo, "sem asas" seria a condição inicial da mulher e o "porém" reforça a ideia de que algo mudou, a mulher só tinha o direito de enxergar aquilo que lhe era permitido, quando se deu conta de que essa situação poderia mudar, não hesitou em fazê-la.

O texto é rico em metáforas e palavras polissêmicas. O enredo é construído em 12 parágrafos, cada um deles representa uma crescente evolução no processo de conscientização adquirido pela mulher. No início ela é caracterizada como uma figura totalmente submissa, sem voz, seu papel era somente servir, não tinha direito nem sequer de comer a ave, não erguia a cabeça, só olhava para o chão e o principal espaço ocupado por ela era a cozinha.

Podemos dizer que a autora *Marina Colasanti* foi muito fiel ao contexto histórico da mulher em que esta esteve por tanto tempo como um ser a parte da sociedade. De maneira poética, a autora mostra essa exclusão, chamando a atenção para os estereótipos de submissão, de servidão e de uma vida em função dos preceitos sociais e da vontade de seu marido.

Após situar a personagem nesse universo, o narrador aponta para um fato que representa o nó da narrativa. Após o insucesso do marido em conseguir caçar um animal

para alimentar ambos, o casal acaba por alimentar-se de uma ave, único alimento conseguido por aquele que era responsável pela aquisição do alimento.

Algum tempo depois, após se alimentar da ave ensopada, pouco a pouco a figura feminina vai enxergando outros horizontes; vai se dando conta de que existe outra vida, além daquela que ela levava. Logo no início do quinto parágrafo nos deparamos com o seguinte trecho: "a mulher olhava então para aquilo de que não precisava (...) adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si". (Colasanti, 1997, p. 49). Esse seria o primeiro passo que ela dava.

A partir dessas primeiras mudanças, seguem-se outras. Seu olhar dirige-se aos móveis, à janela e ao horizonte além dela. É nítida a mudança da mulher em relação ao papel que antes era assumido por ela. Paulatinamente, ela foi ganhando liberdade e foi aprendendo a admirar e criar gosto por coisas que antes não lhe eram permitidas..

No sétimo parágrafo já percebemos uma transformação concreta da mulher, "um dia aquela mulher para qual ninguém a olhava olhou o céu". (Colasanti, 1997, p. 49). A palavra céu nos remete ao significado de liberdade, de maneira metafórica o céu assume o papel de libertação daquela vida que ela levava, a mulher, ao olhar para o céu, conseguiu enxergar algo a mais e então olhou para si própria, para sua própria sua vida.

A narrativa caminha então para o processo de conscientização feminina acerca de sua condição. Ao quebrar a regra da aldeia e comer da ave e de suas asas, a mulher consegue enxergar um novo caminho e assim como as aves escuras foram rumo ao sol, ela também continuou seguindo, voando em meio aos seus pensamentos, mas foi com suas próprias pernas e não rumo ao norte: ela prefere o sul. O sul, posição contrária ao norte adquire no texto uma conotação especial: a liberdade em relação a princípios e valores que norteiam o papel da mulher na sociedade, ela segue na procura de seu próprio rumo.

A construção textual representa uma escada, onde cada parágrafo nos remete a um degrau. Esses degraus nos remetem a todo o processo de conscientização pelo qual a mulher passou ao longo do tempo, como se cada degrau fosse uma etapa para alcançar a liberdade, para chegar ao topo, daí as pequenas mudanças na maneira de olhar o que havia

ao seu redor e a decisão de sair da cozinha, atravessar a casa, ir para fora de seu espaço para chegar em algum lugar: "escura como a tarde, acompanhando seu próprio olhar, saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao Sul". (Colasanti, 1997, p. 50).

Conclusão

A partir da análise do conto " Sem asas, porém..." foi possível estabelecer uma grande relação entre o enredo do conto com a história social da figura feminina. Assim como a personagem do conto ao erguer a cabeça conseguiu enxergar o céu, e através do céu conseguiu ver algo além, a mulher ao lutar e brigar pelos seus direitos vem alcançado seu espaço dentro de nossa sociedade. Ainda que não seja o suficiente para serem autônomas, pois as mulheres ainda são vistas como "minorias", não por falta de competência, mas porque ainda somos regidos por valores enraizados, é nítido que pouco a pouco as mulheres vêm conquistando posições importantes em nossa comunidade.

Muitas mulheres começam a infiltrar-se em lugares antes nunca habitados, lugares onde só tinham alcance os homens, e estes reinavam, enxergamos uma pequena reviravolta neste quadro, prova disto é que nunca houve em nossa história e conseqüentemente em nossa literatura tantas mulheres com um papel significativo e relevante.

Assim como a história, sociedade e a literatura são relações interdependentes, com a ascensão da mulher em nossa historia e comunidade, a mulher vem conquistando um papel significativo em nossa literatura.

A literatura feita por mulheres significa a abertura de novos caminhos "vozes" que até então estiveram silenciadas, a representação da mulher na literatura significa a quebra de paradigmas e de valores ideologicamente marcados pelos homens.

A autora *Marina Colasanti* representa em meio a tantas escritoras talentosas, um papel de grande destaque no que tange a representação das mulheres em suas obras. Por meio de suas narrativas, a autora busca resgatar questões ligadas à história e ao gênero feminino, e traz a tona problemas que até hoje refletem na alma humana.

Podemos concluir que através do seu discurso no enredo do conto "sem asas, porém" *Marina Colasanti* consegue, por meio de sua personagem, questionar o papel assumido pela mulher em nossa sociedade. A representação da personagem "mulher" faz com que outras " mulheres" leitoras, consigam através da narrativa refletir e indagar valores perdidos ou esquecidos. Sem sombra de dúvidas, este conto nos leva a conscientização de que as "mulheres" devem andar " sempre para frente", " com a cabeça erguida" pois é desta maneira que questionamos ideologias e quebramos paradigmas e consolidamos o "ser mulher".

Referências:

COLASANTI, Marina. "Sem asas, porém..." In: *Longe como o meu querer*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 57-59.

DUARTE, Constância Lima. "A literatura de autoria feminina no modernismo dos anos 30". In: ZOLIN, Lúcia Osana & GOMES, Carlos Magno (Orgs.). *Deslocamentos da escritora brasileira.* Maringá: Eduem, 2011.

RUFFATO, Luiz. 25 Mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira. In: DALCASTAGNÉ, Regina. Prefácio. Rio de Janeiro: Record: 2004.

XAVIER, Elódia. Narrativa de autoria feminina: as marcas da trajetória. In: BRANDÃO, Izabel (org.). *LEITURA*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Maceió: UFAL, 1996.

Anexos:

SEM ASAS, PORÉM

Dura aldeia era aquela, em que às mulheres não era permitido comer carne de aves – não fossem as asas subir-lhes ao pensamento. Dura aldeia era aquela em que, apesar da proibição, voltando da caça ao final da tarde e sem nada mais ter conseguido abater, o marido entregou à mulher uma ave, para que a depenasse e a cozesse e fosse alimento para ambos.

E assim a mulher fez, metendo os dedos por entre as penas ainda brilhantes, arrancando-as aos punhados, e entregando à água e ao fogo aquele corpo agora morto, que a fogo e água nunca havia pertencido, mas sim ao ar e à terra.

Tivesse olhado para o alto por um minuto, tivesse detido por um instante sua tarefa e levantado o olhar, e teria visto pela janela bandos daquelas mesmas aves migrando rumo ao Sul. Mas a mulher só olhava para as coisas quando precisava olhá-las. E não precisando olhar o céu, não ergueu a cabeça.

Cozida a carne da ave, regalou-se, engolindo os bocados sem quase mastigar, firmou os dentes nos ossos, sugou o tutano. O marido não. Repugnou-lhe a carne tão escura. Limitou-se a molhar o pão no caldo, maldizendo sua pouca sorte de caçador.

Passados dias, a mulher nem mais se lembrava do seu raro banquete. Outras carnes assavam e eram ensopadas na cozinha daquela casa, na cozinha que era quase toda a casa.

Mas uma inquietação nova começou a tomá-la. Interrompia seus afazeres de repente, como nunca havia feito. Paradas breves, quase nada. Um suspender do queixo, um vibrar de pestanas. Um alerta. Resposta do corpo a algum chamado que ela sequer ouvia. A agulha ficava parada no ar, a colher suspensa sobre a panela, as mãos metidas na tina. E a cabeça, cabeça agora que se movia com a delicadeza que só um pescoço mais longo poderia lhe dar, espetava o ar.

A mulher olhava então para aquilo de que não precisava. E olhava como se precisasse.

Só por instantes, a princípio. Em seguida, um pouco mais.

Demorando-se, olhou primeiro adiante. Adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si. Por uns tempos pousando o olhar nos móveis, nos poucos móveis daquela casa e nos objetos em cima deles. Depois varando-os, varando as paredes, olhou para a distância em linha reta. O que via, não dizia. Olhava, sacudia num gesto suave a cabeça. E tornava a abaixá-la. A agulha descia, a colher mergulhava na panela, as mãos afundavam na tina.

Talvez levada por aquele breve sacudir de cabeça, começou a olhar para os lados. Olhava para o lado esquerdo, demorava-se, imóvel. E, súbita, voltava-se para o lado direito.

Ninguém lhe perguntava o que estava olhando. O único olhar que nela parecia importar para os outros ainda era o antigo, de quando só olhava o que era necessário.

E assim um dia aquela mulher para a qual ninguém olhava olhou o céu. Sem que tivesse chovido ou fosse chover. Sem que houvesse relâmpagos. Sem que sequer houvesse nuvens ou o tempo fosse mudar, ela olhou o céu.

Delicado fazia-se seu pescoço agora que o movimento ligeiro conduzindo a cabeça nas suas perscrutações. Era um pescoço pálido, protegido da luz por tantos anos de cabeça baixa. E sobre esse pescoço a cabeça como que se estendia olhando para cima, com a mesma reta intensidade com que havia começado varando as paredes.

Olhava, pois para o alto, quando um bando das aves passou sobre a casa rumo ao Sul.

Há muito as folhas haviam-se banhado de cobre, o solo começava a fazer-se duro no frio. E as aves de carne escura seguiam no céu em direção ao sol.

De pé, a mulher olhava. E continuou olhando até que as aves empalideceram na distância.

O vento batia os longos panos da sua saia, estalava as asas franjadas do seu xale. Não, ela não voou. E como poderia? Saiu andando, apenas. Escura como a tarde, acompanhando o seu próprio olhar, saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao Sul.

A SEXUALIDADE E SUAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NAS CRÔNICAS DA DÉCADA DE 90: DANUZA LEÃO, MARCELO RUBENS PAIVA E MÁRIO PRATA

Flaviane Faria GONÇALVES (G-UEL)[328]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Com o advento de uma cultura mais sexualizada e uma maior liberdade no âmbito dos relacionamentos, é possível notarmos uma grande influência de inovações tecnológicas a serviço da sexualidade. O presente trabalho tem por intento analisar como essas inovações tecnológicas são expostas em textos literários do gênero crônica, refletindo sobre as possíveis influências nos personagens no que tange a construir seus relacionamentos amorosos, sejam eles temporários ou duradouros. Optamos por um recorte temporal nos anos 90 com as produções dos seguintes autores: Marcelo Rubens Paiva, Mário Prata e Danuza Leão. Buscamos analisar as peculiaridades de cada cronista ao abordar essas inovações tecnológicas e de que maneira os autores adaptaram-se e introduziram essas novas concepções em suas produções. Como base teórica referente à história da sexualidade e suas mudanças, nos concentramos sobre as reflexões de teóricos como Peter N. Stearns, Anthony Giddens, Michel Bozon, Mary Del Priore e Zygmunt Bauman. Há ainda reflexões sobre o gênero crônica, com embasamento de diferentes teóricos como Antonio Candido e Afrânio Coutinho.

Palavras-chave: Crônicas. Anos 90. Sexualidade.

[328] Estudante de graduação indicada pelo Professor Doutor Luiz Carlos Santos Simon. Bolsista de iniciação científica da CNPq. Curso de graduação em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, da cidade de Londrina, do Paraná, do Brasil. Endereço eletrônico: flaviane.fg@hotmail.com

Introdução

O gênero crônica está entre nós há muito tempo e várias foram suas nuances. Se antes a crônica possuía um caráter de relato histórico ou era estritamente ligada ao jornalismo, a partir do século XIX, o gênero parece ter ampliado seu significado na literatura. Para Antonio Candido, a crônica tem a sagacidade de pegar "o miúdo" e mostar "nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas." (1992, p.14) Já ao cronista, como revela Afrânio Coutinho *apud* Carlos Drummond de Andrade, é aquele que "tem ar de remexer numa caixa de guardados, ou antes de perdidos". (1986, p.122) De linguagem simples, próxima de nosso cotidiano, parece um lugar ideal para refletir como este gênero explora as inovações tecnológicas a serviço da sexualidade. Afinal, como expressa Luiz Simon "embora, tenha como suas marcas a leveza, a informalidade e a irreverência, a crônica também instiga." (2011, p.20)

Análise

Com o intuito de podermos apontar as peculiaridades dos autores elencados para o presente trabalho, nos atentando à maneira como se manifestam sobre a sexualidade, optamos por selecionar uma crônica de cada autor. Selecionamos as seguintes crônicas: "A virgem de Washington" de Mário Prata, retirada do livro *100 crônicas de Mário Prata* (1997); "Ética no cotidiano" de Danuza Leão, publicada no livro *Danuza todo dia* (1994); e "Macho tem medo de fêmea, mas paga pra ver" de Marcelo Rubens Paiva, de seu livro *As fêmeas*[329] (1994).

Na crônica "A virgem de Washington" de Mário Prata, o eu do cronista[330] tece comentários referente a

[329] Este livro contém crônicas publicadas entre 1991 e 1994, no jornal *Folha de São Paulo*.

[330] Optamos pelo uso da terminologia eu do cronista proposta por Luiz Simon, pois as crônicas elencadas para análise apresentam comentários. Por se tratar de um texto literário, é necessário certo cuidado, já que aquele que escreve pode ser uma criação do cronista. Luiz Simon adverte que aquele que tece os comentários se trata de

uma notícia publicada no jornal *Estadão*, em outubro de 1996. A princípio, a notícia parecia não ser tão importante, mas acaba chocando-o: "quase escondida num fim de página, uma notícia pequena que muito me assustou" (PRATA, 1996, p. 204). A notícia parece despertar certa indignação, não com o que é relatado, mas com o que seria influência do que prega a Igreja Católica. O eu do cronista, antes de expor a notícia, opta por fazer algumas referências pessoais, a fim de legitimar sua crítica que virá em seguida. Inicia, portanto, afirmando ser católico "muito pouco praticante", mas "conhecedor das coisas da Igreja Católica Apostólica Romana". O eu comenta também que já conheceu alguns papas: "Desde o inesquecível e maravilhoso João XXIII até o atual Papa viajor." (PRATA, 1997, p.204) O eu sugere uma explicação de que sua reflexão partirá de alguém que não é totalmente leigo no assunto e, ao expor suas referências pessoais, acaba por assumir um caráter de autoridade sobre o que será afirmado no decorrer da crônica.

É possível notarmos, que já de início, o eu não se abstém de emitir juízo de valor. Ao chamar o Papa atual de *viajor* – na época em que a crônica foi escrita, o Papa vigente era o Papa João Paulo II -, já nos sugere a ideia de que não está de acordo com algumas posições do Papa, como se este estivesse "viajando", fora da realidade.

A seguir, a notícia:

> O título: VIRGEM SE CASA COM ESTUPRADOR CONDENADO À MORTE. "Washington – Doreen Lioyu, jornalista católica de 41 anos, casou-se na quinta-feira, na prisão de segurança máxima de San Quentin, com o presidiário Richard Ramirez – condenado à morte por ter torturado, violentado e assassinado 13 mulheres. Enquanto Doreen, que se dizia apaixonada por Ramirez e orgulhosa de ter chegado virgem ao altar, participava da cerimônia, seus parentes acompanhavam tudo em estado de choque."

uma "criação que se desvincula de qualquer compromisso verídico ou autobiográfico, pois se inscreve em um modelo de texto que flerta também com situações fictícias." (2011, p.53) Segundo Simon, a expressão eu do cronista "dá a vantagem de desatrelar o autor das crônicas daquelas situações e emoções expostas nos textos". (2011, p.53)

Estamos diante de uma notícia, que servirá de pretexto para o cronista desenvolver sua narrativa. O eu da crônica seleciona comentários de familiares da jovem Doreen a fim de mostrar a indignação com o acontecimento que parece ter sido generalizado. Como o comentário do primo Adan Yates: "O fato de participar de um casamento que não pode ser consumado evidencia que ela vive numa dimensão fora da realidade". (PRATA,1997, p.204) Com o intuito de chamar a atenção e construir sua argumentação sobre o ponto que suscitará sua crítica, o eu reproduz uma parte do comentário do primo: "Veja o que o primo disse: 'Ela vive numa dimensão distante da realidade.'" (PRATA,1997, p.204) Em seguida, o eu do cronista lança a pergunta: "é ela que vive numa dimensão distante da realidade ou é a atual Igreja Católica?" (PRATA,1997, p.205) E a partir deste questionamento, direciona sua indignação para com o posicionamento do papa:

> Doreen é uma vítima do que vem pregando o Papa, evidentemente. Em pleno final de século, ele ainda proíbe usar camisinha e ter relações sem fins de procriação. E proíbe o uso de camisinha enquanto a AIDS vem se alastrando pelo mundo, mas ainda não pulou o muro do Vaticano. Ou será que já? (PRATA,1997, p.205)

Paralelo ao que é afirmado no trecho acima, outro cronista que parece não estar de acordo com a posição do papa na época é Fernando Gabeira, que em seu livro *Etc e Tao*, comenta que o papa João Paulo II "pegou pesado" ao considerar em sua encíclica *O esplendor da Verdade* "que toda tentativa de controle de natalidade é pecaminosa." (1994, p.128) Segundo Gabeira, o papa "argumenta que as decisões morais não dependem do contexto histórico, mas são verdades espirituais que desafiam o tempo." (1994, p.128) O contexto histórico afirmado pelo Papa refere-se ao que Peter Stearns aponta como mudanças no âmbito da sexualidade nas últimas décadas:

> Novos níveis de pressão – as populações globais triplicaram no século XX, uma taxa de crescimento sem precedentes - populacional compelem novas decisões e sociais com relação ao sexo com fins reprodutivos. Novos dispositivos, como a pílula anticoncepcional, facilitam uma crescente separação entre sexo e reprodução, criando maiores oportunidades para o sexo recreativo. Novos tipos de mídia, como o cinema e a televisão, criam oportunidades para a visualização de estímulos sexuais, como nunca antes. [...] (STEARNS, 2010, p. 11)

Convém observar que o próprio Stearns destaca que embora sejam "tendências globais", elas "não criam um modelo único de cultura sexual ou prática sexual", e que "vários líderes religiosos tentaram reafirmar seu papel de guias da decência sexual." (STEARNS, 2010, p. 16) Nos parece que é exatamente neste ponto, que cabe a crítica do eu da crônica em análise, quanto ao fato do Papa continuar pregando o que para ele seria "suas verdades espirituais", mostra que desconsidera a realidade em que se encontram seus fiéis seguidores, que estão inseridos em uma nova cultura mais sexualizada e em sua grande maioria, já não considera o sexo como sinônimo de procriação. Em consonância com isso, a historiadora Mary Del Priore, em seu livro *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil* comenta que a "Igreja Católica não dormia. Vários documentos associando a pílula e o pecado seguiam bombardeando os fiéis" (2011, p.197). A historiadora afirma que a "distribuição de pílulas anticoncepcionais gerava forte reação de grupos religiosos e políticos", porém as pesquisas apontavam mulheres cada vez mais favoráveis ao seu uso. "Pecado? Para a classe média letrada, não. Muitas consumidoras de contraceptivos orais julgavam-se 'boas católicas'" (Del Priore, 2011, p.199)

O trecho destacado de Del Priore mostra que a Igreja estava em descompasso em relação aos fiéis. O papa João Paulo II considerava o uso de preservativos uma forma de possibilitar um comportamento sexual que não estaria em acordo com a dignidade humana, já que este acabaria estimulando uma prática desenfreada do sexo. A posição do papa desperta a indignação do eu do cronista, pois para ele, o papa – figura de grande influência- não considera o risco que seus seguidores correm diante do crescente quadro de casos de Aids. Essa preocupação com o vírus da Aids é abordado também, pelo cronista Marcelo Rubens Paiva em seu livro de crônicas *As fêmeas* (1994) no qual das *seis* crônicas que abordam o vírus, *quatro* fazem referência ao uso de preservativos. Essa disseminação da importância do uso de preservativos nos anos 90, por campanhas governamentais e publicitárias, está vinculada à ideia de "sexo seguro", que segundo Bauman, "graças a um inteligente estratagema publicitário, o significado vernáculo

de ‘sexo seguro’ foi recentemente reduzido ao uso de preservativos (2004, p.68).

O trecho em que o eu afirma: “O papa atual proíbe o prazer. Provavelmente por não o conhecer” (PRATA,1997, p.205), dissimula de forma irônica uma referência ao celibato dos sacerdotes que servem a Igreja Católica. Porém, a indagação do final do trecho – “E proíbe o uso de camisinha enquanto a AIDS vem se alastrando pelo mundo, mas ainda não pulou o muro do Vaticano. Ou será que já?” (PRATA,1997, p.205) , aponta uma possibilidade de que, talvez, nem todos os servidores da Igreja sigam o celibato, sugerindo uma referência aos escândalos como de padres pedófilos.

A reflexão feita pelo eu do cronista demonstra que o Papa atual não considerava a realidade na qual se encontrava essa cultura mais sexualizada, pois continuava a pregar a castidade como força moral do homem e da civilização. A respeito dessa nova cultura, Anthony Giddens destaca que a sexualidade encontra-se plenamente autônoma, uma vez que: “A sexualidade passou a fazer parte de uma progressiva diferenciação entre o sexo e as exigências da reprodução.” (GIDDENS, 1993, p.38) Segundo Giddens, essa diferenciação tornou-se completa devido a tecnologias reprodutivas, que permitiram que a concepção pudesse ser artificialmente inibida, e mais do que isso, que a concepção pudesse ser também, artificialmente produzida. Mesmo diante do que pregava o Papa, havia alguns sacerdotes que também não estavam de acordo com seus pensamentos. Em uma entrevista para o programa *Gabi quase proibida*, exibido no dia 03 de julho de 2013, Padre Beto, que é doutor em ética e professor de filosofia, afirma que João Paulo II era adepto de uma teologia “extremamente conservadora e moralista”, o que, para ele, fez com que “a igreja radicalizasse em retrocesso”. Para Padre Beto: “sexo não é pecado, pecado é ofensa a Deus, é desamor” e acredita que “o florescer do ser humano passa pela sexualidade”. O eu da crônica se posiciona de forma mordaz e irônica, desconstruindo o discurso da Igreja Católica, julgando ninguém menos que Jesus Cristo: “Jesus, quando juntou a sua turma (os apóstolos), fez com que alguns deles abandonassem esposas e filhos. Belo exemplo.” (PRATA,1997, p.205)

No final da crônica, temos uma analogia a uma

passagem bíblica do cristianismo:

> E, se porventura, um dia a Virgem de Washington aparecer grávida, não venha nos dizer que foi um anjo estuprador. Foi a falta de camisinha e de discernimento. Mais da Igreja do que dela, coitada, que não quis ser coitada (literalmente) de jeito nenhum. Reze por ela, João Paulo. Pelo senhor e pelo Senhor. (PRATA,1997, p.205)

Esse trecho nos remete à passagem em que o anjo Gabriel avisa Maria de que irá conceber um filho mesmo sem ter *estado com um homem*. Com humor, o trecho destacado ironiza esta passagem que prega a castidade de Maria, já que esta, sendo virgem, engravida sem ter relação sexual. Ao se referir à Virgem de Washington, caso ela fique grávida, automaticamente relacionaremos isso a relação sexual sem camisinha e não a uma concepção divina. Note que, na última frase do trecho acima, o eu direciona seu discurso ao Papa e o faz de forma inadequada, sem se ater aos tratamentos formais para com uma autoridade. Além disso, direciona a responsabilidade de uma possível gravidez da jovem Doreen ao papa, advertindo que o papa "reze". É interessante como na crônica de Mário Prata, o eu constrói suas críticas com recursos como o humor e a ironia e não se inibe diante das figuras religiosas ao refletir sobre a posição da Igreja Católica, que, segundo ele, já se encontrava ultrapassada. Já na crônica de Danuza Leão, "Lenços e documentos", o eu nos convida para uma reflexão mais branda sobre a vida de uma mulher independente. O eu inicia a crônica com nostalgia, recordando as vantagens de ser criança e de poder "sair de casa sem nada em mãos". (LEÃO, 1994, p.162) "Mas criança é louca para crescer" e "Não sabe das saudades que vai ter do tempo em que era totalmente dependente, que saía de casa sem lenço e sem ter que carregar um só documento." (LEÃO, 1994, p.162) O eu da crônica, após apresentar-nos a etapa da infância e suas vantagens, afirma: "A vida e as responsabilidades se encarregam de ir pouco a pouco aumentando a bagagem pessoal de cada um."(LEÃO, 1994, p.162) E a partir deste trecho, nos é apresentado o cotidiano e as responsabilidades deste eu na fase adulta: "Um dia você arranja um emprego e vai morar sozinha, feliz de ser, enfim, completamente independente." (LEÃO, 1994, p.162)

O discurso desta crônica é um discurso feminino em pleno final do século XX, que se posiciona mostrando uma liberdade e uma maior autonomia da mulher se comparada àquela do começo do mesmo século. Este eu preza por sua liberdade e dependência, trabalha e mora sozinha. As responsabilidades não cabem mais aos familiares ou aos maridos. O eu feminino desta crônica demonstra estar muito bem adaptado a essa nova cultura:

> E tem os remédios: o da coluna, a vitamina C americana, mais Band-aid e aspirina; e para poder ficar calma, tem que saber que o tranquilizante está à mão, claro. Se é fumante, já viu. E óculos, pelo menos dois: os de grau e os escuros. E a caneta, socorro! Não será demais, para um ser humano? Isso sem falar dos chicletes, dos florais, do lenço de papel, do chaveiro cada vez maior, da agenda eletrônica. E a escova de cabelo, o lápis de olho, o blush, a escova de dentes, oh, Deus. E a *camisinha*, essa não dá para esquecer. (grifo nosso, LEÃO, 1994, p.163)

Estamos diante de artigos que fazem parte do cotidiano para o eu da crônica. Grifamos o termo *camisinha*, pois se, em meados do século XX, como aponta Del Priore, a mulher respeitável era aquela que tinha "pudor e recato, sobretudo no quarto" e que: "Só mulheres de reputação duvidosa tomavam iniciativa" (2011, p.120), neste trecho, estamos diante de uma mulher que carrega a camisinha, o que pressupõe que em algum momento ela tomará a iniciativa. Bozon aponta que, na medida em que as formas de contracepção são controladas pelas próprias mulheres, dá-se "a elas um sentimento de confiança e domínio que jamais haviam experimentado" (2004, p. 44) A posição do eu na crônica está intrinsecamente relacionado, com algumas transformações que ocorreram a partir dos anos 1960, que afetaram a situação da mulher na sociedade e na família. Bozon acredita fazer parte dessas transformações "a difusão do uso da anticoncepção, o aumento do nível de instrução feminino, o crescimento, em todos os países, da participação das mulheres no mercado de trabalho e uma facilidade maior em obter o divórcio" (2004, p. 81). Segundo o autor, essas mudanças contribuíram para a ampliação da autonomia material e pessoal em

relação aos homens. Em relação ao exposto, é possível notarmos que o eu feminino em sua fase adulta, acaba por reclamar das tantas responsabilidades que cabe a esta fase. A camisinha, portanto, aparece como um item responsável para este eu que diante de tantas responsabilidades finaliza: "Que vontade de voltar a ser criança." (LEÃO, 1994, p.163) Na crônica "Macho tem medo de fêmea, mas paga pra ver" de Marcelo Rubens Paiva, o eu inicia a crônica fazendo uma reivindicação:

> Deveria haver, no orçamento familiar, uma verba destinada às atividades sexuais dos filhos, particularmente, dos adolescentes, cuja libido é inversamente proporcional à quantidade de balas na agulha. Existem interferências no canal pai & filho, resultado de preconceitos e tabus, que fazem da vida sexual do segundo um drama. Nenhuma mãe suportaria ouvir de sua filha: 'Me empresta uma grana para eu comprar camisinha'. Facilitaria a vida de todos se, numa gaveta, semanalmente, fosse depositada uma féria para tal fim; fundo libido, fundo perdido. (PAIVA, 1994, p.83)

Como afirma Bozon, "a adolescência é uma idade que tem como objetivo o acesso à sexualidade" (2004, p.64). E o eu nesta crônica parece cúmplice dos adolescentes, mostrando-se empático com a posição na qual se encontram nessa sociedade com valores morais e culturais, que para ele estão repletos de preconceitos e tabus. A reivindicação feita no trecho acima mostra que na fase da adolescência a sexualidade está em alta, mas parece que os recursos para seu acesso não correspondem à necessidade dos jovens, por isso, o eu acredita que deveria haver uma "féria para tal fim". Para comprovar as dificuldades nas quais os adolescentes se deparam nesta fase, o eu parte para um relato:

> Para os duros da minha época, havia a Olga. Não existe mais. Olga era um puteiro num sobrado situado na avenida da Consolação. Era frequentado basicamente por adolescentes cujas mesadas eram incompatíveis com prazeres mundanos – porém legítimos. A Olga e o TED (Terror das Empregadas Domésticas) não existiriam se garotas de 14 anos se sentissem atraídas por membros da mesma espécie e da mesma idade, ao invés de preferir jogar suas tranças sobre ombros que seguram volantes etc. Sexo é caro, dramático, vital para os 14, 15, 16 em diante. (p. 81)

É notável como não há pudor na linguagem adotada pelo cronista, ainda mais, se levarmos em conta que esta crônica foi escrita para ser publicada no Jornal *Folha de São Paulo*. No primeiro parágrafo, o eu comenta, de forma arrojada, sobre o grande interesse que há nos jovens quanto à sexualidade, assim como a dificuldade para seu acesso devido alguns tabus presentes na sociedade, colocando-se a favor de uma maior liberdade na vida sexual dos filhos perante os pais. Já no segundo parágrafo, em seu relato pessoal, o eu assume um papel de quem já presenciou essa dificuldade de ter acesso à sexualidade quando jovem, e afirma que havia um meio para os jovens de sua época conhecer os "prazeres mundanos": o puteiro. A historiadora Mary Del Priore aponta que os bordéis – ou puteiro- no séxulo XIX, tinham duas funções: "a iniciação dos jovens e o estímulo das pulsões na idade adulta". (DEL PRIORE, 1994, p.101) Embora o eu esteja relembrando sua adolescência, mesmo que não se trate da época em que a crônica foi escrita ainda estaríamos falando do século XX, mostrando assim, que o a função do bordel como opção na iniciação dos jovens na vida sexual se manteve por muito tempo. A justificativa que o eu expõe para recorrer à Olga ironiza o fato de garotas de 14 anos preferirem "jogar suas tranças" em ombros mais velhos e que seguram volantes. O "jogar suas tranças" nos remete à história de conto de fadas da princesa "Rapunzel", que, para se livrar da torre na qual foi trancafiada, se libertou jogando suas tranças para o príncipe encantado, e, por fim, como típico desse gênero, "foram felizes para sempre". A ironia do eu não cabe somente em afirmar que as garotas de 14 anos estão em busca de um príncipe encantado, pois estas aparecem como ambiciosas, que querem jogar suas tranças "em volantes", ou seja, almejam *príncipes* com automóveis. Mas para o eu, o sexo não se assemelha ao conto de fadas – em que por sinal, não há abordagens explícitas de relações sexuais-, e sim, ao drama: "Uma ida a Olga, enredo em três atos, se aproximava de um drama shakespeariano." (PAIVA, 1994, p.83) O trecho seguinte: "Não se ia sozinho; adolescente tem tesão e medo de mulheres, mais medo que tesão; [...]" (PAIVA, 1994, p.83) parece estar em consonância com o título: "Macho tem medo de fêmea, mas paga pra ver", pois, mesmo diante do medo, o tesão aparece como "força" maior que os encoraja. O medo do macho parece se dar pelos "mistérios femininos": "de um lado, seres com coisas

penduradas, explícitas; do outro, seres com lábios entrelaçados, misteriosos, onde não se vê uma entrada, logo, não se imagina uma saída. Vou enfiar meu bem mais valioso no desconhecido?" (PAIVA, 1994, p. 83-84)

O primeiro ato do drama no sexo para o eu em sua adolescência, era "a Porta. Na porta, tocava-se a campainha e aguardava-se na calçada da Consolação, avenida movimentada e, por isso, constrangedora." (PAIVA, 1994, p.84) Já no segundo ato, o eu descreve o cenário: "era uma sala, com a TV acesa, umas meninas tricotando sentadas no sofá, esperando o abate." (PAIVA, 1994, p.84) Para o eu da crônica, o clímax da cena do segundo ato se dá na hora da escolha: "Todas param o que estão fazendo e te encaram. 'Aquela...Não, essa...Não, aquela...' Escolher uma é julgar e desprezar as outras; aflora-se o darwinismo social." (PAIVA, 1994, p.84) E, por fim, o terceiro e último ato: "o Ato. Esqueça. Sendo este um jornal que respeita a família brasileira..." (PAIVA, 1994, p.84) O eu ao relatar a ida à Olga mostra semelhanças ao drama de um texto literário, com cenários, separação em atos e clímax. Mas o seu relato deixa em aberto o desfecho, já que este diz respeito ao ato sexual em si. Ao afirmar no final da crônica que, ao chegar no Ato, o leitor deve "esquecer", deixando de lado o final do relato, pois trata-se de "um jornal que respeita a família brasileira", parece que, com certa ironia, o eu tece uma crítica ao que julga ser um tabu da sociedade: falar sobre sexo em um veículo como o jornal. Na verdade, não parece ser problema falar sobre sexo quando se trata de discursos que visem informar ou aconselhar seus leitores. Embora, atualmente, haja uma manifestação cada vez mais aberta da sexualidade no cinema, na literatura e nos meios de comunicação e não se possa pensar nisso como uma transgressão, temos no final da crônica um certo receio do cronista quanto à recepção das famílias ao se depararem com o relato do ato sexual. Parece que o cronista já se deparou com uma repreensão ao abordar o tema da sexualidade, pois em "Garotos brasileiros faturam americanas" ele dedica sua crônica a uma leitora que lhe escreveu dizendo que ele deveria aproveitar sua coluna "para escrever 'coisas interessantes', ao invés de falar sobre sexo" (PAIVA, 1994, p. 47) e o aconselha a informar os jovens e "não torrar suas mentes" com seu "repertório sexual e de palavrões". (PAIVA, 1994, p. 47)

É possível notarmos que nas três crônicas elencadas para a análise, a posição adotada pelos cronistas mostra que são adeptos de um novo *script* nas relações sexuais: o uso da camisinha. O termo *script* usado pelo sociólogo Bozon com base nos estudos de Gagnon e Simon (1993) abarca um sentido de descrever e interpretar práticas ou situações diversas ligadas ao contexto sócio-cultural dos indivíduos. "Todas as nossas experiências sexuais são construídas como *scripts*, ou seja, foram ao mesmo tempo apreendidas, codificadas e inscritas na consciência, estruturadas e elaboradas como relatos." (BOZON, 2004, 130)

Com a decadência do discurso religioso e com o advento da epidemia da Aids, o uso do preservativo é disseminado como sinônimo de um sexo seguro, tanto no que tange à prevenção de gravidez, quanto a prevenção de Dst's. Em relação ao exposto, é possível apontarmos um discurso em vigência: o discurso da medicina e da psicologia, que como manifesta Bozon (2004, p.113) são discursos cada vez mais utilizados "como suporte de uma nova normatividade, mais técnica, das condutas e funcionamentos sexuais." Segundo o sociólogo, "a preocupação médica com a sexualidade ultrapassou o campo da prática clínica para se expressar no plano político, nacional ou internacional" e, diante do quadro da Aids, "fez reaparecer uma linguagem mais 'sanitária' sobre as práticas sexuais, assim como discursos sobre os riscos ligados à sexualidade e aos modos de proteger-se deles."(BOZON, 2004, p. 148) Nas crônicas elencadas para análise, temos discursos distintos dos discursos com caráter mais pedagógico como os da medicina, de educação sexual, de campanhas governamentais ou religiosos. Embora, na crônica de Mário Prata, o autor pareça estar de acordo com o discurso médico em vigência, sobretudo sobre a prevenção da Aids, não é sua intenção conscientizar seu público leitor, e sim, criticar a posição da Igreja Católica que para ele aponta para um descompasso frente a realidade de seus fiéis. Já Danuza Leão, com um discurso que demonstra uma mulher independente e cheia de responsabilidades, mostra fazer parte de seu cotidiano a camisinha. Com efeito, o uso do preservativo faz parte de seu *script* sexual. Por fim, Marcelo Rubens Paiva, com uma desenvoltura na abordagem do tema, parece à vontade ao defender uma

maior liberdade para os jovens quanto ao acesso à sexualidade, se posicionando contra aos tabus que dificultem esse acesso.

Considerações finais

Desde os tempos mais remotos, a sexualidade sempre esteve ligada aos valores culturais e às crenças de cada sociedade. Sua história é marcada por repressões, hipocrisia e é repleta de tabus nas mais diversas culturas. As crônicas analisadas neste artigo serviram de matéria para refletirmos sobre as mudanças dessa sociedade mais sexualizada do final do século XX e de como foi a recepção dessas novas normas, saberes e representações.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CANDIDO, Antonio et.al. *A crônica*: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: --- (dir.) *A literatura no Brasil*. Vol. 6. 3ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: Ed. da UFF, 1986.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

GABEIRA, Fernando. *Etc & Tao*: crônicas de fim de século. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GABRIELA, Marília. *Gabi quase proibida*. São Paulo, Sistema Brasileiro de Televisão, 03 de julho de 2013. Entrevista a Padre Beto.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

LEAO, Danuza. *Danuza todo dia*. São Paulo: Siciliano, 1994.

PAIVA, Marcelo Rubens. *As fêmeas*. São Paulo: Siciliano, 1994.

PRATA, Mário. *100 crônicas.* São Paulo: Editora 34, 2010.

SIMON, Luiz Carlos Santos. *Duas ou três páginas despretensiosas*: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas. Londrina: EDUEL, 2011.

STEARNS, Peter N. *História da sexualidade*. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

A VIOLÊNCIA SEXUAL COMO ATENUANTE DA REPRESSÃO DOS INSTINTOS NO CONTO "CARTA" DE LUIZ VILELA

Francielle Aparecida Miquilini de ARCEGA (PG – UNESPAR)[331]

"Às vezes, as palavras servem apenas para realçar o silêncio" (VILELA, 2011, s/p). Esta frase, proferida pelo próprio Luiz Vilela durante debate, na 4ª semana Luiz Vilela em Ituiutaba, MG, em 13 de maio de 2011, e citada na página de internet do Grupo de Pesquisas Luiz Vilela da UFMS, de alguma maneira, sintetiza a atmosfera em torno da qual giram os dramas do protagonista do conto "Carta". O que se tenciona analisar aqui, é como as inquietações da personagem se amplificam a ponto de levá-la à prática do ato violento a fim de aliviar suas tensões.

Nesse sentido, o conto traz em seu bojo, tanto a violência quanto a sexualidade, temas recorrentes na ficção brasileira contemporânea que por sua vez não deixa de retratar de alguma maneira a sociedade também bombardeada por essa temática, a qual, com frequência, é reproduzida exaustivamente pelos meios de comunicação de massa.

O conto "Carta" foi publicado no livro *O Fim de tudo*, em 1973. O texto é estruturado na forma de uma carta, daí o título. Esta carta é escrita por um rapaz de quem sabemos poucos detalhes. Ele não diz seu nome, não revela sua idade, muito menos de onde vem. É um conto curto, no qual o protagonista relata, em carta ao pai, o motivo que o levou a praticar um estupro contra uma menina de treze anos.

O enredo é construído na primeira pessoa do discurso, com a utilização de uma linguagem simples. No entanto, a linguagem não deixa de revelar um nível alto de angústia da personagem, quando ela tenta explicar os motivos que a levaram ao estupro. Na verdade, o rapaz não demonstra sentir arrependimento pelo estupro em si, muito menos considera tal ato

[331] Especialização em Estudos Linguísticos e Literários - Universidade Estadual do Paraná – Campus Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá.

como criminoso, pois não intenta fugir, simplesmente se sente tranquilo depois da violência sexual.

A frase de Luiz Vilela, citada na abertura deste artigo, relaciona-se com a solidão que a personagem diz sentir e a carta, enquanto palavra, é uma tentativa de dar voz a uma relação silenciosa que pai e filho mantinham. Percebe-se, desse modo, que há uma relação familiar representada na figura de um pai e de um filho. No entanto, o texto evidencia que esta convivência não é diária, pois o narrador revela: "Nas férias, quando eu vinha, bastava a minha presença em casa para te alegrar, minha presença muda" (VILELA, 1973, 63-64). Além disso, o diálogo entre pai e filho se dava por meio de cartas, é o filho quem diz: "conversamos sempre tão pouco e as cartas sempre foram tão breves" (VILELA, 1973, p. 63). Percebe-se, nesta citação, a recorrência do advérbio de tempo "sempre", o qual salienta que pai e filho conversavam muito pouco. Como a mãe é falecida, e o narrador esclarece que não morava com o pai, não é possível saber onde e com quem ele viveu. Contudo, mesmo que ele não convivesse com o pai, o pai criou uma imagem idealizada do filho. São essas idealizações, que aos poucos vão suprimindo a autonomia do filho. Apenas a existência do filho bastava ao pai. Tanto é assim, que na citação acima, ele diz que a presença muda dele agradava ao pai. A presença muda pode ir para além da presença física do filho, porque, uma vez que o filho, ao que tudo indica, não morava com o pai, talvez a presença que agradava ao pai é a própria imagem ideal do filho.

Diante dessa relação paternal, quando a personagem diz que foi um menino muito amado pelo pai e que esse amor não mudou na adolescência, porém o tornou diferente, é que se percebe o primeiro conflito da personagem. Isso porque a adolescência é um período fortemente pontuado por violência. Ser uma criança muito amada não pareceu se configurar num problema para a personagem, mas é na transição da infância para a adolescência que ele percebe suas próprias mudanças: "Quando a adolescência veio, esse amor, que nunca mudou, me fez diferente dos outros da minha idade, me separou como se separa diamante do cascalho" (VILELA, 1973, p. 61).

Nesse sentido, como afirma Dadoun (1998), a violência social que emana da adolescência se manifesta em todos os níveis, seja pela repressão da sexualidade, por pressões educativas e profissionais, por problemas de integração-marginalização, pela estruturação da personalidade ou pela exploração política. De alguma maneira, o protagonista de "Carta" se sente pressionado, reprimido pelo amor do pai, pela superproteção e, sobretudo, pelo processo de idealização que o pai constrói do filho. O pai o queria como um diamante e ele o questiona: "Mas Papai, não vê que o homem é feito de sangue, suor e tripas e que a pureza é só um sonho?" (VILELA, 1973, p. 61)

Quando questiona o pai, o rapaz traz à discussão a temática recorrente do conto: a pureza. Em primeiro lugar, ao dizer que o homem é feito de sangue, suor e tripas, ele evidencia que o homem é corpo e que se a pureza, de alguma maneira, se contrapõe a estes três elementos, não cabe pureza no corpo humano. Até porque sua pergunta tem função retórica, já que funciona como uma afirmação. O segundo ponto é a relação que a noção de pureza mantém com a sexualidade em si, daí o ato de violência do conto estar vinculado à sexualidade.

Esta pureza evidenciada no conto angustia o rapaz. É uma pureza que parte do pai e que sufoca o filho por ele não trazer por assim dizer, esta candura que o pai quer e imagina. O que o pai tem, na verdade, é uma obsessão, visto o filho escrever: "E essa pureza, essa implacável pureza que você carrega como uma tara e que te torna estrangeiro ao mundo e até ao seu próprio corpo". (VILELA, 1973, p. 62). Nota-se como o filho evidencia esta obsessão na escolha das palavras "implacável" e "tara". Nesse sentido, não somente o filho não carrega a pureza que o pai crê que ele tenha, como também não acredita que haja essa pureza no mundo. Pois, quando afirma que o pai é um estrangeiro no mundo, o narrador se posiciona ideologicamente contrário às crenças e expectativas do pai.

Em contrapartida, mesmo deixando claras suas posições ideológicas, o filho não consegue se rebelar contra a forte idealização que o pai projetou sobre ele. Por isso não tem coragem de romper com esta imagem construída e "roubar" o único alento que o pai possui, pois o pai se vê no filho e destruir esta imagem é apresentar, como afirma na carta, uma

imagem suja do pecado. Nesse ponto, mesmo não crendo ser possível existir a pureza como o pai imagina, o filho concorda com a ideia de que qualquer outra imagem existente é suja, impura e pecadora, trazendo, com este último termo, toda a carga religiosa da qual a sexualidade foi impregnada ao longo da história.

Carga esta, que relegou a sexualidade a um papel marginal, isso porque, ao se vincular com a noção de poder e liberdade, ela precisou ser refreada, a fim de manter a ordenação social. Dessa forma, por ter sofrido restrições tanto no nível social quanto no religioso, o sexo passou a percorrer os caminhos da irregularidade e das proibições, sendo sua prática permitida apenas com as outorgas institucionais. Neste caso, o casamento se transforma no seu reduto por excelência, Bataille confirma isso: "o casamento é primeiramente o quadro da sexualidade lícita" (BATAILLE, 1987, p. 102). Portanto, todas as suas outras formas são proibidas.

Nesse sentido, Ronaldo Lima Lins, em *Violência e Literatura* (1990), declara que a sexualidade está intimamente ligada a um anseio de liberdade, além disso, também seria uma fonte de prazer de fácil acesso ao sujeito nos momentos de crises mais intensas, nos quais outras formas de prazer não estivessem disponíveis. Desse modo, o sujeito vê no sexo uma forma de rebeldia e violência, elementos estes que colocam em risco o poder. Assim, ao retornarmos à narrativa de Vilela, percebe-se que é por meio do ato sexual que o rapaz busca a liberdade. Ao que tudo indica, consegue alcançá-la, pois não somente se sente tranquilo após o estupro, como também afirma o esvaziamento da angústia com a repetição da frase "Não há mais nada" (VILELA, 1973, p. 65). Além disso, essa repetição representa o fato de que, consumado o ato violento, não há mais a pureza que o pai acreditava existir no filho. É por meio da violência sexual, portanto, que o rapaz se liberta da pureza imposta pelo pai.

Nessa perspectiva, a impureza imputada ao ato sexual pode ser entendida pela proximidade que o instinto sexual mantém com a animalidade, uma vez que o instinto é próprio do animal, ao passo que o ser humano ao mesmo tempo que é um ser instintivo, portanto, animal, também é dotado pela razão. Desse modo, ao refletir sobre a beleza, em *Erotismo* (1987), Bataille esclarece que, embora a beleza seja algo subjetivo, são as características e formas menos animalescas que tornam o ser humano mais belo. Além disso,

"a beleza (humanidade) de uma mulher ajuda a tornar menos sensível – e chocante – a animalidade do ato sexual" (BATAILLE, 1987, p. 136).

Neste tocante, em "Carta", a imagem da mulher funciona como uma depuração de todo o sofrimento que o narrador carrega desde a infância. A figura da mulher ameniza a fealdade do ato sexual violento. A mulher é a representação da libertação. A mulher que causa medo no rapaz, é a mesma mulher que o liberta. Ele afirma se sentir engaiolado como um pássaro e o desejo de fugir que se implanta em seu interior é amplificado por Marisa, a vítima do estupro, pois o narrador afirma:

> Marisa estimulou esse desejo. Marisa era liberdade, a vida, o amor. Eu a amava, Papai. Nem é isso, esta palavra não diz nada do que eu sentia por ela, do que eu via nela. Eu via nele [sic] a mãe que eu perdi criança, a irmã que eu não tive, a namorada que eu não tive, todas as mulheres que eu encontrava na rua e nos meus sonhos; Mãe, Irmã, Namorada, Prostituta, Nossa Senhora, tudo. Não é quase louco que eu tenha visto tudo isso numa menina de apenas treze anos? (VILELA, 1973, p. 64)

As mulheres que o protagonista vê em Marisa, retratam toda a sua carência da afetividade feminina, pois ele cresceu sem mãe, não teve irmãs, provavelmente a dificuldade de se relacionar socialmente, sobretudo, com mulheres, não permitiu que ele tivesse uma namorada. Estas ausências parecem ter deixado marcas intensas, tanto que ao grafar as palavras, "Mãe, Irmã, Namorada, Prostituta" ele as coloca com iniciais maiúsculas, mesmo que morfologicamente suas funções dispensem tal uso. Além disso, a relação sagrada e profana que o narrador paraleliza entre as mulheres, tanto na figura de Nossa Senhora quanto da Prostituta, reflete o conflito que traz internamente. De um lado a pureza sacra de Maria, de outro a volúpia da prostituta. Sobre isso, Bataille argumenta que enquanto de um lado o religioso, na figura do cristianismo, transforma o erotismo em pecado e por isso tem aversão à transgressão da lei, de outro a prostituta tem sua vida inteira dedicada à violação do interdito sexual e se constitui no objeto de desejo dos homens.

Diante dessas tensões, a personagem vê no ato sexual um ponto de fuga da prisão psicológica em que vive. Ele próprio tem consciência do aprisionamento mental, afirmando

que vivia numa espécie de caverna, como um bicho. Porém, ele também afirma que o pai não lhe tapava a saída, mas tampouco o ajudava a sair da caverna. O que o narrador sentia era um grande medo de seguir por conta própria, sentia medo do lado externo da caverna. Por isso, culpava o pai por nunca tê-lo ensinado a sobreviver sozinho, porque o pai o fizera ser deformado, um "incapacitado para viver, medroso, ressentido, solitário separado da vida como um bicho selvagem" (VILELA, 1973, p. 62). Além disso, no começo da carta ele diz que o pai o colocou numa redoma, o que fez sentir-se superprotegido e, por isso, odiar a caverna, mesmo não conseguindo se libertar dela.

É inegável a intertextualidade que a caverna do conto mantém com o mito da caverna de Platão. No entanto, enquanto na caverna d'*A República*, os homens estão acorrentados fisicamente e impossibilitados de se mexer, em "Carta", as amarras que mantém o rapaz preso são essencialmente psicológicas. Ao remeter à alegoria platônica, recupera-se a distinção que Platão faz entre o mundo das aparências e o mundo das verdades, fato que se vincula à vida do rapaz. Na verdade, ele possui duas vidas, a vida da aparência imaginada pelo pai e a vida real conhecida por ele mesmo. O próprio narrador afirma isso: "Por fim a coisa se tornou instintiva em mim: eu era um por fora e outro por dentro" (VILELA, 1973, p. 63). A imagem externa, na qual o pai se refletia, e o eu interior, imerso numa angústia existencial.

É esta dualidade que aflige a personagem e que vai se acumulando até o ponto de precisar se rebelar. Ele afirma viver este conflito desde a infância, destacando que trazia dentro de si um inferno, ao passo que o pai só tinha a solidão. É o excesso desta imagem de pureza construída pelo pai que conduzirá a personagem à violência, à ação instintiva, à fuga da caverna.

A necessidade de libertação se irromperá num impulso agressivo. Não há um histórico de marginalização ou mesmo abandono na criação e educação da personagem que justifique a violência, como habitualmente se percebe nas narrativas contemporâneas as quais, com frequência, representam o universo de marginalização social como pano de fundo para as atrocidades humanas. Neste caso, a personagem afirma no início da carta: "Eu era um menino como qualquer outro, amado por um pai extremoso" (VILELA, 1973, p. 61). Ele reconhece

que o pai era bom, honesto, trabalhador e lhe passou esses valores. Também admite que o pai nunca deixou faltar comida, roupa e os melhores colégios. Portanto, não é uma personagem socialmente marginal e com baixa instrução. Em suma, foi uma criança amada e esse amor continuou pela adolescência. Na verdade, não parece ser uma personagem que ingressa no mundo do crime, o que reforça a ideia de que se trata de um ato isolado de violência, no qual o rapaz tem um acesso de violência e estupra Marisa, a menina de treze anos. Dessa maneira, ele se deixa levar por um ato impulsivo. Parece, inclusive, que a violência está mais para a necessidade de revelar ao pai sua natureza humana, do que para satisfazer desejos de ordem sexual, pois as menções que faz da sexualidade em si são pouco acentuadas na carta.

Em contrapartida, a figura da mulher não assume papel coadjuvante, ao contrário, ela assume uma relevância maior, pois é personificada na própria liberdade. Esta mulher é Marisa, uma menina com apenas treze anos. A personagem vê em Marisa mais que a sua libertação, pois é a menina que cria no rapaz o desejo de se libertar. É por meio dela que o narrador rompe com toda a prisão que o faz refém desde a infância.

Isso se dá, possivelmente, porque foi criado com extrema proteção. Em virtude disso, a personagem parece não ter aprendido a se relacionar socialmente com o mundo exterior, principalmente com as mulheres, fato perceptível quando o protagonista afirma:

> A mulher, em que eu via a própria encarnação da vida, tornou-se para mim uma ameaça, uma ameaça permanente, um perigo, uma emboscada que me perseguia até nos sonhos. Embora uma parte de meu ser ansiasse por se entregar à ela, a outra parte que você [o pai] havia marcado com o sinete da sua pureza e alimentado todo o tempo de modo a torná-la a mais forte, subjugava-a, como numa estampa da infância São Miguel Arcanjo subjugando aos pés o demônio. (VILELA, 1973, p. 63)

Nota-se que a mulher se personifica na própria imagem do demônio e o rapaz, ao resgatar a imagem sacra, tenta ilustrar o próprio conflito interior em que vive. Sendo assim, se é a figura da mulher que passa a inquietá-lo e afligi-lo é por meio dela e com ela que ele se liberta das suas angústias. O conflito que se instaura aí se origina, sobretudo, da repressão sexual, pois uma parte dele quer se entregar à mulher, mas a outra parte, marcada pela pureza imputada pelo pai, subjuga-o.

Diante deste conflito, o instinto sexual, inerente ao ser humano, sobrepõe-se às repressões sexuais. Nessa perspectiva, para pensar o aspecto impulsivo da personagem, recorre-se às concepções freudianas sobre as duas classes de instintos inatas do indivíduo: o instinto sexual e o instinto destrutivo. O primeiro se vincula à sexualidade e o segundo à violência. Ambos os impulsos estariam vinculados à ideia da autopreservação. A violência como meio de sobrevivência e a sexualidade como meio de perpetuação da espécie. Daí sua relação intrínseca com a condição animal. Assim, tanto os impulsos de morte como os impulsos de vida fazem parte dos instintos mais primitivos do homem. No entanto, com o processo de racionalização, todos os impulsos passaram a ser reprimidos para que a vida se adequasse aos padrões da convivência social.

Sobre isso, Dalla Palma, na introdução da sua tese *A violência nos contos e crônicas da segunda metade do século XX* (2008), afirma que a racionalização dos impulsos mais primitivos do homem, ao invés de controlar a violência, pode amplificar o potencial violento, porque "quanto mais se tenta controlar os instintos, mais potentes eles se tornam na psique do indivíduo, que, ao controlar os impulsos agressivos, também controla os impulsos prazerosos" (DALLA PALMA, 2008, p. 12).

Portanto, quando estupra Marisa, a personagem se deixa levar pelos dois impulsos. Num primeiro momento há o impulso de violência, mas que ocorre em função da busca pelo prazer a ser obtido por meio do ato sexual. Todas as repressões que a personagem elenca ao longo da carta, culminam no impulso que ele próprio alega ser um ato animal, pois confessa ao pai nestes termos: "estupro. Sim, Papai, foi isso que houve: estupro. Eu a levei para lá e a agarrei, e ameacei. Não vi a hora que eu fiz isso, mas sei que eu fiz, tudo isso; *como um animal*[332]". (VILELA, 1973, p. 64)

É no ato sexual que o protagonista extravasa suas tensões, tendo em vista toda a angústia sentida na carta ser dissipada no fim, o que se percebe quando ele diz: "Não, não estou pensando em fugir. Eu poderia se quisesse; mas fugir de quê, ou para quê? Não há mais

[332] Grifo meu.

nada. Não há mais nada. E é por isso que eu estou tão tranquilo e que estou podendo te escrever essa carta" (VILELA, 1973, p. 65)

Percebe-se que a personagem enfatiza sua tranquilidade na utilização do advérbio de intensidade "tão". Este alívio pode advir de diversos fatores, do ato sexual propriamente dito, da aproximação íntima/sexual de uma mulher ou, ainda, da possibilidade analítica mais relevante neste estudo, que é indubitavelmente o prazer da personagem em romper com a imagem sagrada e pura da existência humana construída por seu pai. Dessa maneira, ao agir violentamente, a personagem se desvela ao pai e, por conseguinte, desvela ao leitor que a essência humana é carregada de vícios e virtudes e, por isso mesmo, não há espaço para imagens idealizadas do ser humano, que é tão complexo em si mesmo.

Desse modo, a sexualidade funciona como uma potente fonte de violência, razão pela qual a repressão se constituiu e se constitui numa alternativa altamente empregada na tentativa de restringir o poder transgressor e libertador contido na sexualidade. Contudo, estando a sexualidade tão intimamente ligada aos instintos mais primitivos do homem, todo o processo de racionalização desses impulsos funcionam apenas paliativamente, porque toda a regulação dos instintos humanos transforma o homem numa iminente bomba prestes a explodir em uma violência incontrolada a qualquer momento.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

DADOUN, Roger. **A violência:** ensaio acerca do "*homo violens*". Trad. Pilar Ferreira de Carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DALLA PALMA, Moacir. **A violência nos contos e crônicas da segunda metade do século XX**, 2008. Tese (Doutorado em Letras: Estudos literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000147322>. Acesso em 26/08/2012.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer.** (Edição eletrônica) FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, s/d. (Edição Eletrônica em CD Rom).

_____. **Totem e Tabu e outros trabalhos.** (Edição eletrônica. Não há na obra as demais informações)

LINS, Ronaldo Lima. **Violência e Literatura.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

PLATÃO. **A República**. Trad. Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

VILELA, Luiz. Entrevista. In: Rauer Ribeiro Rodrigues. **Grupo de Pesquisas Luiz Vilela**. Disponível em: <http://gpluizvilela.blogspot.com.br/>. Acesso em 03/10/2012.

_____. **O Fim de tudo**. São Paulo: Liberdade, 1973.

AGOSTO: A RETRATAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA E NA FICÇÃO

Márcia MUCHA (PG-UTFPR)[333]

Resumo: Rubem Fonseca constrói suas narrativas a partir da segunda metade do século XX, destacando-se no cenário da literatura brasileira com uma escrita que apresenta, principalmente, temas como: a violência, a sexualidade e o erotismo. Essas construções estão pautadas, em sua maioria, em um caráter de narrativa policial, com destaque para o crime, o criminoso e as ações do detetive. Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo analisar o romance *Agosto* (1990), de Rubem Fonseca, procurando, a partir da teoria de György Lukács, em "A formação clássica do romance histórico", compreender como a obra se configura em um romance desta natureza [histórica]. Sendo assim, visa-se fazer apontamentos sobre o período que compreende a obra em análise – a morte do então Presidente da República, Getúlio Vargas, uma vez que o tempo na narrativa se passa no mês de agosto de 1954 – e, ainda, fazer observações no sentido de entender como o autor se valeu de elementos históricos na elaboração do seu texto, com base na temática da violência, presente tanto na história quanto na ficção.

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea. Romance Histórico. Violência.

Considera-se a literatura como fonte da história, não somente como um meio capaz de estabelecer um vínculo com questões políticas, sociais, econômicas, por exemplo, pois a entendemos, também, como um espaço que pode contribuir com respostas às indagações do homem em relação ao seu mundo e a si próprio. É a partir dessa premissa que o presente trabalho será desenvolvido, tendo como objeto de estudo o romance *Agosto*, retratando acontecimentos que ocorreram em 1954. Um período, não o único, mas "mais um", marcado por acontecimentos de caráter violento na história do Brasil. Foi nesse ano que ocorreu a tentativa de assassinato do então jornalista e opositor de Getúlio Vargas – Carlos Lacerda – e na sequência tem-se o suicídio do Presidente da República. Panorama histórico que será melhor abordado na sequência do trabalho.

[333] Estudante de pós-graduação no Curso de Especialização em Literatura Brasileira e História Nacional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, Paraná, Brasil. honey.0414@hotmail.com

Antes, portanto, cabe lembrar que a dimensão da história é a escrita, e, ao historiador cabe o papel de passar ao leitor informações que possam ser lidas como fontes seguras, verdadeiras. Assim, para transmitir essa veracidade o escritor/historiador se vale de fontes sobre acontecimentos do passado, prevendo a não possibilidade da criação de fatos extraoficiais. Já ao ficcionista é permitido que ultrapasse tais fontes, deslocando o leitor para determinado momento da história, apresentando a ele situações fictícias e outras não inventadas, elaborando, assim, um texto de caráter e/ou com marcas tipográficas de historicidade. Nessa confluência entre literatura e história, no que concerne ao processo de escrita Esteves acrescenta que:

> A pretensa objetividade do fazer histórico deixa evidentes critérios subjetivos, como a seleção dos documentos e fontes utilizados, o ponto de vista adotado pelo historiador, os métodos escolhidos, os objetivos propostos e até mesmo a própria estrutura narrativa, que pouco difere daquela utilizada pelos romancistas. (ESTEVES, 2007, p. 12)

Para o autor, a arte de escrever, tanto texto ficcional quanto histórico, passa pela experiência humana, que se vale da linguagem em uma tentativa de entender o passado e, segundo Esteves, ainda, não importa a objetividade impressa na leitura dos fatos, pois estes sofrerão transformações dentro do espaço em que esta matéria discursiva é construída. É sem essa pretensa autenticidade que romances históricos são elaborados, como é o caso de *Agosto*.

Para dar continuidade à pesquisa faz-se necessário saber um pouco sobre a história presente no *corpus* em análise. Portanto, a narrativa é construída na terceira pessoa do discurso e apresenta o protagonista Mattos, um comissário de polícia que investiga um caso de assassinato – do empresário Paulo Machado Gomes Aguiar – no quarto de um luxuoso duplex no Rio de Janeiro, crime que desencadeará outras mortes na sequência do texto. Mattos é uma personagem que não aceita dinheiro do jogo do bicho como seus colegas fazem: "A honestidade do comissário era considerada pelos contraventores como uma ameaçadora manifestação de orgulho e demência" (FONSECA, 2012, p. 14). O protagonista vive uma

conturbada relação amorosa com Alice e Salete, e não se conforma com a condição da atual sociedade, corrupção na polícia, no governo e pessoas com atitudes desumanas, movidas à prática de crimes por questões financeiras, como é o caso que ele investiga.

A obra está composta por 26 capítulos, cada qual representa um dia do mês de agosto de 1954, a começar pelo dia primeiro e seguir uma ordem cronológica do tempo até o dia 26 desse mês. São dois pontos em evidência na narrativa: primeiro, o referencial ficcional, investigação aos cuidados de Mattos, sobre o assassinato do empresário Aguiar, que se deu no primeiro capítulo do livro: "A morte se consumou numa descarga de gozo e de alívio, expelindo resíduos excrementícios e glandulares – esperma, saliva, urina, fezes" (FONSECA, 2012, p. 9). Segundo, o referencial histórico, caso investigado por outro comissário, sobre a tentativa de assassinato do jornalista Carlos Lacerda na rua Tonelero – Rio de Janeiro: "Vaz foi em direção ao carro. Alcino atravessou a rua e atirou em Lacerda, que correu para o interior da garagem" (FONSECA, 2012, p. 72). Mas em uma tentativa de segurar Alcindo, a arma dispara ferindo mortalmente o major Vaz.

Ao final do romance esses dois referenciais culminarão para um mesmo fim, quando os acusados (mandante e atirador) do caso Lacerda, ação que culminou na morte de outra pessoa, são detidos e Mattos descobre que o assassino do empresário Gomes Aguiar é um homem conhecido por Chicão. Personagem que quando se encontra diante do comissário não é presa por ele, pois Mattos já não integrava a corporação policial, perdera seu cargo depois de desavenças com colegas de trabalho e por ter libertado os presos da delegacia onde trabalhava:

> Os presos se espremeram na parede quando Mattos entrou na cela. O cheiro repugnante da pobreza, de sujeira, de doença fortaleceu ainda mais a decisão do comissário.
> "Todo mundo para fora".
> Os presos não entenderam a ordem do comissário e continuaram imóveis dentro do xadrez.
> "Pra fora!", gritou o comissário. Seu estômago ardia. [...].
> Um a um os presos foram saindo em silêncio. Pareciam ratos fugindo. (FONSECA, 2012, p. 318)

Ele tomou essa decisão depois de ver o que estava procurando no Palácio do Catete: "Ali estava ele, Getúlio Vargas. Morto, sentado na cama, amparado pela mulher e por outras pessoas que procuravam despir o paletó do pijama listado manchado de sangue" (FONSECA, 2012, p. 315). Morte que ocorreu a partir de um suicídio, retratado no capítulo 24 do romance, um dia antes do assassinato de Mattos e Salete, efetivado por Chicão, no apartamento do comissário:

> Mattos virou-se e viu Chicão ao lado da vitrola apontando um revólver para ele.
> "Diga adeus à sua garota", gritou Chicão, para ser ouvido acima do som da vitrola.
> Mattos olhou para Salete. Foi a última coisa que viu. Caiu ao chão, morto pelo disparo de Chicão. [...].
> Chicão colocou o cano do revólver sobre o seio esquerdo de Salete e apertou o gatilho. (FONSECA, 2012, p. 328)

Esses acontecimentos na narrativa estão envoltos em questões de violência, temática que este trabalho se propõe debater e, também, um dos temas caros a Rubem Fonseca, autor que se contextualiza na denominada pós-modernidade e homenageia em seus textos, conforme Vera Lúcia F. de Figueiredo, um grupo de escritores que desafiaram a hipocrisia da sociedade, ousando dizer o que "não podia ser dito", postura que resultou em perseguição e censura. Ainda, o espaço urbano se faz presente na narrativa do autor, em especial a cidade do Rio de Janeiro, palco das ações das personagens em *Agosto*.

Segundo Schollhammer, no Brasil, uma das tendências de ficção com representação da violência foi inaugurada em 1963, com a publicação de *Os Prisioneiros*, de Rubem Fonseca:

> Que deixaria sua influência mais marcante na literatura urbana brasileira. Com este livro, Fonseca promove uma prosa denominada por Alfredo Bosi de "brutalismo", caracterizada pelas descrições e recriações da violência social, entre bandidos, prostitutas, leões-de-chácara, policiais corruptos e mendigos. Sem abrir mão do compromisso literário, Fonseca cria um estilo próprio – enxuto, direto, comunicativo –, com temáticas do submundo carioca, no qual o escritor se apropria não só das histórias e tragédias cotidianas, mas

> também de uma linguagem coloquial que resultava em uma inovação em seu "realismo marginal". (SCHOLLHAMMER, 2008, p. 63)

Os textos do autor não se limitam ao contexto social, eles aprofundam os conflitos do homem contemporâneo, aquele que luta em prol de seus ideais, não aceitando ou não se servindo de questões preestabelecidas: "A ficção de Rubem Fonseca alimenta-se, assim, dos impasses vividos pelo homem contemporâneo, espelha o paradoxo de um tempo que se nutre da desconstrução das utopias que sustentavam os sonhos de transformação do mundo" (FIGUEIREDO, 2003, p. 29). Esses valores compreendem o caráter da personagem protagonista do romance *Agosto*, pois o comissário Mattos é um homem que procura uma humanização nesse meio social tão fluído e individual – como diz Zygmunt Bauman – e vive um paradoxo porque seus "desejos" não se efetivam. O comissário, então, é consumido por uma violência psicológica e também física, pois uma úlcera gástrica o incomoda. Ele se submete ao uso de comprimidos de Pepsamar e à ingestão de leite, práticas apresentadas com frequência no decorrer do texto: "Ao passarem por um botequim, Alberto Mattos mandou parar, saltou e tomou um copo de leite. A acidez não parava de roer seu estômago" (FONSECA, 2012, p. 17).

No que se refere ao contexto histórico de agosto de 1954, observa-se que o Brasil vivia um clima de tensão política. Getúlio Vargas enfrentava duras críticas de quase toda a imprensa – representada pelo jornalista Carlos Lacerda – e via pouco a pouco seus aliados se distanciarem, e, o final dessa história é o suicídio do Presidente Vargas. Assim, Rubem Fonseca cria um universo ficcional alimentado de fatos e personagens históricas que fizeram parte dessa época. Para Figueiredo:

> Em *Agosto* a ênfase não recai sobre a desmitificação das figuras proeminentes no período histórico enfocado – ou seja, não se trata de trazer à tona aspectos da vida privada de Getúlio Vargas ou de Carlos Lacerda, seu principal adversário, para mostrar que eram figuras menores, idealizadas pela história oficial. O que se pretende demolir é a confiança na racionalidade do processo histórico, e ao mesmo tempo, a crença na possibilidade de reconstruir o passado, colocando-

> se sob suspeita a pretensa objetividade do método de conhecimento da História. (FIGUEIREDO, 2003, p. 134)

Embora a obra faça uso de fatos históricos, esses são apresentados para contextualizar a narrativa, lembrando um momento de grande importância para a sociedade brasileira, mas não há a pretensão de repensar a história, acrescentando novos episódios ou negando acontecimentos. Ainda assim o texto pode ser considerado um romance histórico clássico proposto por Lukács. É constituído por uma escrita linear, é uma leitura racional, verossímil, não há elementos surreais na obra e o protagonista é um homem comum. Dessa maneira, a personagem Mattos se aproxima do que Lukács considera o herói scottiano, que para o autor é sempre um *gentleman* mediano, proveniente do povo, que sintetiza a essência de uma época:

> Sua tarefa é mediar os extremos cuja luta ocupa o romance e pela qual é expressa ficcionalmente uma grande crise da sociedade. Por meio da trama, que tem esse herói como ponto central, procura-se e encontra-se um solo neutro sobre o qual forças sociais opostas possam estabelecer uma relação humana entre si. (LUKÁCS, 2011, p. 153)

Essa recuperação da grandeza humana talvez não ocorra, efetivamente, na obra, mas há uma estabilização dos fatos a partir da morte de Mattos e Vargas, até porque foi o final "possível" para o fim da crise, não se estabeleceu outra alternativa.

Nesse contexto é relevante a "função" do herói mediano, pois Mattos alcança uma dimensão maior do que Getúlio Vargas. E, o fato de esta última ser personagem secundária ajusta-se – também – ao que propõe Lukács, segundo o qual as personagens históricas nunca são as personagens principais, porque elas apenas se manifestam nos grandes acontecimentos históricos, não sendo possível atuarem com expressividade na ficção. Sua representação se dá para fortalecer dado momento, não que ela seja o foco principal da obra. Contudo, Vargas é ficcionalizado, como é o caso da cena em que ele se suicida: "Apanhou o revólver na gaveta da cômoda e deitou-se na cama. Encostou o cano do revólver no lado esquerdo do peito e apertou o gatilho" (FONSECA, 2012, p. 311).

Fazem parte de *Agosto*, personagens históricas conhecidas da grande parte da população brasileira, como: Getúlio Vargas, Alzira Vargas do Amaral Peixoto, Lutero Vargas,

Benjamim Vargas, Gregório Fortunato, Tancredo Neves, Carlos Lacerda, Café Filho, entre outras. Além da apropriação de fatos e personagens de dado momento da história brasileira, esta narrativa apresenta características do romance policial, o chamado *roman noir*, proposto por Todorov, com predomínio da ação, da violência, da paixão e da presença do detetive, em especial, neste caso, o comissário Mattos que, nesta trama elaborada por Fonseca, é descrito como um homem honesto e incorruptível, mas é um sujeito que está em crise. Suas ações de promoção de um "bem social" não se efetivam e a úlcera no seu estômago só o degrada. Nesse sentido ele se assemelha a Vargas em virtude da decadência. Tudo parece pender para um final trágico, o que acaba acontecendo em ambos os casos, a morte.

Quanto às personagens, ainda, é importante pensar na representação do Anjo Negro – Gregório Fortunato. Ele é intermediário das transações ilícitas entre empresários, deputados e membros do governo. O narrador o constrói como um sujeito que pode cometer um ato de violência contra o jornalista Carlos Lacerda e, ainda:

> O homem conhecido pelos seus inimigos como Anjo Negro entrou no pequeno elevador, que ocupou por inteiro com seu corpo volumoso, e saltou no terceiro pavimento do Palácio do Catete. Andou cerca de dez passos no corredor em penumbra e parou em frente a uma porta. Dentro, no modesto quarto, vestido com um pijama de listas, sentado na cama com os ombros curvados, os pés a alguns centímetros do assoalho, estava o homem que ele protegia, um velho insone, pensativo, alquebrado, de nome Getúlio Vargas. (FONSECA, 2012, p. 9-10)

Gregório representava ameaça aos inimigos de Vargas e também o conhecia muito bem. Em alguns momentos, na inserção do seu pensamento, ele diz saber a causa da infelicidade do presidente e o desgosto com a covardia dos seus aliados. Segundo ele, o presidente merecia ser feliz por tudo o que havia feito pelos pobres. Gregório venerava Vargas, pretendia protegê-lo, poupá-lo e é um dos poucos que não o abandona. Mas é impedido, pela família de Vargas, de despedir-se do homem que sempre se esmerou em proteger.

Esse cuidado do então Presidente da República com o povo brasileiro, a partir da perspectiva de Fortunato, é uma marca do legado Vargas, que vem desde a sua primeira estada no poder, na década de trinta:

> O legado institucional varguista não foi desmontado com a queda do Estado Novo. É preciso lembrar que a redemocratização do país, no período pós-45, não afetou de forma substancial o centralismo administrativo e o estilo de gestão introduzidos por Vargas. Ao contrário, preservou-se, em grande parte, o arcabouço institucional do governo deposto. Executivo forte, controle do processo decisório pela alta burocracia, subordinação dos sindicatos ao Ministério do Trabalho, desenvolvimento de uma classe empresarial atrelada aos favores do Estado e marginalização política dos trabalhadores rurais persistiriam como elementos centrais do novo regime. (FAUSTO, 1999, p. 25)

Lembrando que o "acesso" de Vargas ao poder, em 1930, se deu a partir de uma revolução que amparou o exército com a implantação de uma indústria bélica. Esse período é visto como um divisor da história brasileira, uma vez que pôs um fim à chamada República Velha. Dessa maneira, isso vem de encontro ao que fala Lins, pois, para o autor: "*Fazer violência* pode, em certas circunstâncias, delinear o único caminho de uma racionalidade possível, a solução de um impasse no qual a inação constitui um tipo de decisão equivalente à morte" (Lins, 1990, p. 19-20 grifos do autor).

A herança de Vargas perdurou mesmo sabendo-se sobre as condições que o levaram ao poder. Reforçando, assim, que não há um espaço definido onde vivem as pessoas, agentes da violência. O que as difere é a questão propulsora dessa prática. A exemplo de *Agosto*, na investigação que ocorre atrelada à história – tentativa de assassinato de Carlos Lacerda e o próprio suicídio de Vargas – a violência é motivada por questões políticas, já na outra trama, investigada por Mattos é desencadeada por questões financeiras. Luciana, a esposa de Aguiar era amante de Lomagno, integrante da empresa do empresário morto. Foram os dois que planejaram o assassinato com o intuito de estarem livres para administrar o dinheiro da empresa. Dessa maneira: "O crime ultrapassa qualquer fronteira ou limite, até porque Rubem

Fonseca se nega a tematizar apenas a violência dos oprimidos, constituindo a sua obra como um amplo painel no qual o tema é abordado de diferentes ângulos, revelando as suas inúmeras faces" (FIGUEIREDO, 2003, p. 31).

Já o sofrimento da personagem Mattos é outra forma de violência retratada na obra. Mattos sofre com uma severa úlcera gástrica, que pode ser vista como o resultado do incômodo que ele sente perante a sociedade que o cerca. Diante da impossibilidade de mudar, transformar o que lhe perturba, que lhe fere a mente, acaba sendo acometido por esse mal que lhe fere também fisicamente. Quanto a isso Figueiredo acrescenta:

> Por extensão, as dúvidas que o atormentam abalam também e, sobretudo, a pretensão da objetividade da pesquisa histórica, porque, esta, da mesma forma que a investigação policial, parte da análise de pistas – vestígios, fragmentos do passado – para tentar conhecer uma realidade que não foi presenciada pelo investigador. Assim, os impasses do detetive remetem para uma questão central do romance, a impossibilidade de reconstruir a verdade histórica. (FIGUEIREDO, 2003, p. 137)

A partir da perspectiva de Figueiredo percebe-se a dificuldade da reconstrução da história, lembrando o que se discutiu no início deste artigo, sobre o trabalho do historiador, que por mais objetiva a leitura dos fatos pesquisados, estes sofrerão transformações até a transmissão ao leitor, ainda mais sobre questões que provocam discussão até hoje, como é o caso do suicídio de Vargas.

No que se refere aos assassinatos na narrativa tem-se, depois do caso do empresário Aguiar, a morte do porteiro do edifício onde Luciana Aguiar morava e, na sequência, o assassinato de Mattos e Salete, todos efetuados pelo comando, direto, de Pedro Lomagno. Registra-se, ainda, a morte de Ilídio que se dá pelas mãos do policial Pádua, porque este pensava que Mattos havia sido uma vítima do bicheiro e resolveu vingar o colega de trabalho:

> Ilídio tremeu, uma curta convulsão, quando a arma de Pádua disparou.

> Pádua pegou o corpo do bicheiro pelas pernas, Murilo pelos braços e levaram-no para o Packard, colocando-o junto dos outros mortos.
> "Não é melhor tirar as algemas?, perguntou Murilo.
> "Deixa as algemas. Para os amigos desse filho da puta saberem que foi o pessoal da casa que fez este trabalho. Para aprenderem que não podem matar um tira sem mais nem menos". (FONSECA, 2012, p. 334)

Nesse sentido é possível notar a inerência da violência no processo civilizatório do próprio homem, na manutenção da vida em sociedade que, de acordo com Lins, se organiza através de conflitos. Essa tentativa de organização se dá em um período, conforme Moacyr Flores, em que o Brasil celebra o avanço tecnológico, há a chegada da televisão ao país, interferindo, nos anos subsequentes, na vida da população, que no momento informava-se através de jornal impresso e do rádio, como se observa em uma passagem: "Notícias de todo o Brasil eram transmitidas pelo rádio, enfatizando o clima de exaltação existente entre estudantes, políticos, classes produtoras, profissionais liberais, devido ao assassinato do major Vaz" (FONSECA, 2012, p. 194). O local, palco dessa efervescência dos meios de comunicação é a cidade do Rio de Janeiro, a capital brasileira na época. Na obra essa cidade é revisitada por várias marcações de espacialidade, como por exemplo na nomeação de edifícios e ruas: "Saindo do Senado, Mattos caminhou pela Rio Branco até a Sete de Setembro. Entrou à esquerda indo até a rua Uruguaiana" (FONSECA, 2012, p. 51).

No penúltimo capítulo, dia 25, é possível observar uma quantidade significativa de elementos que compreendem a narrativa, como a corrupção policial, as negociatas políticas no Senado e na Câmara e a compra de favores. Além, é claro, da derrota do único honesto, o comissário Mattos, sinalizando para a "impossibilidade" de se manter a honestidade naquele meio social.

Dois dias após a turbulência da morte de Getúlio Vargas o romance termina da seguinte maneira: "Foi um dia ameno, de sol. À noite a temperatura caiu um pouco. A máxima foi de 30,6 e a mínima de 17,2. Ventos de sul a leste moderados" (FONSECA, 2012, p. 335). Como se tudo transcorresse na mais perfeita calmaria.

Assim, falar sobre violência é promover um amplo debate em torno das questões levantadas para discussão do tema, pois este termo não compreende uma única designação. Conforme aponta Jacques Leenhardt no prefácio do livro *Violência e Literatura* de Ronaldo Lima Lins, dependendo do ponto de vista ela muda de nome, o que para alguns é "manutenção da ordem", para outros é declaradamente um ato de violência, a qual:

> Só é em si mesma um indicador sob a condição de que uns a exercem, outros a sofrem. [...] Todo discurso sobre a violência é, portanto, por essência, ambivalente: visa reduzi-la, recorrendo a uma ordem presente, ou justificá-la, recorrendo a uma ordem futura. [...] Daí que todo discurso sobre a violência é dela necessariamente uma representação e não uma descrição, mostrando-se, por essência, da ordem da ficção. É por essa via, enfim, que violência e literatura se acham tão intimamente ligadas. (LEENHARDT, 1990, p. 15 grifos do autor)

Nesse sentido a literatura pode expressar e/ou manifestar atos violentos das mais diversas formas sem a necessidade da legitimação, pois à arte cabe essa postura, ela transita pelos caminhos que julgar importantes para a sua representação, sem que haja um deslocamento que tenha como princípio a verdade. Mas não com menos importância suas informações remetem o leitor ao campo da reflexão sobre a "denúncia" constatada. Para Lins: "A diferença entre a literatura e qualquer outra atividade [...] é que, ao contrário das demais, que apresentam respostas, como a ação, a necessidade de transformar o mundo, a literatura reflete a vida e reflete sobre a vida" (LINS, 1990, p. 31). Dessa maneira, a arte não se refugia da exacerbação da violência, pelo contrário, mesmo sendo uma luta invencível, ela se mostra presente e tenta, em certa medida, contestar e propor mudanças através do seu maior instrumento, a palavra, a qual, segundo Lins, faz resurgir a discussão subjetiva com o homem como ponto central desse debate. O homem, esse agente da violência que se tentou demonstrar ao longo do presente trabalho.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESTEVES, Antonio R**. Ficção e história**. Assis: Unesp, 2007.

FAUSTO, Boris. O legado Institucional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 15-39.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. **Os crimes do texto**: Rubem Fonseca e a ficção contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FLORES, Moacyr. Vargas: 1951-54. In: MORETTO, Fúlvia M. L. [et. al.]. **A Era Vargas**. Porto Alegre: Ediplat, 2004. p. 93-102.

FONSECA, Rubem. **Agosto**. - [Ed. especial]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LEENHARDT, Jacques. O que se pode dizer da violência? In: LINS, Ronaldo Lima. **Violência e literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p. 13-17.

LINS, Ronaldo Lima. **Violência e literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008. p. 57-77.

TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. In: **Poética da prosa**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 63-77.

FAMÍLIA EM TRANSFORMAÇÃO: A ABORDAGEM DE ALGUNS CRONISTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 60

Fabricia Cristina FLORENCIO (G- UEL)[334]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar crônicas a partir da década de 60 até contemporaneamente, que contenham a temática da família e as mudanças que nela ocorreram a fim de observar como os cronistas desse período abordaram esse tema em suas produções. Notamos em autores, como Carlos Eduardo Novaes, Luis Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Fabrício Carpinejar, com publicações em décadas distintas, que apresentaram diferentes abordagens sobre as mudanças e a formação da família. Nas crônicas desses autores, observamos a família sendo abordada de diferentes formas, como em ocasiões de divórcio, a traição nos relacionamentos, filhos convivendo com pais separados e inversões de papéis entre homens e mulheres, com destaque para o tom humorístico usado pelos cronistas ao abordarem essas situações. Para desenvolver a pesquisa recorremos a teóricos, como Richard Sennett, Antoine Prost, GöranTherborn, e Mary Del Priore, que abordam a família e suas diferentes perspectivas com o passar dos anos. No artigo faremos também diferentes reflexões teóricas sobre o gênero crônica com embasamento em pesquisadores, como Antonio Candido e Afrânio Coutinho. Buscamos, assim, fazer no artigo diferentes reflexões de acordo com a abordagem do texto literário sobre a família e suas transformações.

Palavras-chave: Família. Mudanças. Crônica

Introdução

Durante o século XX a família sofreu diversas transformações. Antes seu papel perante a sociedade pertencia ao espaço público, contudo, após essas mudanças ela passou a pertencer ao espaço privado, o que até então devido aos costumes da sociedade não era possível.

Considerando os estudos de Prost, Del Priore, Therborn e Sennett, podemos elencar algumas destas transformações que a família passou de acordo com as abordagens desses autores. Segundo eles, as mudanças

[334] Estudante de graduação indicada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Santos Simon. Curso de graduação em letras vernáculas na Universidade Estadual de Londrina, da cidade de Londrina, do Paraná, do Brasil. Endereço eletrônico fabricia.florencio@hotmail.com

ocorreram devido a uma série de fatores. Surgiu uma nova distribuição do espaço doméstico, criando maior privacidade dos membros da família. O papel do homem e da mulher dentro do grupo familiar passou por transformações considerando a conquista de maior liberdade e igualdade pela mulher. Os relacionamentos passaram por mudanças tanto em sua durabilidade, quanto na disposição dos indivíduos por relacionar-se, considerando que eles buscam preservar sua individualização, e na vida a dois, isso tende a se quebrar. Com as transformações, os filhos conquistaram maiores liberdades, vivendo sem o controle rígido dos pais que existia até outrora. O divórcio foi outro fator que auxiliou nessas mudanças, pois ele possibilitou a quebra de um grupo familiar, e com isso a chance dos indivíduos construírem uma nova família.

Escolhemos o gênero crônica para análise, por ser tratar, como afirma Antonio Candido, de um gênero que "se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso ser mais natural"(CANDIDO, 1992, p. 13). E também, como afirma Afrânio Coutinho, esse gênero "é dos que mais se abrasileiraram" (COUTINHO, 1986, p.15). A partir dessas colocações e das leituras das crônicas, consideramos esse gênero como aquele que pode representar bem essas transformações no grupo familiar, pois a crônica é voltada para os fatos do dia-a-dia. O objetivo do presente trabalho é traçar a partir das leituras de crônicas da década de 60, como as mudanças nos costumes no grupo familiar influenciaram na produção dos cronistas no decorrer das décadas. É importante destacar alguns autores que contribuíram de forma relevante para o enriquecimento da pesquisa. Foram eles: Carlos Drummond de Andrade, Carlos Eduardo Novaes, Luis Fernando Veríssimo e Fabrício Carpinejar. Escolhemos esses autores, pois eles abordaram as transformações da família de maneira mais expressiva. Contudo, não será possível analisarmos minuciosamente cada crônica, visto que demandaria um grande número de páginas. Sendo assim, faremos uma análise sucinta, buscando elencar a forma com que os autores abordaram as mudanças do grupo familiar e as peculiaridades presentes em cada um deles.

Análise

"Aquele casal" de Carlos Drummond de Andrade é a primeira crônica escolhida para análise, pois ela exprime reflexões sobre iniciais mudanças do grupo familiar. A crônica foi publicada no livro *O poder ultra jovem e mais 79 textos em prosa e verso,* de 1972.

Na crônica temos um diálogo com o desabafo do "marido" para um amigo, sobre as novas atitudes da "Dona Elsa". Para ele a esposa "anda um pouco estranha", vestindo roupas de "estampados berrantes" nada discretos. Ele chega a comparar a mulher a uma menina de quinze anos, pois ela ficou com "movimentos mais leves, um ar desembaraçado que ela não tinha" (ANDRADE, 1972, p.45). A crônica segue em um diálogo com os desabafos do marido sobre a mulher. Ele questiona o fato dela ter aparecido com uma rosa em casa, que segundo ela teria sido presente do oculista. O marido desconfia da mulher por não saber realmente quem deu essa flor a ela, com suspeita de uma possível traição, chegando a comparar os olhos de Dona Elsa com os de Capitu[335], e se não fosse por esse motivo, a mulher havia comprado a rosa somente para fazer charminho. Temos a todo o momento na crônica um posicionamento negativo do marido frente às novas atitudes da mulher. O que surpreende na crônica é o final, quando descobrimos pelo amigo, que ouviu o desabafo, e é quem narra a crônica, que o marido tem 82 anos, e Dona Elsa 79. Esse trecho carrega um tom de humor por quebrar todas aquelas desconfianças colocadas pelo marido, nos remetendo ao fato de ser um idoso, criado em costumes diferentes, e que não estava acostumado com as novas atitudes da mulher, por isso seu estranhamento com coisas que ao final podemos considerar banais e que Dona Elsa, na verdade, não merecia tanta desconfiança do marido.

Alguns trechos são fundamentais para refletirmos sobre como Dona Elsa é apresentada. Destacamos a fala do amigo no excerto "[...] A mulher casada desabrochou, não é mais um projeto, pode revelar melhor o encanto natural da personalidade"

[335] Personagem do romance "Dom Casmurro" de Machado de Assis, que é acusada pelo marido "Bentinho" de traição.

(ANDRADE, 1972, p.45), fazendo referência ao atual papel da mulher em sociedade, o marido, porém, rejeita essa colocação. O marido estranha "[...] os vestidos modernos; os modos (só vendo a maneira dela sentar no sofá)" e acrescenta que "[...] A Elsa não é mais a mesma. Demora tempo no espelho. Fico olhando um ponto no espaço, abstrata. Depois, sorri." (ANDRADE, 1972, p.46).

As atitudes de Dona Elsa abordadas na crônica, irão ao encontro dos novos comportamentos da mulher durante o século XX.Mary Del Priore em seu livro *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil,* publicado em 2011, explicita que até meados do século a mulher somente se preocupava em ser mãe e dona de casa "era destino natural das mulheres", e ao homem a participação no mercado de trabalho, juntamente com a "força e espírito de aventura". No entanto, esses papéis começaram a mudar a partir do da década de 50. Segundo a historiadora, "elas começaram a poder escolher entre desobedecer às normas sociais, parentais e familiares. Ficava longe o tempo em que os maridos davam ordens às esposas, como se fossem seus donos" (DEL PRIORE, 2011, p. 177). A autora ainda cita exemplos de revistas da época, que começaram a publicar artigos sobre os novos comportamentos das mulheres. A revista *Ele&Ela*, como destaca Del Priore, começou a escrever sobre a "liberação das mulheres", e em como "a mulher está cansada das angústias que a marcaram por tanto tempo". Porém, foi o movimento feminista na década de 70, que marcou o discurso da revista, que utilizava termos como, "emancipação feminina" e "mulher liberada". Como vimos, esse período do século foi marcado por diversas mudanças nos costumes femininos. Na crônica de Drummond, temos uma mulher, "Dona Elisa", que é apresentada pelo marido com um olhar de desconfiança, devido a seus novos comportamentos. O fato que merece destaque é para a idade do casal, ela 79 e ele 82 anos. Drummond faz com que os fatos narrados na crônica sejam vistos com um tom humorístico, pois ao revelar a idade do casal, há uma quebra da veracidade na descrição desses acontecimentos, uma vez que se trata de uma desconfiança presente no relacionamento de um casal de idosos, e podemos considerar que o marido simplesmente não estava acostumado com esses novos costumes ostentados pela mulher.

A próxima crônica elencada para análise foi "Domingo, na Planta"de Luis Fernando Veríssimo, publicada no livro *Amor Brasileiro,* de 1977. Ela é narrada em primeira pessoa e é construída com diversos comentários a respeito de vários apartamentos e seus espaços. Logo no início o eu do cronista[336] já traz para a crônica a revelação de que se trata de algo pessoal: "Minha leitura preferida" (VERISSÍMO, 1977, p. 56), destacando que sua preferência de leitura no jornal, "[...] depois de Carlos Drummond de Andrade"(VERISSÍMO, 1977, p. 56), são os anúncios imobiliários. Ao revelar sua leitura preferida de um jornal, Veríssimo coloca-se em igualdade com o leitor, que também abre o jornal, e faz a leitura desses anúncios e também das crônicas.

No primeiro parágrafo, o eu do cronista indica fatos sobre sua vida pessoal, filhos e esposa, como no fragmento "[...] o oxigênio para os meus filhos, todas as conveniências modernas para a minha mulher, o *status* social para a família" (VERISSÍMO, 1977, p. 56). O que nos chama a atenção para essa colocação inicial são as divisões por ele estabelecidas ao fazer menção de sua família. Na crônica, percebemos que ele ocupa o papel de responsável, o de "bancarrota", aquele que possibilita o "status social para a família". Concomitantemente à ideia trazida na crônica, podemos refletir sobre as distribuições de funções do grupo familiar no século XX. Antoine Prost, em seu livro *História da vida privada*, vol.5, 1992, faz levantamentos sobre o espaço da vida privada usando a França como exemplo, aponta que dentro do grupo familiar existia um controle rigoroso sobre o papel de cada membro: "o marido era o chefe de família; a mulher casada precisava ter sua autorização por escrito para abrir uma conta no banco ou para administrar seus próprios bens". As mudanças desses papéis só começaram a se modificar em 1965 com leis sobre os regimentos matrimoniais, e em 1970 com a lei que determina o desaparecimento da inferioridade da mulher perante o marido.

O que nos chamou a atenção foi a maneira com que Veríssimo desenvolveu a crônica, pois foi possível notar que, mesmo indicando os melhores

[336] Optamos usar a terminologia "eu do cronista", pois como adverte Luiz Simon, a crônica merece uma atenção especial, utilizar narrador ou sujeito lírico, pode não expressar realmente o que narra a crônica, considerando que muitas vezes a crônica se torna uma mescla de narrativa, comentários e reflexões.

edifícios, ele trabalhou ironicamente com os comentários que fez sobre todas essas comodidades oferecidas para o comprador. Sua ironia nos faz refletir sobre a imagem de conforto que temos, e até que ponto ela realmente é atrativa para nós moradores.

Em alguns trechos o eu aborda comentários sobre a distribuição dos espaços dos apartamentos. É importante destacar que o eu do cronista sempre coloca um tom humorístico ao fazer esses comentários sobre os apartamentos, como no trecho:

O que o anúncio imobiliário nos promete é a volta ao Paraíso. Tudo está perdoado. Recuperamos a vida eterna, com espaço na garagem para dois carros. Imagino que na entrega das chaves o próprio Arcanjo presidirá a cerimônia e nos alertará sobre o único pecado a ser evitado: o atraso das mensalidades. (VERISSIMO, 1977, p.57)

Curiosamente, o eu da crônica usa uma metáfora nomeando o apartamento de Paraíso, e que o único pecado que existirá será devido ao não pagamento das mensalidades, conforme o aviso feito pelo Arcanjo na entrega das chaves. O mesmo é feito ao final da crônica, no trecho "O Simone de Beauvoir. O Glauco e Norma Rodrigues. O Tortellini AL Vangole na Lagoa...O Paraíso", pois como vimos, ao descrevê-los ele revela a comodidade e a utilidade oferecidas pelos apartamentos, tudo planejado para evitar qualquer desconforto do morador.

O eu do cronista começa a descrever com maior atenção um apartamento no Marquês de Sade. Ele comenta o espaço do salão principal do apartamento "do tamanho de uma quadra de basquete", que pode servir como sala de jantar, sala de estar ou até mesmo quadra de basquete. Percebemos sempre o uso da ironia quando o eu da crônica comenta o luxo desses apartamentos. Ele volta seu olhar para a suíte do casal e tece o seguinte comentário:

> A suíte do casal é separada do resto da ala dos dormitórios por uma porta de aço que pode ser selada em minutos, para aqueles períodos em que as crianças ficam incontroláveis. A porta resiste até a dinamite mas, claro as crianças nunca chegariam a tanto. (VERISSÍMO, 1977, p.57)

Refletindo sobre o comentário da suíte do casal, podemos elencar o esforço para manter a privacidade do casal, usando de todas as artimanhas para que principalmente as crianças não tenham acesso a esse espaço. Em relação ao exposto, podemos refletir a respeito de algumas nuances da privacidade no século XX. Como afirma Prost, antes da Revolução Habitacional a família não tinha espaço para uma vida privada. Os membros da família não podiam se isolar, geralmente o espaço que habitavam não tinha muitos cômodos, as necessidades, por exemplo, eram feitas sob as vistas de todos, não havia um espaço destinado para isso. O quarto do casal não existia. Segundo Prost, "nunca se dormia sozinho: sempre várias pessoas dormiam no mesmo aposento, e amiúde na mesma cama" (PROST, 1992, p.72). A intimidade do casal era limitada, e a sexualidade era tida nas famílias como tabu. Na crônica, percebemos que o eu do cronista coloca as crianças como uma das responsáveis por poder atrapalhar a intimidade do casal, descrevendo o apartamento com uma porta que resiste até a dinamite "para aqueles períodos em que as crianças estão incontroláveis" (VERISSÍMO, 1977, p.57), apresentando barreira que irão impedir a invasão desse espaço. O eu do cronista faz uma pequena descrição do banheiro da suíte, e volta a fazer comentários sobre a suíte do casal. Ele comenta que há nesse apartamento

> [...] sala de massagens, quarto de vestir com armários embutidos contendo provisões para três dias em caso de amante escondido, e o quarto de brigar, com paredes acolchoadas e um banquinho e um balde em cada canto, Tudo foi previsto. Adão e Eva mudaram muito. (VERISSÍMO, 1977, p. 57)

O eu do cronista no excerto destacado apresenta de forma irônica as provisões de três dias existentes dentro do armário para o caso de amante escondido, e posteriormente, falando do quarto de brigar. A sequência colocada por ele é feita de forma astuta, pois coloca a existência do amante, juntamente com a consequência de brigas do casal que poderão advir. Podemos considerar que o apartamento preenche todos os quesitos para manter o bem-estar da família, visto que escondendo o amante, seriam evitadas as brigas e suas consequências, como por exemplo, a separação do casal. Mary Del Priore, em seu livro Histórias Íntimas: sexualidade e

erotismo na história do Brasil, com base em uma pesquisa feita em 1990, tece os seguintes comentários sobre o aparecimento de "amante" no casamento:

> Segundo os advogados de família, uma separação ocorria sempre que aparecia a tal "amante" na história. Entre os motivos que levavam à separação de um casal, a traição despontava em primeiro lugar nas estatísticas dos escritórios de advocacia. (DEL PRIORE, 2011, p.231)

Como explicitou a historiadora, a maior causa de separações de um casal é quando surge a/o "tal amante". O apartamento comporta uma solução para esses casos, oferece um armário com provisões de três dias para esconder com tranquilidade o amante e evitar uma eventual descoberta, garantindo, assim, a estabilidade do casal. Ainda tratando do relacionamento do casal, caso haja uma briga, o apartamento oferece o quarto de brigar, que mesmo tendo traços que nos remetem a um ringue, é totalmente protegido com paredes acolchoadas. Tudo foi pensado para manter o conforto e a segurança do casal. O eu do cronista ainda afirma que "Adão e Eva mudaram muito", usando uma metáfora para nos remeter a todos os homens e mulheres. Pensando em todos os pontos trazidos na crônica, notamos como desde a moradia, até as atitudes de "Adão e Eva", sofreram transformações. De forma geral, sabemos que com as novas construções dos espaços das moradias, o espaço privado dos membros da família se tornou possível. Paralelo a isso, houve mudanças na intimidade dos indivíduos surgindo uma cultura mais sexualizada, com advento da revolução sexual e com novos métodos contraceptivos; outras mudanças ocorridas foram: a conquista da autonomia da mulher, a legalização do divórcio e os relacionamentos homossexuais conquistando de forma gradual direitos perante a sociedade.

Homens e mulheres passaram, também, por transformações na forma de relacionar-se. Agora com a busca de manter a individualização, como afirma Bauman, homens e mulheres estão "desesperados por 'relacionar-se'. E no entanto desconfiados da condição de 'estar ligado', em particular de estar ligado 'permanentemente'[...]". Temos agora indivíduos dispostos a se relacionar, porém não estão dispostos a se prenderem. Segundo Bauman,

> [...] numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para o uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta [...] construir a "experiência amorosa" à semelhança de outras mercadorias [...]. (BAUMAN, 2011, pg 21-22)

Todas essas questões elencadas sobre as transformações que homens e mulheres passaram nos remetem à declaração feita na crônica e para a autenticidade trazida pela afirmação do eu do cronista de que "Adão e Eva mudaram muito".

Vimos, na crônica, a prestabilidade oferecida por diversos apartamentos que concedem aos moradores o conforto e a estabilidade para viver com total tranquilidade. Como explicita Mary Del Priore, "Hoje, também, espaços privados estão ligados à noção de conforto e convivialidade. 'Estar bem' significa ter seu 'canto' reconhecer-se em objetos familiares, sentir seu próprio cheiro". Nessa busca por "estar bem", Veríssimo seleciona anúncios que melhor funcionam como atrativo e permitem o verdadeiro fascínio dos consumidores.

Analisamos agora, a crônica "Os filhos dos descasados", de Carlos Eduardo Novaes, publicada no livro *Homem, mulher & Cia*, em 1977. O título já nos chama a atenção, pois introduz o que narra à crônica.

Ela se inicia com o comentário sobre o "conturbado e imprevisível mundo dos descasados", e apresenta o exemplo de Alexandre P., que já passou por duas experiências conjugais, e teve uma filha em cada uma dessas relações, Patrícia e Paula. Alexandre busca as filhas para passar os fins de semana, e ainda tem que encontrar tempo para buscar a namorada, que também tem uma filha. Esses dados são apresentados no início da crônica, pois serão de extrema importância para o desenrolar da narrativa.

O que é apresentado na crônica é a confusão feita por Alexandre, que ao levar as filhas, depois de ter passado o fim de semana com elas, acaba entregando-as para as mães erradas. Esse fato torna o desenrolar da crônica

cômico, pois as ex-mulheres, que se odeiam, ficam revoltadas com a troca do ex-marido. Outro ponto que merece destaque, é que, ao se referir ao comportamento de uma das ex-mulheres, Maria Luiza, quando recebeu a filha errada, o eu do cronista revela que ela estava em seu apartamento com o namorado, Geraldo, e a filha dele. Os parceiros têm filhos de relacionamento anteriores, convivendo com os filhos do parceiro atual, mostrando uma realidade do grupo familiar totalmente diversa.

Observamos que o objetivo da crônica é apresentar uma situação carregada de humor, em que o eu aborda o ódio das ex-esposas, a confusão do marido e os relacionamentos atuais das personagens. Novaes opta por explorar o lado engraçado dessas novas situações vividas na sociedade.

A crônica de Novaes expõe uma nova realidade da vida dos (des)casados, em que a maioria dos personagens passaram, no mínimo, por um casamento, e estão em novos relacionamentos. Os filhos destes "descasamentos" não convivem com pai e mãe biológicos; eles coabitam com novos pais e novas mães, como notamos na crônica com o Geraldo, namorado de Maria Luiza, e a namorada de Alexandre. Nós temos na crônica uma verdadeira mistura dos membros das famílias, em que os filhos dos namorados convivem com os filhos do relacionamento atual. Acreditamos que essa crônica nos apresenta o melhor nuance da formação da família, com pai, mães, namorados e filhos, todos interagindo em uma mesma situação, fugindo da formação mais conhecida de pai, mãe e filhos.

Essas questões levantadas na crônica nos remetem aos relacionamentos vividos em sociedade e nos possibilitam refletir sobre os aspectos levantados na crônica. No livro de Göran Therborn, *Sexo e Poder*: a família no mundo, publicado em 2011, o autor afirma que "os níveis mais altos de divórcio já reportados foram registrados na primeira metade do século XX" (THERBORN, 2011, p.280), mesmo com certa resistência da sociedade. Therborn ainda faz a seguinte afirmação: "o casamento tornou-se uma variável, no sentido social e não apenas no estatístico. Ele não está simplesmente declinado. Mais do que isso, tornou-se um fenômeno variado das sociedades ocidentais e entre elas" (THERBORN, 2011, p. 287) e acrescenta que "o casamento não está

desaparecendo. Está mudando" (THERBORN, 2011, p.331).

A crônica de Novaes aborda essas variantes do casamento, as novas formas de se relacionar e como pode ser a vida de um "descasado". Novaes aborda o divórcio na crônica com certa aceitação, visto que Alexandre é um "descasado convicto", pois já rompeu dois casamentos. Podemos observar na crônica, assim como afirmou Therborn, que o casamento se tornou um "fenômeno variado" na sociedade, dadas as diferentes relações das personagens e as situações abordadas na crônica, que possibilitaram o convívio de todos os membros desta nova família moderna.

Seguindo o viés dos descasados, elencaremos a última crônica para análise, "Casado na festa de solteiro", de Fabrício Carpinejar, publicada no livro *Borralheiro: minha viagem pela casa*, de 2011. Escolhemos essa, dentre as diversas crônicas deste livro, por se tratar do assunto abordado na última crônica analisada, os descasados. A crônica de Carpinejar é iniciada com a seguinte frase "É fácil descasar" (CARPINEJAR, 2011, p.101) e continua com comentário sobre os relacionamentos dos casados que se separam. O eu comenta que os relacionamentos estão sendo desfeitos muito facilmente, os casais se separam sem ao menos discutirem a relação para resolver o problema.

O eu do cronista faz uma comparação entre o sacerdote que entrega as alianças do casamento, com o síndico que na separação entrega as chaves do apartamento. E conclui com a metáfora "o corvo não usa mais preto", remetendo-nos ao fato de que os relacionamentos mudaram, não seguem os mesmos padrões. Tudo pode ser desfeito.

Na crônica o eu ainda apresenta a seguinte afirmação sobre os casamentos, "surge uma infidelidade, uma frustração, a parte ofendida nem pede explicações: fecha a conta" (CARPINEJAR, 2011, p.101). Ao utilizar a afirmação "fechar a conta", o eu nos remete, a uma realidade proposta por Bauman, sobre os relacionamentos. Ele explicita que:

> [...] A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a "experiência amorosa" à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço. (BAUMAN, 2011, p.22)

O trecho destacado nos remete ao "fechar a conta" usado na crônica, e também ao fato de a facilidade de ruptura dos relacionamentos, como elencamos, os indivíduos não estão dispostos a fazer esforço para manter o relacionamento, diante de qualquer ameaça que demande esforços eles fecham a conta. O eu relata uma experiência vivida, uma despedida de solteiro, que, ao contrário do que havia pensado, a noite não foi "animal", a festa não foi feita como de costume, com prostitutas e padrinhos embriagados, a despedida se transformou em um churrasco de família. Todos estavam com receio, ninguém queria correr o risco de cometer algum deslize que pudesse ocasionar más impressões, ou ainda, possível fim do casamento antes mesmo que começasse. No excerto destacado temos uma colocação que explicita o receio que citamos acima, "experimenta-se um pânico moralista, vá que ele ou ela descubra intimidades e mude de ideia. Os noivos sofrem o período de delação premiada. Não arriscam troca nenhuma, acovardados em suas fantasias"(CARPINEJAR, 2011, p. 103). Ao final da crônica o eu volta a fazer a seguinte colocação: "Porque é muito, muito fácil descasar" (CARPINEJAR, 2011, p. 103). Refletindo sobre essa posição do eu sobre o fim dos relacionamentos, Bauman afirma que "[...] a definição romântica do amor como 'até que a morte nos separe' está decididamente fora de moda". E como vimos, não apenas na crônica de Carpinejar, mas também na de Carlos Eduardo Novaes, os relacionamentos não duram, o descasamento é o tema principal das duas crônicas, e nelas em nenhum momento temos a abordagem de um relacionamento durável. A opção desses dois autores foi elencar em suas crônicas, dentre as várias mudanças do grupo familiar, como os descasamentos afetam os relacionamentos atuais.

Considerações Finais

As crônicas analisadas nos permitiram traçar um paralelo com as mudanças no grupo familiar. Vimos, nas abordagens dos autores escolhidos, a presença das transformações citadas, como as modificações do comportamento da mulher em sociedade, o casamento e sua durabilidade, os indivíduos e suas novas formas de relacionar, e ainda, como estão as novas distribuições do

espaço privado para as famílias. Curiosamente, todos os autores elencados para análise usaram a ironia e o humor, ao retratar as situações vividas pela família. As décadas de publicação das crônicas nos possibilitaram refletir sobre como era o comportamento da sociedade em que elas foram produzidas, considerando que de acordo com os recursos e a posição dos autores, temos, de certa forma, uma representação, uma voz, que nos possibilita explorar como as transformações eram trazidas para sociedade.

Essas mudanças, que ocorreram no grupo familiar, influenciaram consideravelmente a vida dos indivíduos e os novos costumes em sociedade, contudo, não devemos acreditar que a família seja uma instituição em declínio, e que na verdade, essas transformações permitiram novas formas de relacionamento em sociedade. A família não está em decadência, e sim tomando novas formas.

Referência

ANDRADE, Carlos Drummond. *O poder ultra jovem e mais 79 textos em prosa e verso*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CANDIDO, Antonio et.al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

CARPINEJAR, Fabrício. Borralheiro: minha viagem pela casa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: --- (dir.) A literatura no Brasil. Vol. 6. 3ª. ed, rev. e aum. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: Ed. Da UFF, 1986.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

NOVAES, Carlos Eduardo. *Homem, mulher & Cia Ltda*., 2ªed., São Paulo: Ática, 1987.

PROST, Antoine. *História da vida privada*. Vol 5. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*: as tiranias da intimidade. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIMON, Luiz Carlos Santos. *Duas ou três páginas despretensiosas*: a crônica, Rubem Braga, e outros cronistas. Londrina: Eduel, 2011.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder*: a família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Amor Brasileiro*. Porto Alegre: L&PM, 1977.

HOMOSSEXUALIDADE NOS CONTOS BRASILEIROS DA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE SOBRE CAIO FERNANDO ABREU E JOÃO GILBERTO NOLL

Thamiris Yuri Silveira PELLIZZARI (G-UEL)[337]

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este artigo analisa as referências à homossexualidade em alguns contos da década de 1980, realizando um levantamento de contos publicados de diversos escritores brasileiros, com base nesse recorte temporal, que tratem do assunto. É conferida especial atenção aos autores Caio Fernando Abreu e João Gilberto Noll, desempenhando concomitantemente breve análise de alguns contos publicados por esses autores, na década prevista. Alguns textos teóricos como o de Peter Stearns, Júlio Cortazar, Alfredo Bosi, Anthony Giddens, Jean Baudrillard são utilizados como alicerce para o estudo. Observamos ainda a presença da intimidade e sexualidade nas relações homossexuais nesses contos, atribuindo especial enfoque em questões que tratem da linguagem, do vocabulário utilizado, da liberdade com a qual o autor trata do assunto, os prováveis motivos dessa ocorrência e quais os limites dessa liberdade, demonstrando ainda qual o destaque com que se manifesta o assunto homossexualidade e intimidade em certas obras dos autores escolhidos.

Palavras-chave: Homossexualidade. Intimidade. Conto.

Introdução

Para que possamos realizar um levantamento das referências à homossexualidade nos contos da década de 1980, é imprescindível que façamos breves esclarecimentos relacionados ao conto, algo que se aproxime a uma definição, ainda que simplificada. De acordo com Júlio Cortázar (1993), o conto é definido como: "[...] uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência [...] o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico". Podemos observar que a definição de conto faz-se demasiado abstrata, porém, apesar de possuir limitação na questão da dimensão, os temas abordados são diversos e não menos

[337] Estudante de graduação iniciada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Santos Simon. IC/UEL. Curso de graduação em Letras Vernáculas e Clássicas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. thamirisyspellizzari@gmail.com

intensos que em outros gêneros, muito pelo contrário. Segundo afirma Alfredo Bosi (2001): "o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra".

A homossexualidade foi considerada durante um longo período, como algo fora dos padrões de normalidade. Nas décadas anteriores a de 1980 era algo completamente discriminado ou mesmo não tolerado. De acordo com Peter Stearns (2010): "Em 1973, após intensos debates, a Associação Norte-Americana de Psicologia removeu as referências à homossexualidade como distúrbio, embora os tratamentos de pacientes incertos de sua orientação sexual tenham continuado até o final da década de 1980". Anteriormente a esse "princípio de evolução", a falta de aceitação em relação às tendências homossexuais era tamanha que tal orientação foi considerada como um tipo de doença, uma anormalidade, conforme afirma Freud, em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade":

> [...] causa grande surpresa tomar conhecimento de que há homens cujo objeto sexual não é a mulher, mas o homem, e mulheres para quem não o homem, e sim a mulher representa o objeto sexual. Diz-se dessas pessoas que são "de sexo contrário", ou melhor, invertidas.

O comportamento homossexual era visto de tal forma que a própria referência a ele fazia-se de forma a discriminá-lo (o fato de ser nomeado como inversão). Além do fato de essa orientação sexual receber o tratamento de "inversão", ou comportamento totalmente desviado dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, foi intitulado como aberração, havendo pesquisas médicas visando à descoberta de como disseminá-la, sendo considerada como relação pecaminosa pela igreja, e algo como um desvio, ou uma deficiência mental pela psicologia.

Não se pode afirmar que, após a década em questão, a homossexualidade passou a ser aceita. O que ocorreu foi certa mudança, quanto ao pensamento e capacidade de aceitação, de uma sociedade, anteriormente inflexível em relação a essa orientação sexual. O preconceito, entretanto, permanece até os dias atuais (mesmo o uso do corrente termo "homossexualismo" representa uma postura preconceituosa, uma vez que o sufixo - ismo indica doença).

Evidenciaremos, portanto, neste artigo, os contos da década de 1980, realizando um levantamento relacionado à presença de referências homossexuais, em alguns livros de contos de diferentes autores dessa época. Priorizaremos as obras *Morangos Mofados*, de Caio Fernando Abreu e *O cego e a dançarina*, de João Gilberto Noll, realizando breve análise dos contos "Terça-feira gorda" e "Alguma coisa urgentemente".

Por meio das pesquisas, levantamentos e análise, ansiamos observar a maneira como é apresentada a presença da homossexualidade, quanto à frequência e a forma como é utilizada a linguagem para realizar tais alusões. Faz-se importante ressaltar que os apontamentos relacionados às referências à homossexualidade nos contos da década escolhida serão efetuados baseados nas relações de intimidade presentes no conto.

Levantamento de contos da década de 1980

As abordagens em relação à temática homossexual são extremamente recentes. Em relação à homossexualidade, os estudos eram exclusivamente centrados na busca da cura, sendo estigmatizada como "desvio", anormalidade mental ou orgânica, aberração, crime ou mesmo pecado, conforme afirma Carmo, no livro *Entre a luxúria e o pudor* (2011): "na década de 1930 [...] os médicos desenvolviam pesquisas sobre as causas sociais e biológicas da homossexualidade".

Apesar da não existência de uma lei específica que considerasse a homossexualidade como crime, as "lacunas" na lei possibilitavam que tais práticas fossem de alguma forma, punidas: "a criminalização da homossexualidade aparecia nos registros policiais [...] indicada como comportamento contrário à moral vigente" (Carmo, 2011).

Ainda de acordo com Paulo Sérgio do Carmo (2011), a fuga de tais condenações e visões engessadas sobre a temática homossexual, somente começou a ocorrer após a década de 1970. Em 1974, a Associação Americana de Psiquiatria eliminou a homossexualidade, até então nomeada "homossexualismo", do campo de doença mental, sendo que, apenas em 1985 as práticas homossexuais deixaram de ser consideradas como "desvio sexual", para serem

observadas como prática normal. Somente após a década de 1980, essa orientação sexual passou a ser avaliada como simples "variação" no comportamento sexual humano.

Utilizamos como critério para a escolha dos autores elencados para o levantamento, o livro *Conto brasileiro contemporâneo*, de Antonio Hohlfeldt, o qual contém um quadro que apresenta as publicações de contistas divididas por ano. Procuramos selecionar os autores que possuíssem mais de um livro de contos publicado na década de 1980.

Realizamos o levantamento em textos dos seguintes autores: Márcia Denser, Deonísio da Silva, Manoel Lobato, Autran Dourado, Dalton Trevisan, Luís Fernando Veríssimo, João Gilberto Noll e Caio Fernando Abreu. Efetuadas as leituras dos livros de contos da década referida, deparamo-nos com alguns autores que não abordavam a temática homossexual. E incluímos, no presente artigo, apenas os contistas que trataram do tema de alguma maneira, ainda que apenas fizessem referência a ele.

Com intuito de expor o levantamento realizado, segue a tabela abaixo, na qual constam as seguintes informações: nome do autor, título do livro sobre o qual foi realizado o levantamento, número total de contos existentes no livro, número de contos em que encontramos referência à temática homossexual, título do conto e a maneira como se manifestam tais referências.

Livros de contos publicados na década de 1980, com referência à homossexualidade

Autor/ Livro	**Nº total de contos**	**Nº de contos com referências homossexuais**	**Título do conto/Manifestação da homossexualidade**
Márcia Denser/*Diana Caçadora*	9	3	"Ladies first"/nomenclaturas como: "homossexualismo";"veadagem"; "bicha". "Tigresa"/ apenas um beijo entre duas mulheres. "Relatório final"/ um curto diálogo com caráter homossexual (não é o foco)

Deonísio da Silva/*O tratado dos homens perdidos*	16	2	"Professorzinho"/pequeno trecho relacionado à lesbiandade[338] (na fala de uma personagem feminina: "já tentei o amor entre mulheres"). "Livrai-me das tentações"/relação que simula ser heterossexual, revela-se homossexual ao final do conto.
Manoel Lobato/*O Cântico do Galo*	24	2	"O cântico do galo"/traço de lesbiandade das personagens: "Helena e Cecília". "As palavras do professor"/apenas uma situação (o pai recusa-se a deitar ao lado do filho e afirma que não se deita com homem algum)
Autran Dourado/*As imaginações pecaminosas*	10	5	"Retrato de Vítor Macedônio"/ caracterização de um personagem masculino, repleto do traços afeminados. "Queridinha da família"/ homossexualidade presente na caracterização de um personagem. "O triste fim de Emílio Amorin"/ relato explícito de homossexualidade. "Noite de cabala e paixão"/ diálogo no qual se fala sobre a homossexualidade de um dos personagens. "Pedro imaginário"/ um dos personagens demonstra temer sofrer preconceito homossexual.
Dalton Trevisan/*Lincha Tarado*	18	2	"Rosinha e Gracinha"/ocorre um beijo entre duas mulheres e uma situação de relação sexual entre dois homens. "Último desejo"/apenas um trecho, com um termo ofensivo-"bicha"

[338] "nos últimos anos se vem empregando o termo 'lesbiandade' ou 'lesbianidade' para evitar o sufixo 'ismo', presente em lesbianismo, por referir-se, na origem, a patologia ou comportamento desviante"(CARMO, 2011).

Luís Fernando Veríssimo/*O Analista de Bagé*	34	2	"Outra do Analista de Bagé (1º)"/presença do termo pejorativo- "veado". "Outra do Analista de Bagé (2º)/diálogo sobre "diagnóstico" da homossexualidade.
João Gilberto Noll/*O cego e a dançarina*	25	4	"Alguma coisa urgentemente"/ocorre prostituição homossexual. "Pretinha fumegando"/apenas um trecho referindo-se à relação sexual de dois homens. "Bodas de Narciso"/pequeno trecho que apresenta o termo "homossexualismo". "Domingo sem néctar"/implícito desejo sexual entre dois homens.
Caio Fernando Abreu/*Morangos Mofados*	17	6	"Os sobreviventes"/diálogo de um casal heterossexual, descobrindo-se homossexual. "Além do ponto"/situação de homossexualidade implícita- um encontro entre dois homens. "Terça-feira gorda"/homossexualidade explícita, com foco na relação entre dois homens. "Eu, tu, ele"/homossexualidade explícita, presença de relação sexual entre homens. "Sargento Garcia"/situação de assédio com caráter homossexual. "Aqueles dois"/foco no relacionamento homossexual de um casal masculino.

Com base no levantamento realizado, é possível observarmos que apesar do fato de a década referida ter colaborado grandemente com a liberdade de expressão homossexual, a temática da homossexualidade é focalizada em apenas cinco contos, sendo eles: "Livrai-me das tentações"; "Alguma coisa urgentemente"; "Terça-feira gorda"; "Sargento Garcia"; "Aqueles dois". Nos demais observamos simples referências à homossexualidade, as quais

surgem em forma de ofensas preconceituosas em relação a essa orientação sexual, ou em forma de diálogo implícito que trate da homossexualidade sem qualquer aprofundamento em relação à temática.

Ao realizar esse levantamento, nosso foco não foi a análise das referências à homossexualidade de forma esmiuçada. Buscamos apenas demonstrar a incidência de tais referências, e em alguns casos, brevemente, a linguagem. Todavia, intencionamos conferir maior atenção aos autores Caio Fernando Abreu e João Gilberto Noll. Utilizaremos, para que isso se faça possível, um conto de cada autor, para análise quanto aos aspectos da homossexualidade.

Análise sobre Caio Fernando Abreu

É no contexto mencionado, de busca por liberdade de expressão e fuga de um conservadorismo que impedia qualquer referência à homossexualidade, que surge o autor Caio Fernando Abreu, com a temática do homoerotismo priorizada em suas obras. Com o livro de contos "Morangos Mofados", percebemos que o autor faz uso, em diversos contos, de uma linguagem homoerótica, focaliza a temática da homossexualidade e estampa sua presença na sociedade, ressaltando traços do preconceito.

No conto "Terça-feira Gorda", o narrador proporciona ao leitor uma história de dois homens que se conhecem em uma festa, numa bela noite de carnaval, enquanto dançam samba. Os detalhes desse encontro e da dança são descritos minuciosamente, exaltando a sensualidade dos dois e focalizando não um diálogo, mas a situação, os corpos suados e molhados encostando-se, os olhares, as feições, as vestes, os movimentos.

O narrador afirma lembrar-se de conhecer aquele homem de algum lugar, mas sem demonstrar possuir certeza de onde, quando ou como o conhecera, demonstrando, dessa maneira, ser aquele momento detentor da importância, valorizando assim, os olhares e movimentos sedutores, e não a conversa entre eles, o que pode ser notado no seguinte trecho: "não havia palavras. Havia o movimento, o suor, os corpos meu e dele se aproximando sem querer mais nada além daquele chegar cada vez mais perto" (ABREU, 1983). O silêncio é

mais significativo que a fala, o que impera na narrativa são os gestos que acabam por falar mais que palavras propriamente ditas, poderiam.

No momento da narração em que os corpos suados dos dois homens se encostam é apresentado um traço de masculinidade dos dois corpos, o fato de ambos possuírem pelos, traço esse que revela não ter importância. O narrador faz questão de conferir relevância a essa naturalidade de atração sexual: "não parecia bicha nem nada: só um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o meu, que por acaso era de homem também" (Abreu, 1983). Acresce ainda, a questão da quebra dos estereótipos nesse trecho, uma vez que o narrador caracteriza o outro homem como alguém que: "não parecia bicha[339] nem nada", ou seja, seus traços não eram afeminados, havia pelos, músculos, tudo que há em um homem masculinizado.

Surge, porém, uma dificuldade para esses dois corpos que não se conheciam, mas queriam-se tanto naquele momento: o olhar do outro, o preconceito das pessoas diante da homossexualidade, que não aceita, nem respeita, o fato de duas pessoas do mesmo sexo, desejarem-se, fato esse que demonstrou possuir tanta naturalidade na narrativa. Não importava que ambos os corpos fossem masculinos, o que verdadeiramente importava era que um desejava o outro e apenas "por acaso" os dois eram masculinos: "Ai-ai, alguém falou em falsete, e foi embora. Em volta, olhavam" (ABREU, 1983).

Esse preconceito, a pressão causada pelos olhares e dizeres homofóbicos dos que os cercavam era tamanha que não se limitou à violência verbal, houve também violência física, o que obrigou o casal a fugir do local, distanciar-se dos olhares e da agressão alheios, de acordo com o seguinte trecho: "nos empurraram em volta, tentei protegê-lo com meu corpo, mas ai-ai

[339] "Por volta da década de 1920, ou mesmo antes, o termo 'viado' (vem da palavra veado) associou-se aos termos 'puto' e 'fresco', no linguajar popular, como outra variante depreciativa para referir-se àqueles efeminados que praticavam sexo com outros homens [...] Outra palavra empregada para o homem tipicamente efeminado foi 'bicha', surgida nos anos 1930, que designava o pederasta passivo" (CARMO, 2011).

repetiram empurrando, olha as loucas, vamos embora ele disse [...] Veados, a gente ainda ouviu, recebendo na cara o vento frio do mar" (ABREU, 1983).

É durante uma festa carnavalesca que se iniciam as manifestações de intolerância dos que cercavam aquele casal, fato esse, que se revela curioso, uma vez que o carnaval é pontuado como uma festa pagã, na qual impera o desregramento. De acordo com Mary Del Priore (2011): "tanto o carnaval quanto as festas religiosas convidavam a excessos em que a sexualidade não se escondia". Se de um lado está o casal, desfrutando dessa festa e de seu desregramento, sem preocupação com o conservadorismo social, de outro, estão aqueles que os cercam impondo, ironicamente, regras a serem seguidas e estabelecendo uma padronização de orientação sexual (em uma situação na qual devia imperar o desregramento e a liberdade de expressão).

> As imagens alegres e diversificadas dos homossexuais brasileiros, que expressavam licenciosidade, sensualidade, sexualidade liberada ou a atitude extrovertida durante o Carnaval, 'acabavam sendo confundidas com uma suposta tolerância da homossexualidade e da bissexualidade nesse país' (CARMO, 2011 apud GREEN, 1999).

Entretanto, o que surge nesse conto é algo avesso a essa tolerância característica do carnaval tropical, posto que a repressão ocorre justamente numa situação que promete total liberalidade. Essa representação da repressão sexual numa situação carnavalesca torna o conto detentor de uma forte crítica, uma vez que questiona o conservadorismo social em uma festa que deveria ser dominada por total desregramento e liberalidade.

O casal que antes se envolvia em uma dança sensual, em um ambiente festivo, repleto de pessoas, agora se encontrava excluído desse meio social, por razão da reação das pessoas que os cercavam. A ânsia por liberdade de sentimento e expressão os levou a uma praia, onde acreditavam que poderiam estar livres desse preconceito, para expressar seus desejos, sem receio algum.

Há um momento em que o narrador afirma perceber que, naquela noite de carnaval, os dois personagens não usavam máscara. No conto, o sentido expresso por máscara é metafórico, representa, portanto, o jogo das aparências sociais, do qual o narrador e seu

parceiro não participam, por não usá-la naquele momento. Os personagens não buscavam esconder seus desejos, sua sexualidade, sua verdadeira identidade, atrás de máscaras impostas pela sociedade, ainda que a ausência desse disfarce pudesse ser perigosa, causando algum tipo de sofrimento, uma vez que a sociedade define estereótipos, cria normas e proibições e os que se recusam a seguir, arriscam sofrer as consequências de alguma maneira.

> Acho que foi aí que percebi que não usávamos máscara. Lembrei que tinha lido em algum lugar que a dor é a única emoção que não usa máscara. Não tínhamos dor, mas aquela coisa daquela hora que a gente estava sentindo, e eu nem sei se era alegria, também não usava máscara. Então pensei devagar que era proibido ou perigoso não usar máscara (ABREU, 1983).

O desejo, a vontade de liberdade, de entregar-se e de simplesmente viver o momento, sem preocupações, para os dois, era maior que qualquer medo, (apesar da consciência do perigo que detinha aquela situação): não havia pudor algum.

Após essa constatação do narrador-personagem, os dois personagens são tomados por um imenso desejo sexual, e a descrição da união desses dois corpos é feita minuciosamente, a excitação, a relação sexual e o prazer são expostos com uma linguagem envolvente, que ressalta o momento, o prazer da união de dois corpos desconhecidos:

> A língua dele lambeu o meu pescoço, minha língua entrou na orelha dele, depois se misturaram molhadas. Feito dois figos maduros apertados um contra o outro, as sementes vermelhas chocando-se com um ruído de dente contra dente (ABREU, 1983).

A única coisa que importava para os dois era o momento. Não interessava a eles o antes ou o depois, o desejo era maior que tudo isso, a linguagem utilizada no trecho anterior demonstra a intensidade desse relacionamento momentâneo. A relação dos dois é comparada a um fruto maduro, conferindo certa poeticidade ao momento, à relação sexual de dois corpos que "por acaso" eram ambos masculinos.

Logo após a descrição do primeiro contato sexual, um entrega-se ao outro, os dois corpos se unem, completando-se de maneira recíproca, sem preocupação com passado de cada um, o pensamento voltado apenas àquele momento, unicamente à vontade de se entregar.

Novamente com uma linguagem repleta de liberdade de expressão que ressalta a relação sexual de dois homens, sem pudor, sem culpa, apenas com desejo e prazer.

> Tiramos as roupas um do outro, depois rolamos na areia. Não vou perguntar teu nome, nem tua idade, nem teu telefone, nem teu signo, nem teu endereço, ele disse. O peito dele na minha boca, a cabeça dura do meu pau dentro da mão dele. O que você mentir eu acredito, eu disse, que nem marcha antiga de carnaval. A gente foi rolando até onde as ondas quebravam para que a água lavasse e levasse o suor e a areia dos dois corpos. A gente se apertou um contra o outro. A gente queria ficar assim porque nos completávamos desse jeito, o corpo de um, sendo a metade perdida do corpo do outro, iluminados pela fosforescência das ondas do mar (ABREU, 1983).

É conferida maior ênfase à relação momentânea, à atração entre dois homens, ao sexo pelo sexo, e não a um relacionamento afetuoso ou possivelmente duradouro. Os dois não se conhecem, e o narrador destaca a falta de intenção de um em saber sobre a vida do outro (eles não perguntam o nome, endereço, idade, telefone, ou signo), querem apenas aquele momento, preocupam-se exclusivamente com a satisfação daquele desejo, sem compromisso, sem lirismo.

É nesse contexto, de dois corpos unindo-se, como duas metades, formando um único corpo, que surge a violência de uma sociedade preconceituosa que não respeita nenhuma forma de relacionamento que não aquela estereotipada, sociedade essa que julga, criminaliza e fere a identidade homossexual. E a linguagem que até então era repleta de liberdade, ressaltando um imenso desejo, torna-se angustiante, carregada de medo, dor, violência.

> Mas vieram vindo, então e eram muitos. Foge, gritei, estendendo o braço. Minha mão agarrou um espaço vazio. O pontapé nas costas fez com que me levantasse. Ele ficou no chão. Estavam todos em volta. Olhando para baixo, vi os olhos dele muito abertos e sem nenhuma culpa entre as outras caras. A boca molhada afundando no meio duma massa escura. Quis tomá-la pela mão, protegê-lo com meu corpo, mas sem querer estava sozinho, correndo pela areia molhada, todos em volta, muito próximos. Fechando os olhos, como num filme, conseguia ver três imagens se sobrepondo. Primeiro o corpo suado dele, dançando, vindo em minha direção. Depois as Plêiades, feito uma raquete de tênis, no céu lá em cima. E finalmente a queda lenta

> de um figo maduro, até esborrachar-se contra o chão em mil pedaços sangrentos (ABREU, 1983).

. O que antes era representação do prazer, de um relacionamento ao acaso, transforma-se, no final do conto, em caricaturas do desespero, da humilhação, do pavor. Três imagens são colocadas, imagens essas que no decorrer do conto faziam referência àquele relacionamento momentâneo, tornam-se representações exatamente do contrário, as mesmas imagens figuram não mais a felicidade, ou o desejo, mas sim a violência, a dor e todas as piores sensações.

As imagens que vêm à cabeça do narrador, são lembranças dos momentos que acabara de viver com aquele homem. Lembra-se de quando se encontraram na festa, da sedução que os envolvia, a dança, o corpo suado; a segunda imagem retrata o momento em que se encontravam na praia observando o céu e vivendo aquela situação, deixando-se levar pelo desejo, sem preocupações com passado, apenas com o que sentiam naquele momento; a terceira imagem, por sua vez, trata da "queda do figo maduro, até esborrachar-se no chão em mil pedaços sangrentos", o mesmo figo que em outro momento representou o desejo, que metaforizou a boca do parceiro no momento do beijo, é agora metáfora de morte, representando, não mais essa situação, mas a violência e o sangue derramado em razão de um preconceito social.

Análise sobre João Gilberto Noll

O escritor João Gilberto Noll, desponta no cenário literário com a obra *O cego e a dançarina*, publicada em 1980. As temáticas comumente abordadas pelo autor relacionam-se às questões que se referem ao corpo, à transgressão, ao erotismo, ao fracasso e falta de consciência do ser humano.

Elencamos para uma análise, a obra *O cego e a dançarina*, em razão de sua primeira publicação ter ocorrido na década em referência no presente artigo, e o conto "Alguma coisa urgentemente", presente na obra, uma vez que aborda a temática homoerótica, apesar de não

priorizá-la, como faz o autor Caio Fernando Abreu, no conto "Terça-feira gorda" analisado nesta pesquisa.

No início do conto referido são apresentadas as recordações de um narrador personagem que aparenta viver pacificamente com seu pai, com um laço afetivo, realizando tarefas familiares comuns, como passeios permeados por conselhos por parte do pai. Porém, observando atentamente, é possível perceber a instabilidade dessa relação, uma vez que os comportamentos do pai são marcados pelo desregramento: "a característica mais marcante do meu pai era sua rotatividade" (NOLL, 1991).

O que efetivamente ocorre é que esse narrador personagem se vê desamparado e à mercê da sociedade, uma vez que sua mãe o abandona quando criança e seu pai, apesar dessa situação de aparente equilíbrio no início do conto, acaba preso. Nessa situação de perda e abandono, o garoto é levado para a casa de uma vizinha, a qual não demonstra afeto algum, e posteriormente o matricula em um colégio interno.

Nesse momento sua vida solitária inicia-se, e é nesse ambiente que o narrador personagem começa a viver sem perspectivas, sem regras, totalmente desorientado, isso pode ser observado no seguinte trecho: "Os colegas me ensinaram a jogar futebol, a me masturbar e a roubar a comida dos padres. Eu ficava de pau duro e mostrava aos colegas. Mostrava as maçãs e os doces do roubo. Contava do meu pai" (Noll, 1991).

O contato entre pai e filho ocorre novamente apenas quando o garoto torna-se adolescente. Quando o pai chega ao internato com intenção de buscá-lo, a situação aponta para um maior desajuste na vida no narrador personagem, e o início de uma vida em decadência, posto que o pai não representa um bom exemplo de vida para o filho: "Quando cresci meu pai veio me buscar e ele estava sem um braço. O padre-diretor me perguntou: Você quer ir?" (NOLL, 1991).

Durante o tempo em que vive com o pai no Rio de Janeiro, a vida do narrador personagem torna-se gradativamente desregrada e sem certeza alguma, explorando sua sexualidade de maneira frívola, o que pode ser observado no seguinte trecho:

> Meu pai me pôs num colégio em Copacabana e comecei a crescer como tantos adolescentes do Rio. Comia a empregada do Alfredinho, um amigo do colégio, e, na praia, precisava sentar às vezes rapidamente porque era comum ficar de pau duro à passagem de alguém (NOLL, 1991).

Logo após essa passagem o adolescente se vê desamparado outra vez: "não gostava de constatar o quanto me atormentavam algumas coisas. Até meu pai desaparecer novamente" (Noll, 1991). Mais uma vez solitário, o narrador personagem passa a suprir suas necessidades básicas com uma quantia em dinheiro, que fora deixada pelo pai e acabaria dentro de alguns meses.

É nesse contexto que surge a prostituição como única opção de subsistência. O narrador personagem percebe que o dinheiro deixado pelo pai, quase não existe mais e decide aceitar uma proposta de pessoas desconhecidas para se prostituir:

> Mas o dinheiro tinha acabado e eu estava caminhando pela Avenida Nossa Senhora de Copacabana tarde da noite, quando notei um grupo de garotões parados na esquina da Barão de Ipanema, encostados num carro e enrolando um baseado. Quando passei, eles me ofereceram. Um tapinha? Eu aceitei. Um deles me disse olha ali, não perde essa, cara! Olhei para onde ele tinha apontado e vi um Mercedes parado na esquina com um homem de uns trinta anos dentro. Vai lá, eles me empurraram. E eu fui. – Quer entrar? - o homem me disse. Eu manjei tudo e pensei que estava sem dinheiro. – Trezentas pratas – falei (NOLL, 1991).

Apesar da ocorrência da relação sexual com um parceiro masculino em uma situação de prostituição, o personagem não apresenta traços de homossexualidade (se considerarmos a homossexualidade como atração de uma pessoa, por outra do mesmo sexo), não havia atração sexual ou qualquer envolvimento emocional por parte do narrador personagem, apenas interesse material.

A prostituição é colocada, nesse conto, como uma situação de desespero do narrador personagem, representa não uma atitude tomada por razão de um desejo, mas por falta de opção diante da necessidade de conseguir algum dinheiro. O adolescente não demonstra, no decorrer do conto, interesse em se relacionar sexualmente com pessoas do mesmo sexo, pelo contrário, mantém relações sexuais com a empregada de seu colega, conforme o seguinte

trecho: “comia a empregada do Alfredinho, um amigo do colégio” (Noll, 1991); e demonstra interesse sexual pelas amigas, de acordo com o trecho: “Tinha bons amigos no colégio, duas ou três amigas que me deixavam a mão livre para passá-la onde eu bem entendesse” (NOLL, 1991).

A prostituição feminina é vista com olhos diferentes em relação à prostituição masculina. O médico Pires de Almeida, no livro *Homossexualismo (Libertinagem no Rio de Janeiro)* afirma que: “a prostituição feminina, que além de ajudar a preservar a pureza das moças decentes, era também necessária para competir com a pederastia, uma prostituição incomparavelmente pior, a prostituição masculina” (Carmo, 2011 apud Almeida, 1906). Diante dessa constatação observa-se o preconceito homossexual, atrelado ao preconceito relacionado à prostituição.

Logo após a prostituição do adolescente, seu pai volta, e ao contar o que fizera para conseguir dinheiro, fica evidente o fato de o pai não surpreender-se, sua única reação é dizer ao filho que tome um rumo diferente em sua vida. Posteriormente o pai afirma que voltou apenas para morrer, o que suscita no adolescente, sentimento de desespero, conforme o seguinte trecho: “Eu preciso fazer alguma coisa urgentemente, a minha cabeça martelava. É que eu não tinha gostado de ir com aquele homem na noite anterior, meu pai ia morrer e eu não tinha um puto centavo. De onde sairia a minha sobrevivência?” (NOLL, 1991).

Frente a essa situação, o adolescente para de frequentar a escola e de se comunicar com os amigos. Em razão dessa ausência, seu colega “Alfredinho” resolve visitá-lo em sua casa, o narrador personagem tenta inutilmente disfarçar sua miséria e a situação deplorável na qual se encontrava seu pai, o que podemos verificar no seguinte trecho:

> eu queria que o Alfredinho fosse embora e que não voltasse nunca mais, então eu me levantei e disse que tinha que fazer uns negócios, e ele foi caminhando de costas em direção à porta, como se estivesse com medo de mim, e eu dizendo que amanhã eu vou aparecer no colégio, pode dizer pra diretora que amanhã eu converso com ela, e o meu pai me chamou de novo com sua voz de agonizante, o meu pai me chamava pela primeira vez pelo meu nome, e eu disse tchau até amanhã, e o Alfredinho disse tchau até amanhã, [...], e fui correndo pro quarto e vi que o meu pai estava com os olhos duros olhando pra mim, e eu fiquei parado na porta do quarto pensando que eu precisava fazer alguma coisa urgentemente. (NOLL, 1991).

Acreditamos que o sentimento de necessidade de fazer alguma coisa urgentemente, relaciona-se ao fato de o narrador possuir a consciência de que o mundo a sua volta está se deteriorando. A maneira como vivera até então fora vã, vivendo dia após dia, sem buscar estabelecer fortes relações pessoais com aqueles que o cercavam, roubou, prostituiu-se, entretanto a prostituição não o agradara e com o pai morto e o futuro incerto, como conseguiria dinheiro se não dessa forma? E nessa situação de desamparo total e medo do porvir, o narrador personagem reflete sobre o que vivera e sente necessidade de tomar uma atitude que altere aquela situação.

A decisão adotada pelo adolescente não é revelada. Esse caráter enigmático apresentado ao final do conto aponta para a dificuldade em viver socialmente. Fica clara a impotência e fragilidade do ser humano, uma vez que o leitor não sabe qual será a postura assumida pelo personagem em relação ao sentimento de necessidade de fazer "alguma coisa urgentemente".

Considerações finais

Verificamos que, em relação à temática homossexual, o conto "Terça-feira gorda", de Caio Fernando Abreu é mais significativo, se comparado ao conto "Alguma coisa urgentemente", de João Gilberto Noll, posto que, aquele aborda tal tema colocando-o em foco na narrativa e este por sua vez, não o focaliza, porém abarca a prostituição masculina a qual consideramos interessante analisar adotando como base as características da homossexualidade.

Partindo do levantamento realizado, observamos que a presença da temática da homossexualidade nos contos da década de 1980 não é muito recorrente, apesar de ser essa década, uma importante fase em se tratando do processo da conquista de uma maior liberdade de expressão, em relação a essa orientação sexual. Dos autores que pesquisamos, a temática homossexual é priorizada apenas na obra de Caio Fernando Abreu, o qual possui em alguns de seus contos uma linguagem homoerótica e crítica ao preconceito homossexual.

Ocorre que a sociedade que nos circunda é ditatorial, possui "valores", normas e regras a serem ditadas e seguidas. Essa sociedade valoriza a heterossexualidade como única orientação sexual, possível, comum ou aceitável. Apesar da maior liberdade de expressão adquirida pelos homossexuais e do que pode se dizer do fim dos conceitos engessados sobre a homossexualidade, essa postura social acaba por conferir exclusão a essa orientação sexual, a qual é socialmente marginalizada.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofados.* 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ALMEIDA apud CARMO, Paulo Sérgio do. *Entre a luxúria e o pudor: a história do sexo no Brasil*. São Paulo: Octavo, 2011.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo.* São Paulo: Cultrix, 2001.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Entre a luxúria e o pudor: a história do sexo no Brasil*. São Paulo: Octavo, 2011.

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de cronópio.* Trad. DaviArrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. Alguns aspectos do conto. São Paulo: Perspectiva, 1993.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DENSER, Márcia. *Diana caçadora.* 1ª. ed. São Paulo: Global, 1986.

DOURADO, Autran. *As imaginações pecaminosas.* 1ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FREUD, S. (1905). *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GREEN apud CARMO, Paulo Sérgio do. *Entre a luxúria e o pudor: a história do sexo no Brasil*. São Paulo: Octavo, 2011.

HOHFELDT, Antonio. *Conto brasileiro contemporâneo.* 2ª. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LOBATO, Manoel. *O cântico do galo.* 1ª. ed. São Paulo: Global, 1985.

NOLL, João Gilberto. *O cego e a dançarina.* 3ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco. 1991.

SILVA, Deonísio da. *Tratado dos homens perdidos.* 1ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

STEARNS, Peter N. *História da sexualidade*. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

TREVISAN, Dalton. *Lincha tarado.* 1ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O analista de Bagé.* 1ª. ed. Porto Alegre: L e PM, 1981.

O ESTUDO DO CORPO E A INTERTEXTUALIDADE COM A BÍBLIA EM DE CÓCORAS, DE SILVIANO SANTIAGO

Fernando Lisbôa de OLIVEIRA (G-UEL)[1]

Resumo: A intertextualidade é um recurso muito utilizado dentro da Literatura por inúmeros motivos, além disso, os textos contemporâneos possuem grande tendência ao aproveitamento de tal elemento. O romance *De cócoras* (1999), de Silviano Santiago, por exemplo, apresenta uma personagem em seus momentos finais de vida e, com isso, faz uma análise do corpo humano. Sendo assim, o texto pode ser interpretado através de sua intertextualidade com um poema hebraico, escrito no livro bíblico de Eclesiastes. Dessa forma, propomos no presente trabalho uma análise do romance de Santiago, na qual buscamos as relações presentes entre ambos os textos citados que permitem, por sua vez, uma interpretação particular da obra literária. Para tanto, temos como aporte teórico os textos de Eliot (1989) e Bakhtin (1998), além de outros que sigam a mesma linha de raciocínio, no que tange aos aspectos literários do presente trabalho; e nomes como Alter e Kermode (1997) e, também, Vílchez Líndez (1999) para as questões eclesiásticas aqui comentadas.

Palavras-chave: Intertextualidade. *De cócoras*. Corpo.

O fenômeno da Intertextualidade é algo muito recorrente dentro da Literatura Universal e o gênero Romance tem-se mostrado um ambiente propício para a utilização desse recurso.

Fiorin (2006) ensina-nos que esse termo, "intertextualidade", não está nos estudos de Bakhtin (precursor sobre o assunto), ainda assim, é o próprio Fiorin que nos apresenta a proximidade de ideias que há entre os pressupostos do filósofo russo com o termo em questão. Isso ocorre porque Julia Kresteva, baseando-se nos textos bakhitinianos, propõe que todo o texto é, na verdade, um "mosaico de citações" (KRISTEVA, 1974. p. 64), pois se utiliza de outros textos para se realizar.

Ademais, os estudos da linguagem afirmam-nos que, para Bakhtin, o signo – além de ser um fator social – é também naturalmente "dialógico". Dessa forma, a linguagem é promovida a local de interação entre sujeitos e entre os próprios textos criados por eles, formando, assim, a chamada "arena de vozes" sugerida pelo autor russo. Além dele, outros

mais refletiram sobre a intertextualidade e, dentre muitos, vale citar uma passagem de Eliot, na qual afirma que

> Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas mortos. Não é possível estimá-lo em si; é preciso situá-lo, para contraste e comparação, entre os mortos. (ELIOT, 1989. p. 39).

Logo, percebemos que há, para a crítica, a necessidade de se ver as relações possíveis entre ou autores atuais e os passados, porque é dessa união que se faz o desenvolvimento, a amplificação, do discurso literário. Um escritor, por mais revolucionário e criativo que seja, necessita beber em fontes e, muitas vezes, essa relação fica evidente em seus textos.

Sobre o romance, por sua vez, Bakhtin (1998) afirma que esse é um gênero ainda em desenvolvimento, inacabado. Disso provém que se trata de um "gênero travestizante", ou seja, o romance utiliza-se de outros gêneros para se realizar – o autor utiliza como exemplo os poemas iniciais de D. Quixote, em que, nessa visão, o próprio formato do poema se torna uma paródia.

Seguindo esse conceito, retomamos a ideia de que o romance é um meio privilegiado para o desenvolvimento da intertextualidade, pois se faz um local de dialogismo linguístico, além de trazer em si a característica de (poder) se utilizar de outros gêneros em sua composição. Enfim,

> as diferentes formas de linguagem e de estilos pertencem aos diferentes sistemas de linguagem do romance. Se nós destruirmos todas as "aspas" de entonação, todas as divisões de vozes e de estilos, todas as diferentes distâncias das linguagens que são representadas a partir do discurso direto do autor, então, nós teremos um conglomerado absurdo e sem estilo de diversas formas estilísticas e linguísticas. (BAKTHIN, 1998, p. 370)

Tendo isso em mente, pretendemos, nesse artigo, apresentar o romance *De Cócoras* (1999), de Silviano Santiago, como local dessa interação entre diferentes textos, de épocas completamente distintas e situados, assim, em contextos que também se diferenciam.

Utilizamos-nos, enfim, desses autores já citados para analisar a obra em questão sob a ótica linguística.

O diálogo estabelecido, segundo nossa análise, ocorre com o poema bíblico presente no livro de *Eclesiastes*. Por isso, consideramos pertinente a utilização de comentaristas bíblicos já conhecidos da academia, como José Vílchez Líndez, com *Eclesiastes ou Qohélet* (1999), além de outros que se detiveram no poema em questão; e Robert Alter e Frank Kermode, organizadores do *Guia Literário da Bíblia* (1997), que, como o próprio nome já diz, analisa os textos sagrados dos cristãos com uma visão literária.

Sobre as obras relacionadas

Os dois livros que trabalhamos aqui, *De Cócoras* (1999) e *Eclesiastes*, estão inseridos em momentos históricos muito distintos e, mesmo assim, conseguimos encontrar neles uma relação com o espaço e com a temática da velhice. O primeiro é um romance do crítico literário Silviano Santiago e foi publicado no final do século XX; enquanto o segundo é parte integrante do Antigo Testamento da *Bíblia* cristã e não se consegue datar com exatidão seu ano de escrita.

Além disso, ambos os textos criam imagens representativas do espaço ao qual estão conectados, sendo o primeiro uma casa do Rio de Janeiro e o segundo, por sua vez, uma casa da antiguidade hebreia. Mais do que isso, contudo, o poema bíblico pode ser interpretado metaforicamente, o que nos motiva a buscar as releituras que aqui apontamos no romance, como resignificação intertextual.

De cócoras é inovador ao nos apresentar uma personagem, Antônio, já velha e em seu último dia de vida, dentro da sua casa e com muitos conflitos psicológicos. Vale dizer que há muitas personagens idosas na literatura brasileira, mas a maioria delas faz reflexões sobre o passado, tendo sua juventude como foco, diferente de Antônio, onde temos acesso a todos os conflitos vividos pelo protagonista por meio de suas memórias, mas a narrativa valoriza a velhice. Sobre esse livro, Sérgio Mota afirma que se trata de um "romance de decadência familiar" (MOTA, 2001, p.105).

O texto é contado por um narrador heterodiegético e tudo acontece em apenas um dia na obra, além de que a técnica do fluxo de consciência permite a retomada de fatos anteriores. Na escrita, isso fica demarcado pela utilização do tempo presente para a narrativa de Antônio velho, enquanto se utiliza o verbo no pretérito para o retorno às memórias da personagem. Em dado momento da narrativa, entretanto, grande transtorno afeta o pensamento do protagonista, fazendo com que esses tempos, em partes, se misturem.

Mais importante para nós, contudo, é a análise feita dentro do livro sobre o corpo do homem que se definha aos poucos e reconhece em si as marcas de uma vida já muito gasta. É, através da memória que alcançamos o conhecimento sobre essas marcas e, por isso, podemos refletir sobre a psicologia do herói que dá forma ao romance, aspecto sobre o qual Lucáks argumenta ao analisar o gênero romanesco. Ele nos mostra que os heróis estão sempre em busca, pois são esvaziados internamente e, sendo assim, seus atos podem

> tratar-se de crime ou de loucura, e os limites que separam o crime do heroísmo positivo, a loucura de uma sageza capaz de dominar a vida, são fronteiras escorregadias, puramente psicológicas, mesmo se o fim, alcançado na terrível clareza de um desvario sem esperança, tornado então evidente, se destaca da realidade costumeira. (LUCÁKS, s./d. p. 60).

Devido a essa ambiguidade de ações possíveis, o corpo do herói *De cócoras* esvai-se e, ao mesmo tempo, expande-se, fazendo com que todo o espaço onde Antônio se encontra também seja, simultaneamente, destruído. Além disso, o desgaste da personagem é tanto físico quanto psicológico, sendo que todas as demais coisas físicas que integram o ambiente em que ele vive tornam-se a extensão do seu pensamento.

O livro de *Eclesiastes*, por sua vez, é um dos 39 títulos que compõem o Antigo Testamento bíblico e é parte integrante da chamada literatura sapiencial, ou seja, que tem como foco a sabedoria necessária ao homem para se viver no mundo, o que nos permite interpretá-lo de forma metafórica. Além disso, ele tem como título original *Qohélet*, que faz alusão a algo próximo com "função de compor palavras ou agrupar os próprios ensinamentos"

(WILLIAMS, 1997, p. 299), confirmando, assim, seu aspecto sapiencial e permitindo a reutilização desses ensinamentos em outros ambientes.

Vale dizer também que uma das temáticas principais da obra é sobre a palavra *hebel*, que aparece 35 vezes ao longo de todo o texto. Muitos tradutores bíblicos optaram pela ideia de "vaidade" na hora de trazer o livro para o português, mas a maioria dos comentaristas bíblicos afirma que, na língua hebraica, *hebel* significa "vapor", ou seja, aquilo que existe, mas desaparece em pouco tempo – a própria pronúncia da palavra remete a isso –; em resumo: *Qohélet* fala sobre a brevidade da vida, sobre o que é efêmero.

Por fim, o poema que aqui analisamos – o encerramento do seu livro – utiliza-se desse pensamento de que vida tem curta duração, a fim de argumentar sobre a fragilidade do homem que caminha pelo mundo. Para tanto, ele fala também de uma casa que desmorona com o passar do tempo e, na interpretação cristã, aponta para a necessidade da vida em harmonia com o divino.

***Hebel*: a vida (e o corpo) de Antônio**

Com o significado de *hebel* em mente, pretendemos estudar agora o corpo da personagem principal do romance, relacionando-o com o texto bíblico. Para iniciarmos, de fato, porém, esta análise, faz-se necessária a leitura do poema:

> [1] Lembra-te do teu Criador, / nos dias da tua adolescência, / – antes que venham os dias maus / e cheguem os anos dos quais dirás: / "Não tenho neles prazer nenhum"; [2] – antes que se obscureçam o sol e a luz, / a lua e as estrelas, / e tornem a vir as nuvens e depois a chuva; [3] dia em que treme os guardas da casa, / em que se curvam os homens vigorosos / e param as mulheres de moer, por serem poucas; / e em que perdem o seu brilho as que olham pela janela; [4] quando se fecham as portas que dão para a rua / e enfraquece o ruído do moinho; / quando se acorda ao cantar do pássaro e emudecem as melodias; [5] então, têm-se medo da subida, / têm-se sobressaltos na caminhada, / enquanto a amendoeira floresce, / o gafanhoto engorda / e o fruto da alcaparra estala, / enquanto o homem se encaminha à sua casa de eternidade / e as carpideiras já se agitam lá fora; [6] – antes que se rompa o fio de prata / e se parta a taça dourada, / e o cântaro quebre na fonte / e a roldana arrebente o poço; [7] – antes que o pó volte à terra,

> como era / e que o sopro volte a Deus que o concedeu. (BÍBLIA, Eclesiastes, 12: 1-7).

O poema é composto por mais uma parte, anterior a esse recorte, a qual faz alusão à juventude do homem e está contida nos versículos 7-10 do capítulo 11. A segunda parte, porém, nos é mais interessante, por ser justamente ela a que trabalha com a velhice. Sobre o poema completo, o comentaria bíblico Vílchez Líndez aponta que "a perícope 11,7-12,7 é uma das mais belas e estilisticamente bem logradas de todo o livro de Eclesiastes." (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 393), pensamento do qual compartilhamos.

Logo no início do poema já encontramos a primeira relação com o romance, pois, ao opor "dias maus" com "adolescência", no primeiro versículo do capítulo, temos a confirmação da temática da velhice no texto. Além disso, o versículo 2 trabalha com imagens de manifestações meteorológicas, as quais ocorrem, normalmente, em dias de inverno no hemisfério norte, como aponta Vílchez Líndez que afirma ainda:

> No atual contexto, sua intenção é claramente metafórica, ou seja: Qohélet vale-se do poder sugestivo do inverno metereológico para falar-nos do inverno simbólico do homem, que é sua velhice. De modo semelhante ao inverno real, na velhice predominam não a luz, e sim a escuridão, não o tempo agradável e sereno (a saúde), mas o borrascoso e tormentoso (a doença e os achaques). (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 406)

Nesse sentido, conseguimos encontrar uma clara relação com o romance de Santiago quando apresenta o nosso protagonista, que "é hoje engenheiro aposentado" (SANTIAGO, 1999, p. 9) e já "dobrou a esquina dos cinqüenta" (SANTIAGO, 1999, p. 10). Além disso, ambos os textos relativizam a imagem do ancião, que era muito valorizado no contexto bíblico, ao contrário do que temos nos anos atuais. De qualquer forma, ambos concordam que é um tempo de fraquezas e fragilidade da saúde.

Ademais, o único dia que percorre no enredo de *De cócoras* acontece no mês de julho, "mês de ventania" (SANTIAGO, 1999, p. 59), inverno aqui no Brasil. Ele também narra, no início do segundo capítulo, o momento em que Antônio se senta na cadeira de balanço, no

alpendre de sua casa: “Meio-dia que não é branco e não é escuro. Meio-dia que esconde sol e esconde chuva. Meio-dia tão desbotado, silencioso e embrutecido quanto o jardim da casa de Antônio” (SANTIAGO, 1999, p. 57).

Com isso, temos outras duas possíveis relações entre os textos, sendo a primeira de caráter semântico e a segunda, estrutural: Antônio, além de velho, vive nesses dias de neblina, tal como o ancião do poema. Ambos estão cercados por um ambiente hostil, no sentido em que vivem dias que, na visão humana, não há proveito algum. Acrescenta-se a isso que, nas duas composições, é essa imagem do inverno, de um dia “sem graça”, o que introduz a representação da casa que se definha.

Através da visão de Antônio, o narrador nos aponta que “No estreito jardim retangular que acompanha a frente da casa, a grama alta de cor verde-queimado abafou qualquer colorido divergente” (SANTIAGO, 1999, p. 58) e temos na sequência toda uma descrição do jardim visto daquela cadeira de balanço onde ele repousou. Quase toda a forma de vida – animais e plantas belas – foram-se embora daquele lugar e deles restam apenas resquícios e memórias do que fora antes. Tal como vapor, todas as cores sumiram.

Hebel. Assim é também a vida (e o corpo) de Antônio, pois sua casa, como já dito, é uma extensão daquilo que há em seu psicológico. Sobrou para nós apenas resquícios de suas memórias, que vem e que vão sem um ritmo bem marcado, sem uma lógica que as organizem no pensamento da personagem para que o narrador as transmitam a nós. Assim é também a casa apresentada por Qohélet, a qual, segundo uma análise rabínica, pode ser vista como uma alegoria do corpo humano.

Seguindo essa interpretação, os “guardas da casa” seriam os braços do homem, que normalmente tremem na idade avançada. No caso de Antônio, a fraqueza de suas mãos e braços é revelada no momento em que ele acaricia o cão Gama, quando o protagonista percebe que “O pêlo encardido pelo tempo, as peladas e as perebas dão certa dignidade de vida a Gama. Só quem viveu muitos anos e sobrevive à velhice pode ostentar essas marcas da experiência” (SANTIAGO, 1999, p. 84). Depois disso, Antônio vê em sua própria mão “pintas de velho” (SANTIAGO, 1999, p. 84), revelando seu próprio desgaste físico.

Os "homens vigorosos", por sua vez, podem ser interpretados como as pernas do ancião, as quais, muitas vezes, precisam de ajuda para cumprirem sua função. Antônio passa a maior parte do tempo do seu dia sentado no alpendre, ou ainda deitado em sua cama, mesmo que acordado. Isso não significa, contudo, que suas pernas estejam completamente fracas, pois o narrador nos mostra que ele possui problemas maiores com outro aspecto do seu corpo: "Uns velhos puxam da perna, outros da boca" (SANTIAGO, 1999, p. 10).

Boca que pode ser a alegoria das "mulheres que moem", ao passo que, no oriente, eram elas quem tradicionalmente trabalhava nos moinhos das grandes casas. Além disso, têm um "trabalho cada dia menos urgente, porque tanto elas como suas senhoras e inquilinos em geral são menos" (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 408). Dessa forma, encontramos mais uma proximidade entre os dois corpos, pois

> Depois que Antônio dobrou a esquina dos cinqüenta, os quatro dentes centrais arrepiavam caminho diante de certas comidas e o canino direito, sozinho, intervinha corajoso durante as refeições. (...) Há coisa de seis anos, até o canino direito acabou bambeando. (SANTIAGO, 1999, p. 10).

Além disso, o fato de a personagem não conseguir comer a maçã, mesmo tendo cortado-a em quatro pedaços menores, mostra a fragilidade de sua boca.

Em sequência, temos o olhar pela janela da casa no poema bíblico, que, em nota, a TEB (1994) nos afirma que pode ser a alegoria do próprio olho durante a velhice, que se embaça bastante. "O mundo anda rejeitando as aparências. Desbotou para sempre. O mundo não seduz mais os olhos de Antônio" (SANTIAGO, 1999, p. 57). Dessa forma, perdido em seus espasmos de memória, o protagonista do romance não consegue mais visualizar o mundo que o cerca; a neblina do inverno de sua idade já avançada impede o seu relacionamento com o espaço, ou seja, não só a visão, mas também os outros quatro sentidos da personagem são afetados pelo passar do tempo: "O mundo não inebria mais os sentidos de Antônio" (SANTIAGO, 1999, p. 57).

Isso mostra também a proximidade dos textos, "quando se fecham as portas que dão para a rua", o que aponta para a falta de comunicação com o exterior da casa – se na casa não

há mais movimentação porque os homens curvaram-se e as mulheres não trabalham, fica evidente que isso terá reflexo com o mundo de fora dela. Curioso é pensar que o portão da casa de Antônio, por sua vez, fica aberto, contrariando, aparentemente, a ideia do poema em relação às imagens. Mais do que isso, porém, precisamos pensar que o único contato que o protagonista tem com o restante do mundo é o cachorro Gama. Sendo assim, essa relação de Antônio se reflete no cão, que, por sua vez,

> é hoje em dia um cachorro que busca repouso, tomando sol, espanando as moscas com o rabo, o que ainda consegue, e desdenhando a falta de atenção e carinho dos passantes e dos porteiros. Para eles, Gama não é nem mesmo um animal doméstico. Gama existe do mesmo modo como cimento e árvore existem na rua. (SANTIAGO, 1999, p. 76)

Logo, temos que pouco há de relevância no que acontece na vida de Antônio para a visão dos passantes. Ao mesmo tempo, não há mais falas proferidas pelo protagonista, visto que "enfraquece o ruído" – a própria voz do homem – na idade avança. O que temos, como já foi visto, é o fluxo de sua consciência, e os poucos diálogos que há no romance provêm desse fluxo, fazendo parte então das memórias, não do tempo presente.

Essa falta de comunicação reflete-se não só no trato com as pessoas, mais do que isso, ela acontece com os demais integrantes do mundo exterior ao qual Antônio já fechou as suas portas. Ele "acorda ao som dos pássaros", no sentido de levantar-se bem cedo, pois Antônio quase não dorme, fica deitado no escuro de seu quarto enquanto espera amanhecer olhando para o teto. O importante, porém, é que o inverno na vida de Antônio é tão rigoroso que "Os pássaros não cantam no inverno para viúvos. Só gostam de cantar para colegiais" (SANTIAGO, 1999, p. 59), o que mostra que mesmo ao acordar cedo, não há, nem sequer, o som dos pássaros para animá-lo.

Na sequência do poema bíblico, medos típicos de pessoas com a idade já avançada são apresentados, como sair à rua ou o medo de lugares altos. A segunda parte do mesmo versículo, no entanto, nos é mais interessante ao apresentar, tal como no romance *De cócoras*, uma relação entre o psicológico do ancião e o meio que o cerca. Tal como nas passagens

anteriores, não há consenso entre os comentaristas bíblicos sobre a interpretação do mesmo, o que gera, ao menos, duas possibilidades. No presente estudo, preferimos a vertente a qual afirma que as imagens utilizadas fazem alusão à natureza e, principalmente, às estações do ano. Dessa forma, temos que o inverno é o período em que a amendoeira floresce; o gafanhoto, por outro lado, multiplica-se – e, portanto, ganha peso – no verão; ao passo que a alcaparreira amadurece também no verão (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 410).

Assim, temos, mais uma vez, a oposição entre as estações do ano e disso percebemos que o medo que o ancião possui de se relacionar com o mundo externo revela-se nesse contraste, pois ele sabe que o seu período fértil – verão – já passou e agora está coberto de neblina. Ademais, a presença da relação com a morte nos remete, mais uma vez ao romance, pois se tem a crença popular de que uma pessoa idosa pressente quando a sua hora chegou. Assim é Antônio, que aguarda a chegada do segundo anjo ao longo de todo o texto, sem, contudo, mulheres e amigos organizando o seu velório.

Este é o fim de todo o homem, mas pelo menos mais uma relação deve ser feita entre o poema e o romance: o versículo 6a trabalha com uma imagem bem explicada pelo comentarista Vílchez Líndez: "A primeira imagem é a da lamparina (*a taça de ouro*) que pende duma corda, dum *fio de prata*; rompe-se o *fio de prata*, a lamparina também se rompe" (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 411). Nessa cena, um último clarão sai da lamparina, uma pequena explosão e, talvez, para qualquer homem, "Nada lhe parece tão suave quanto a luz da manhã que penetra pela veneziana e ilumina móveis e objetos familiares" (SANTIAGO, 1999, p. 118), luz essa que é o princípio da escuridão.

Considerações finais

"Vaidade das vaidades, diz Qohélet, tudo é vaidade" (BÍBLIA. Eclesiastes, 12:8), essa é a conclusão do livro bíblico e que se encaixa perfeitamente no romance *De cócoras*. Ela pode parecer bastante pessimista numa primeira análise, como tentam interpretar alguns comentaristas, mas na verdade não o é. Enquanto o autor de *Eclesiastes* tenta mostrar para o

seu povo a necessidade de uma vida voltada para o divino, Antônio revela-nos que há sim beleza na vida simples.

Ainda que solitária, a personagem do romance encontrou, em seus dias de aposentadoria, tudo aquilo pelo qual ele tinha trabalhado a vida inteira, desfrutando, assim, do fruto do seu trabalho, para citar, mais uma vez, Qohélet. Dessa forma, mesmo percebendo a brevidade da vida e tendo a consciência de que muitas coisas nos escapam da mão, Antônio tentou provar para o primeiro anjo que aquela sua vida dita mesquinha era sim a vida digna de um mártir.

> O anjo não pode esquecer as lições aprendidas. É dos anjos ter paciência ilimitada e saber limitado.
> O anjo quer reconfortar Antônio, é isso o que deseja. Para isso é preciso que você me veja, Antônio. Escute minhas palavras.
> Antônio continua sem olhos e ouvidos para ele. (SANTIAGO, 1999, p. 112).

Vale deixar aqui nessas considerações que outros intertextos religiosos são encontrados na obra, como, por exemplo, citações do episódio de Adão e Eva e mesmo uma maçã que Antônio não come, ou ainda a imagem de são Sebastião, cena final do romance e capa do livro, que contém o quadro do santo pintado por Guignard (1947). Outros ainda, como citações de Monteiro Lobato aparecem na obra, o que aponta a várias possibilidades de estudo para com a temática.

Por fim, o romance de Silviano Santiago se completa também na relação que há nesse trabalho com a vida e a morte, ou melhor, a vida e a essência humana, da qual não temos muitas informações. Sendo assim,

> como é que a essência se pode tornar viva? No destino que dá forma e no herói que, criando-se, se encontra a si mesmo, a pura essência desperta para a vida, enquanto que a vida pura e simples se aniquila diante da única verdadeira realidade, a da essência. (LUCÁKS, s./d. p. 32)

Referências:

BAKHTIN, M. Da pré-história do discurso romanesco. In: ____. **Questões de leitura e de estética**: A teoria do romance. 4ª ed. São Paulo: EDUNESP. 1998. p. 363-395.

BÍBLIA. A. T. Eclesiastes. Português. **Bíblia**. Tradução Ecumênica. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 2496 p.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: ____. **Ensaios**. São Paulo, Art, 1989. p. 37-48.

FIORIN. J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo, Contexto, 2006. p. 161-193.

KRISTEVA, J. A palavra, o Diálogo e o Romance. In: ____. **Introdução à semanálise**. São Paulo, Perspectiva: 1974. p. 61-90.

LUKACS, G. **A teoria do romance**. Lisboa: Presença, s./d.

MOTA, Sergio. Algum lugar deve ser melhor que aqui: literaturas de viagem e motores que provocam percursos. In: **Alceu** – v.2 – n.3 – p. 102 a 118 – jul./dez. 2001. págs. 102-118. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n3_Sergio.pdf>

VÍLCHEZ LÍNDEZ, J. Juventude e Velhice (11,7-12,7). In: ____. **Eclesiastes ou Qohélet**. São Paulo: Paulus, 1999.

WILLIAMS, J. G. Provérbios e Eclesiastes. In: ALTER, R. e KERMODE, F. (org.) **Guia literário da bíblia**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 283-304.

O PRIVADO E O PÚBLICO NO CENÁRIO URBANO: UMA ANÁLISE DO REALITY ROMANCE O ANÔNIMO CÉLEBRE, DE IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO

Vinícius Ferreira dos SANTOS(G-UEL) [340]
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Vinculado ao projeto "Cenas Urbanas da Literatura Brasileira pós-1950" da Universidade Estadual de Londrina, o presente trabalho tem por objetivo a análise da obra *O anônimo célebre*, de Ignácio de Loyola Brandão, com a finalidade de investigar o modo como o romance explora a fragilidade das relações humanas no cenário complexo e caótico do urbano. Dentro desse universo, a linha tênue entre o privado e o público traz à baila questões sobre o comportamento dos indivíduos na contemporaneidade, visto que, condicionados pela mídia e pelo universo digital, a intimidade se faz cada vez mais exposta, ocasionando o vazio das relações humanas e impossibilitando, ou pelo menos reduzindo de forma drástica, a introspecção. Em um mundo divido entre o ser famoso e o ser anônimo, o inusitado e experimental reality romance de Loyola Brandão, publicado em 2002, é uma narrativa permeada pela degradação social da contaminação do público pelo privado no cenário urbano, enfraquecendo assim os laços sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ignácio de Loyola Brandão. Literatura contemporânea. Anônimo.

Introdução

O tema do público e do privado sempre levantou reflexões sobre as questões contemporâneas. Na literatura brasileira atual, essa temática é absorvida com a finalidade de representar a sociedade, pondo em cena um mundo alienado, marcado pelo espetáculo, pela banalização das situações e pela superexposição, inclusive da vida íntima, que se torna alvo fácil da mídia. O romance *O Anônimo Célebre*, de Ignácio de Loyola Bandão, aponta para essas questões partindo da representação do homem em constante processo de alienação.

A obra, publicada em 2002, possui todo o experimentalismo do autor que o alçou na cena da literatura contemporânea brasileira. Seus romances procuram sintetizar todas as crises que resultam na falência das relações humanas, no turbilhão complexo e caótico do cenário

[340] Estudante de graduação orientado pela Prof (a). Dr (a). Regina Célia dos Santos Alves. Bolsista de Iniciação Científica – CNPq. Graduação em Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Paraná, Brasil. Email: vinif_santos@hotmail.com.

urbano. Em seus personagens encontramos o homem desolado, cada vez mais individual, incomunicável e em conformidade com seu mundo.

Em *O Anônimo Célebre*, Loyola Brandão engendra uma narrativa fragmentada, desestruturada, dialogando com diversos outros recursos presentes na realidade urbana. O poder da mídia, ainda mais presente nesse romance, é apresentado pelo gradativo processo de alienação, desumanização e superficialidade do sujeito. Uma possível leitura permite questionarmos a problemática do cenário urbano: a necessidade de reconhecimento diante do processo de "celebritização". Partindo da violação da intimidade do outro, que mostra a chaga da própria fragilidade humana, a qual é, no romance, representada pela intromissão, pela necessidade do *outro* e pela rejeição ao anonimato.

Este *reality romance*, portanto, símbolo desse mundo contemporâneo, representa essa complexidade do urbano, em uma narrativa pouco comum, mas que vai ao encontro das questões pertinentes das condições humanas postas em cheque nesse inusitado e pouco conhecido romance.

O público e o privado

Em *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*, de Richard Sennet, cuja tese será utilizada como suporte teórico para o presente artigo, questões contemporâneas são problematizadas. O autor mostra a sociedade como um grande sistema psíquico, assim sendo, uma "sociedade intimista". O sociólogo norte-americano traça um perfil político-histórico da modernidade espelhando, assim, o declínio da esfera pública no ocidente.

Em sua tese, Sennet (1998) aponta para as questões da confusão, na sociedade contemporânea, entre a esfera pública e a esfera privada nas relações sociais. A primeira significa não só uma região social separada do âmbito familiar, acima de tudo, é o espaço que se mantém a relação com estranhos; já a esfera privada baseia-se nas relações no espaço familiar e no espaço das amizades íntimas. A tese de Sennet (1998) intenta visualizar os sinais gritantes de uma possível vida pessoal desmedida e de "uma vida pública esvaziada". Esse

acontecimento foi resultado da queda do Antigo Regime e a formação de uma cultura urbana: capitalista e secular.

No século XVIII com a queda do Antigo Regime, e com o advento da Revolução Industrial, iniciou-se um pensamento secular, quando ideia de que a natureza transcendia os fenômenos fora subvertida. De acordo com Sennet (1998), juntos, o capitalismo e o secularismo, proporcionaram uma inversão que se deve ao processo de fetichização das mercadorias. Estas, após o surgimento da produção em massa, são dotadas de qualidades humanas fazendo com que, de acordo com Nogueira (2003) sobre a tese de Sennet (1998), as relações entre as pessoas tomassem novas configurações. Isso inclui as novas concepções no âmbito familiar, considerando a família um espaço privado. Assim, para Nogueira (2003), as mercadorias e os objetos tomam uma significação própria, ou seja, os objetos físicos são tomados por significação psicológica. As pessoas, com isso, passam de dominadoras dos objetos a dominadas por eles. É a partir desse processo de fetichização, para Sennet (1998), que se inicia o processo de estranhamento entre os homens, sendo assim, as relações humanas começam a se deteriorar junto com a esfera pública.

Sennet (1998), em sua tese, observa diversas questões contemporâneas no âmbito social. Seu estudo traz à baila, em um sentido paradoxal, a relação da estética da visibilidade e do isolamento social no sentido de que elas se fundem. O paradoxo do isolamento em meio à visibilidade se faz presente por meio da constante movimentação. Nesse sentido, o espaço público tornou-se um espaço de "passagem" e não mais de "permanência", que se intentava outrora, dificultando assim as relações sociais. As ruas da cidade, portanto, terão essa característica de lugar de movimentação.

Essas questões, dentre outras levantadas por Sennet (1998), levam o autor a dizer que, devido à morte do espaço público, "as pessoas procurarão um terreno íntimo que em território alheio lhes é negado", assim sendo, o "isolamento em meio à visibilidade pública e a exagerada ênfase nas transações psicológicas se complementam" (1998, p. 29). Para Nogueira (2003), partindo dos estudos de Sennet (1998), essa "intimização da sociedade" tem a passividade e a desvalorização da ação social como consequência.

Vale ressaltar que os estudos de Richard Sennet foram de grande valia no âmbito dos estudos das Ciências Sociais, por traçar um perfil contemporâneo no tocante a subjetividade para explicar os fenômenos sociais. O crítico da cultura liberal, Richard Sennet, para muitos sociólogos, inaugura, ou melhor, introduz um importante estudo que foi absorvido nas questões da pós-modernidade.

Para o presente artigo, contudo, após uma introdução sobre o tema do público e do privado, partiremos para a exposição colocada por Sennet, no capítulo 12 de *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*, denominado "O carisma se torna incivilizado", acerca das figuras públicas na mídia. Diante dessa sociedade, em que o espaço público começa a se deteriorar devido ao sistema de "intimização da sociedade", os meios de comunicação em massa levam a vida pública a seu fim.

O sociólogo estuda a mídia na medida em que esta corporifica "o paradoxo de um âmbito público vazio", ou seja, "o paradoxo do isolamento e da visibilidade" (1998, p. 345). Para o sociólogo norte-americano, a "mídia": "elevou infinitamente o conhecimento que as pessoas tinham daquilo que transpira na sociedade e inibiu infinitamente a capacidade de as pessoas converterem esse conhecimento em ação política" (Idem). Em um universo da intimidade, a sociedade não mais leva em conta a política e sim o político. De forma irônica, Sennet (1998) aponta que a sociedade contemporânea desvia sua atenção para questões sociais, na medida em que se interessa mais pelo jogo de golfe do presidente ou seu jantar com a família, do que as questões pertinentes à sociedade.

Partindo por um viés interpretativo, a televisão começa a preencher o espaço do privado, sendo assim, atinge, por não demonstrar uma estratificação social, a todas as famílias. Por atingir um grande contingente de pessoas e, como a teoria de Sennet (1998) aponta, dentro de suas intimizações, as figuras públicas passam a ter grande destaque na contemporaneidade. Nesse sentido, a obra de Richard Sennet, auxilia-nos na medida em que introduz a temática do público e do privado, que absorveremos na tentativa de interpretação e análise da obra de Loyola Brandão. Para não desenvolvermos uma gratuidade teórica, devido ao grande fôlego que demos a obra de Richard Sennet, a tese do sociólogo foi de grande

auxílio para a podermos desenvolver a linha interpretativa de que utilizaremos em *O Anônimo Célebre*.

A narrativa de um anônimo

"A última chance que tenho na vida é a de me transformar em mito. Sem isso, vou sofrer a permanente angústia dos anônimos" (BRANDÃO, 2002, p. 9). Assim se inicia o romance, *O Anônimo Célebre*, construído na forma de um diário. Já de início percebemos uma espécie de obsessão do personagem em querer ser conhecido, sendo assim, descreve sua vida a partir de "listas de sobrevivência" para conseguir a sua tão almejada fama.

O personagem expõe todas as suas ânsias e fragilidades para conseguir o que deseja, partindo de uma narrativa fragmentada: dividida em listas, regras básicas para ser famoso, horóscopos, almanaques sobre os diversos anônimos que apareceram na história e cartas de amor escritas por Letícia.

> Posso elaborar o *Manual do Comportamento de um Célebre*. Para figurar ao lado do *Manual das Necessidades Midiáticas*. Eles se complementam. Sei, é fornecer aos outros o mapa da mina. Foram noites e noites, semanas e meses, anos. Lex non scripta. Quase envelheci debruçado sobre jornais, revistas, internet, gastando meus olhos na televisão. Décadas telefonando, indagando, entrevistando, para chegar a esse momento em que estou pronto para renascer. Como se deve. Segundo o esperado (BRANDÃO, 2002, p. 52).

Os fragmentos narrados pelo personagem anônimo são aleatórios, alineares, contudo, unindo partes, encontramos uma linha narrativa que enreda uma história complexa de amor e de obsessão.

A suposta história, contada pelo personagem sem nome, passa-se na cidade de São Paulo e percorre diversos espaços, que, por vezes, indefinidos, abrangem cenas recorrentes do cenário urbano. O personagem anônimo substituiu muitas vezes o Ator Principal (AP) em diversas novelas, por ser considerado um sósia idêntico do ator. Cansado de viver na sombra

do AP, o personagem anônimo decide forjar a morte de seu outrem para usurpar a fama do grande galã. Para isso, consegue a amizade de Lenira, assessora de AP, que, por estar cansada dos abusos do patrão, e em conluio com o personagem sem nome, planeja o assassinato.

Em cartas que entrecortam repentinamente a narrativa escritas por Letícia, conhecemos uma história de amor que conflui com a vida do personagem. Nas cartas de Letícia vemos que o relacionamento de ambos era voltado ao prazer sexual, intrincado por sofrimento, desejo e um amor impossível.

Por ser uma narrativa lacunar, muitos momentos narrados perdem confiabilidade diante do narrador, fazendo-nos questionar o próprio caráter e lucidez do personagem sem nome. Em passagens anacrônicas sabemos que ele é casado com Lavínia, que, ao sofrer um acidente de carro no qual o personagem anônimo dirigia, ficou paralítica.

E assim a história percorre diversos espaços e discursos, confluindo na rapidez e fluidez do painel citadino de São Paulo.

O privado dentro do público

A fluidez dentre as questões do privado e do publico vêm questionar a inexpressividade do sujeito moderno diante da mídia televisiva, que aponta cada vez mais a intimidade do *outro* em detrimento ao *eu*: "O olhar dos outros é que me confere a identidade, me dá certeza: sou, existo, estou" (BRANDÃO, 2002, p. 12).

As problemáticas discutidas em *O Anônimo Célebre* tecem não somente uma crítica, mas uma exposição da realidade em que, a mídia, que interage na esfera do privado, tem uma participação cada vez mais ativa no comportamento social. Ao que tudo indica, a obra parece travar uma batalha em relação à presença das celebridades na esfera pública, fazendo com que a necessidade de ser célebre em meio aos anônimos seja uma condição *sine qua non*: "Não tenho complexo, não me neurotizo. Nem vou ao terapeuta. Importa que me procurem e me idolatrem [...] Pior é ir à rua e ninguém te conhecer, saber quem você é" (BRANDÃO, 2002, p. 12) e prossegue: "O público vive de acordo com normas impostas pelos célebres. O que

fazem, como agem, o que pensam é lei, documento de nosso tempo. Não exagero. Na mídia está o Manual de Sobrevivência" (2002, p. 19).

Como vemos nos excertos transcritos, a manutenção do comportamento social mediante a mídia é evidente. As celebridades instauram regras, e essas parecem não poder ser desobedecidas enquanto disseminadas pelos meios midiáticos. Ao que tudo indica a necessidade de violar a intimidade dessas afamadas personalidades é que elevam o carisma do público. Isso, pois, reflete tanto no comportamento da massa quanto no indivíduo.

O livro de Loyola Brandão, em um primeiro olhar, eleva o tom de crítica a um âmbito mais profundo. Em um primeiro momento, a obra se apresenta como uma crítica negativa a essas posturas com que se colocam as celebridades, e da postura daqueles que desejam sê-las. Porém, essa posição de criticidade abre espaço para percepções mais profundas: da necessidade de se distinguir da massa, mas ao mesmo tempo encontrar o seu espaço dentro desse mundo caótico, sem expressão e de extremo vazio.

As percepções de mundo do narrador anônimo vão ao encontro de reflexões acerca de seu desejo de ser célebre e o sofrimento que isso acarreta: "Eu te amei para tentar me salvar, pelo prazer, paixão, tentativa de ser outro. Se soubessem o isolamento em que me encontro" (BRANDÃO, 2002, p.36). O narrador elenca questões perante a dor de sempre se manter um personagem na vida real:

> Seria tão bom se vivêssemos os personagens o tempo inteiro. É dolorido abandoná-los sozinhos dentro do estúdio, fechados no camarim. Nunca se pensou nisso. Na solidão dos personagens quando o estúdio encerra o expediente, as luzes se apagam, os cenários perdem o fake dos ambientes e voltam a ser madeira, papelão e plástico (BRANDÃO, 2002, p. 53).

A percepção sombria e monótona do cotidiano parece que revela uma sociedade autômata, vazia e sem sentimentos: "Hoje, uma carícia, mínima que seja, é insólita, gesto anacrônico" (2002, p. 24). Esse cotidiano, a partir do olhar do personagem, parece tanto banal quanto tenebroso, assim, representada no capítulo "Monstruosa banalidade do cotiadiano":

> A vida cotidiana é tenebrosa – exaspera com sua mediocridade – somente momentos prosaicos a compõem – maximização [...] do ridículo da condição humana – insuportável – deprimente – império da trivialidade – banalidade – dia-a-dia repleto de armadilhas [...] necessário eliminar o cotidiano deixando somente os grandes momentos de nossas vidas? [...] é o que o público espera – deseja – ninguém gosta de saber que seu ídolo é igual a ele – o público é uma soma de zes-ninguéns – bando que aceita a condição larval – ameba – essa a preocupação de cada homem – ou ao menos de grandes homens como eu – e o que é um grande homem senão na simplicidade espantosa que sou? (BRANDÃO, 2002, p. 49-50).

O personagem, em desarranjo com seu mundo, parece encontrar na esfera das personalidades célebres uma fuga de sua realidade, mas encontra ali o mesmo abandono do cotidiano: "Esta dor provoca constante inquietação. Não encontro um só lugar que me pareça confortável, não estou confortável no mundo. Meu corpo não se ajusta à cadeira, ao sofá, à cama, ao carpete" (BRANDÃO, 2002, p. 68), preso a uma dor existencial: "Sensação de não pertencer a lugar nenhum, flutuar pesadamente, sustentado por essa dor" (BRANDÃO, 2002, p. 64).

O narrador anônimo escreve esse diário/manual com a finalidade de estabelecer regras para tornar-se célebre. Nesse intento, expõe listas de comportamento baseados em famosos, na tentativa de, a todo custo, ser também famoso. Para isso, parte da violação da intimidade do outro a partir das revistas, dos programas de televisão, da *internet*, dentre outros, tentando, assim, moldar-se dentro desse mundo de famosos: "O público quer entrar nas casas, meter o focinho nas panelas. Assim sente-se íntimo, convidado" (BRANDÃO, 2002, p. 82). Com isso, a obra aponta o absurdo dessa realidade expondo o ridículo desse mundo da "celebritização": "Abrindo minha casa às revistas, estou partilhando, sendo magnânimo. Os leitores devem me agradecer, vão me copiar, imitar, admirar" (Idem). E prossegue: "as pessoas querem a intimidade... querem entrar nas casas... querem ver os famosos cagando... trepando... depilando... comendo... vomitando... estamos vivendo em um tempo bonito... de liberdade... nada mais se esconde... tudo é permitido" (BRANDÃO, 2002, p. 114).

O narrador assume todo esse mundo se colocando como aquele que sente necessidade de se encaixar, mas não consegue. Frases de celebridades, colocadas ao lado de questões existenciais, parecem fazer parte do ridículo dessa vida, ao mesmo tempo da necessidade da aparência em detrimento da essência. São frases, as quais entrecortam a narrativa, lidadas como filosofias de vida, como a de Bette Davis: "Quando passam a te considerar um monstro, você acabou de se transformar em uma estrela" (BRANDÃO, 2002, p. 18) ou a de Luana Piovani: "É com a fama e a beleza que conquisto meus objetivos" (BRANDÃO, 2002, p. 51). Frases que expõem tempos plásticos e vazios, mostrando o raso das coisas.

A mídia terá papel preponderante nas colocações do narrador. É ela que molda, é aquela que faz parte do cotidiano, que se instala dentro das casas: "O público vive de acordo com normas impostas pelos célebres" (BRANDÃO, 2002, p. 19). E por estar cada vez mais próxima da vida privada, corrobora para a alienação e a superficialidade: "A mídia moldará minha alma, meus gestos, minhas palavras, meus pensamentos e atitudes. Basta estudá-la e formar o Manual que deve ser reciclado continuamente" (BRANDÃO, 2002, p. 91). E prossegue: "As mudanças de comportamento e expectativas são velozes. Isso é facilitado com os meios eletrônicos, a internet, as redes, os sites. Basta puxar um item, deletá-lo e colar o novo no lugar" (Idem).

Ao que tudo indica, a narrativa se coloca em dois lados: ao revelar o mundo das celebridades mostra o ridículo desse mundo que se expõe a qualquer preço e, ao mesmo tempo, o vazio desse mundo. Os meios midiáticos parecem pertencer a duas esferas: a do privado e a do público. A primeira por vezes sobrepõe a segunda, revelando uma linha tênue entras essas esferas.

Não obstante de ser questionada a linha interpretativa utilizada no presente artigo, a obra de Ignácio de Loyola Brandão abre diversos vieses interpretativos e analíticos. O que parece saltar aos olhos é a instigante forma do narrar, expondo uma questão sem um olhar axiológico das situações mostradas. A narrativa desbrava um mundo de alienação e de alienantes, mas sem com isso julgar determinados comportamentos, o que surpreende em sua leitura.

Conclusão

As esferas do público e do privado dentro do mundo contemporâneo têm uma linha muito tênue que separam ambas. No auge do estrelato e da busca pela fama a qualquer preço a obra de Loyola Brandão coloca a questão não em um sentido julgador, mas releva a dor da rejeição ao anonimato: "Porque não passo um momento em calma, vivo cheio de inquietude com a possibilidade de anonimato" (BRANDÃO, 2002, p. 92). Ao que parece, Sennet (1998), ao estabelecer a mídia como aquela que corporifica as questões paradoxais colocadas pelo sociólogo, estava certo ao afirmar a concepção de alienação que a mídia nos coloca.

O Anônimo Célebre instiga por colocar questões pouco discutidas de forma cômica e satírica, porém dolorosa em suas camadas mais profundas. Revela o mundo dos excessos, das aparências e da superficialidade, sem, contudo, se perder em julgar em certo tom axiológico. Publicado no início do século XXI, Ignácio de Loyola Brandão, com seu romance, resolve satirizar os programas de televisão conhecidos como *reality shows*, em voga na época, tendo como referências programas como *Big Brother Brasil* e *Casa dos Artistas*. Em entrevista, Loyola Brandão revela que iniciou o livro em 1990 como um projeto em desenvolvimento, porém, foi engavetado pelo autor e veio ao público em 2002.

Ignácio de Loyola Brandão escreveu diversos romances, dentre eles *Bebel que a cidade comeu* (1968), *Zero* (lançado em 1975 e censurado pela ditadura militar em 1976), *Dentes ao Sol* (1976) e outros. De acordo com Antonio Hohlfeldt (1988), os livros de Ignácio de Loyola Brandão incorporam elementos jornalísticos e autobiográficos, expressos em uma linguagem realista, enfatizando as fraquezas que afligem o homem, como o desespero, a destruição, a desumanização e uma alienação extrema. Escritor que atenta aos aspectos da vida humana, Loyola já foi jornalista, colunista e diretor da revista *Vogue*, e possui uma vasta produção literária, sendo algumas obras ganhadoras de prêmios importantes como o Jabuti, Pedro Nava, APCA etc.

Referências

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *O anônimo célebre*. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.
HOHLFELDT, Antonio Carlos. *Conto brasileiro contemporâneo*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto , 1988.
NOGUEIRA, Marinez Gil. *Pós-modernidade*: uma tentativa de reflexão sobre sua expressão econômica, política e cultural. Revista Somanlu, Manaus, v. 03, n. 3, p. 181-201, 2003.
SENNET, Robert. *O declínio do homem público*: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PARTICULARIDADES DO ROMANCE LÍRICO EM PAIXÃO SEGUNDO G.H.

Maiara Usai JARDIM[341] (PG-UEM)
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este trabalho analisa *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector, com base nos aspectos característicos do romance lírico. Desde o início da produção literária de Lispector, a crítica assinala laivos de lirismo em suas criações. A obra estudada retrata o desconcerto que sofre G.H. após estar face a face com uma barata. Essa situação é permeada por digressões que afetam o fluxo da sequência das ações. Prosa e poesia lírica confundem-se na tentativa de narrar a experiência pessoal de um "eu" arrebatado. Assim, em razão da composição dessa obra, torna-se relevante esquadrinhá-la sob a ótica do conceito de romance lírico. Portanto, almeja-se apontar os traços próprios do romance lírico na obra. As análises são feitas a partir das propostas teóricas de estudiosos do gênero, como Ralph Freedman (1972), Rosa Maria Goulart (1990), Ricardo Gullón (1990) e Luzia A. Berloffa Tofalini (2013). Os resultados da pesquisa apontam a confluência entre as características do romance lírico com *A paixão segundo G.H.*

Palavras-chave: Romance lírico. Clarice Lispector. *Paixão segundo G.H.*

Introdução

De acordo com Goulart (1997), o romantismo foi o período em que o hibridismo de gênero aflorou. Mais tarde, com a literatura do fim do século XIX, a intriga romanesca e a narrativa entram em declínio. Surge, então, a prosa lírica finissecular que se aproxima do romance lírico, mas que não possui exatamente a estrutura que o romance lírico ganhará mais tarde, por exemplo, com o escritor português Vergílio Ferreira.

Para Freedman (1972), o romance lírico não tem uma definição exata ou prefixada, mas é resultado da maneira como é feito o manuseio poético da narrativa. O romance lírico é mais do que um "estilo poético" ou uma "prosa refinada". Unindo gêneros paradoxais, o

[341] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Email: maiara.u.jardim@gmail.com.

romance lírico reúne características da poesia lírica e da narrativa, sendo esta responsável por sustentar a transfiguração causada pela poesia no texto literário. Nessa amálgama, o grau de lirismo entre os romances líricos é variável: uns possuem mais fatos narrados e outros, menos, isto é, uns são, respectivamente, menos líricos e outros mais.

Esse artigo visa apontar, em *A paixão segundo G.H.*, os elementos ativos no entrelaçamento entre a poesia e a narrativa ao constituir o romance lírico com base nos teóricos Ralph Freedman (1972), Rosa Maria Goulart (1990), Ricardo Gullón (1990) e Luzia A. Berloffa Tofalini (2013).

A crítica a respeito da poesia e do lirismo

Em *A experiência incompleta*:*Clarisse* [sic] *Lispector*, Lins (1963, p. 186), ao comentar sobre *Perto do Coração Selvagem* logo após a publicação, conecta a literatura feminina da autora à poesia lírica: "As mulheres dispõem quase sempre de um potencial lirismo que precisa dos livros pessoais de confissões, das obras capazes de as situar dentro do mundo". Ao estilo novo, Álvaro Lins (1963, p. 187) arrisca uma nomeação do gênero ao qual ele pertenceria:

> Ao romance moderno, tão impregnado de lirismo, de poesia, tem-se dado muitos título, conquanto nenhum me pareça mais adequado do que "realismo mágico". O realismo definido não apenas como observação dos aspectos exteriores dos fenômenos humanos, sim como uma intuição para o conhecimento da realidade íntima e misteriosa dêsses mesmos fenômenos; o mágico definido como resultado dessas operações no mundo da psicologia, do sonho e da imaginação, sem quaisquer limites ou fronteiras.

Quanto ao efeito do estilo, o autor declara que a fusão que Clarice faz do lirismo e da observação resulta, de acordo com denominação que usa, em um "romance poético" sem sentimentalismo extremo e sem romantização da vida. Assim, "não há contradição entre o lirismo e a visão aguda de mundo, uma visão que, às vêzes, chega a ser pungante [sic] e cruel"

(LINS, 1963, p. 187). A partir dessas considerações, Lins (1964, p. 188) afirma que *Perto do Coração* Selvagem está em conformidade com as tendências da ficção da daquele período, aproximando-a de Joyce e Virgínia Woolf.

Segundo Zizi Trevizan (1987, p. 33), "o discurso lírico [de Clarice Lispector] vai reproduzindo o estado psíquico da Autora/Narradora, num único momento jamais passível de repetir-se da mesma maneira". Além disso, conforme a Trevizan (1987), o lirismo indicaria o desejo de livrar-se das amarras do clamor por coerência do mundo exterior. Por conseguinte, o elemento lírico quebraria com lógica no ato de expressar-se: "a ruptura com processo lógico de verbalização, para a instauração do lírico, denuncia a intencionalidade de rejeição e de fuga do mundo físico considerado igualmente ilógico pela escritora" (TREVIZAN, 1987, p. 154). Assim, o lirismo concebe liberdade criadora:

> A linguagem artística é, para Clarice Lispector, o lugar ela se cria e obtém a sua autonomia. Mas, para obtenção desta liberdade lírica, há, necessariamente, o enfrentamento obrigatório do entrechoque: REAL/ IDEAL. [...] Ao mesmo tempo em que há uma recusa da palavra, enquanto instrumento que nos remete ao mundo físico, há uma procura insistente da palavra mitopóetica que possibilita ao Eu lírico o rompimento com a crosta obscura do mundo e a conquista da Liberdade. Num ato de invenção artística, o sujeito da enunciação descobre o símbolo o mediador mais adequado para o espinhoso problema de enunciação das camadas pré-verbais; instaura-se o insólito pela exploração de uma linguagem simbólica que alude sem definir, verbaliza acentuando a riqueza expressiva da carga imagética (Lírica), numa confirmação do ilimitado campo de probabilidades do registro poético (TREVIZAN, 1987, p. 155-156).

O eu-lírico nega a palavra do mundo físico em favor da palavra em sua origem mítica para atingir sua autonomia. O insólito, portanto, seria advindo da utilização do simbolismo e das imagens da linguagem lírica em sua forma de liberdade.

Não foram apenas Lins e Trevisan a notar o lirismo nas obras da escritora. Olga de Sá (1979) cita Sérgio Milliet que, em seu *Diário Crítico* (um dos primeiros textos que servem documentos sobre a recepção de Clarice Lispector), sugere que Clarice Lispector comece a

escrever poema em prosa, uma vez que o gênero lhe promoveria uma liberdade que a narrativa não poderia oferecer.

O lirismo é uma propriedade, geralmente da poesia, caracterizada pela tendência para a subjetividade e para os sentimentos, assim como pela presença de elementos musicais. Entre os temas líricos, avultam: amor, solidão, angústia, saudade, tristeza. Unidos, poesia e lirismo formam a poesia lírica:

> É precisamente o caráter de particularidade e de individualidade que constitui a base da poesia lírica e que a diferencia da poesia épica. O teor da poesia lírica não é o mundo objetivo, real, palpável, mas os sentimentos que ele provoca no leitor. A matéria lírica é exatamente o mundo subjetivo. Dessa forma, mesmo que haja descrições e narrações de algum fato, se o que sobressair, em uma análise final, forem as emoções e não as paisagens ou os fatos, o texto é considerado lírico (TOFALINI, 2013, p. 67).

Portanto, o texto lírico é fruto da individualidade, de modo que o conteúdo da poesia lírica é o mundo particularizado pelas impressões e emoções de um indivíduo, destacando os sentimentos no lugar de ações ou descrições. Assim sendo, o mundo é interiorizado, pois tem como âmago um sujeito autocentrado.

Em vez de representar o mundo exterior em sua objetividade, a poesia lírica vê o mundo refletindo o sujeito e faz do eu-lírico transparecer na tessitura textual. "O lirismo tende a tratar de maneira subjetiva e reflexa as reacções do sujeito perante a realidade. É o sujeito a voltar-se sobre si, tomando como objecto os próprios sentimentos" (MENDES, 1980, p. 140-141).

A diferenciação da poesia em relação à prosa estabelecida em critérios distintivos como verso, ritmo, metro é limitada. Muitas vezes a prosa e a poesia podem estar unidas em um mesmo texto. Assim, o limite entre a poesia e a prosa torna-se flexível, sendo difícil precisar até onde se estende o "eu", a subjetividade, e onde se inicia a negação do "eu", a objetividade. A poesia pode surgir na prosa e no verso. Se a prosa recebe traços da poesia, nomeiam-na de "prosa poética", por outro lado, se a poesia passa a ter características da

prosa, ela é chamada de "poema em prosa". "Enquanto a prosa literária tende a poetizar-se pelo uso de imagens, símbolos e ritmos, a poesia se aproxima cada vez mais da prosa literária pela renúncia aos esquemas métricos, rítimicos, estróficos" (D'ONOFRIO, 1983, p. 22-23).

O romance lírico, por outro lado, implica numa junção de vários fatores para se realizar, pois é mais do que apenas poesia e prosa unidas. A seguir, será discutida a obra *A paixão segundo G.H.* e o gênero romance lírico.

Características do romance lírico em *A paixão segundo G.H.*

A Paixão segundo G.H., publicada em 1964, se destaca pela sua excepcionalidade. De modo geral, o contexto da produção literária de Clarice Lispector é composto por cronistas, por escritores de literatura fantástica, por romancistas regionalistas e por uma literatura voltada para os problemas sociais. Nesse cenário de produção literária variada, a obra de Clarice Lispector parece não se encaixar plenamente nas correntes do período. A fragmentação de sua obra em detrimento do enredo e o lirismo chamam a atenção.

O fio narrativo de *A paixão segundo G.H.*, embora diluído, resume-se em: Uma mulher, pertencente à classe alta e moradora de uma cobertura no Rio de Janeiro, decide limpar o quarto da empregada, que havia sido despedida. G.H. Lá, encontra uma barata. Depois de matar o inseto, ela prova a massa branca da barata. Em razão desse encontro, G.H. é levada a um estágio de intensa consciência reflexiva e de desagregação de seu "eu".

G.H. é a única personagem do romance. Trata-se de uma narrativa autodiegética e repleta de monólogo interior, em que G.H., narradora protagonista da narrativa é, ao mesmo tempo, ser que narra e ser narrado. É, portanto, narradora e eu-lírico da obra, detentora do olhar lírico sobre a narrativa e responsável por contar os fatos. Dessa forma, a narrativa possui um ponto de vista centrado em um "eu". G.H. é a personagem que, a partir de suas sensações e percepções, cria uma rede de imagens: "El 'yo' lírico se convierte en el protagonista, que remodela el mundo por medio de sus percepciones y lo interpreta como una forma de la

imaginación"[342] (FREEDMAN, 1972, p. 345).

Em consequência de sua função trípla de narradora, protagonista e eu-lírico, G.H. une em si o sujeito e o objeto, o eu e o mundo. A objetividade do mundo é suprimida pela subjetividade da personagem, que é sujeito e objeto de sua própria reflexão:

> A grande realidade neutra do que eu estava vivendo me ultrapassava na sua extrema objetividade. Eu me sentia incapaz de ser tão real quanto a realidade que estava me alcançando ─ estaria eu começando em contorções a ser tão nuamente real quanto eu via?(LISPECTOR, 2009, p. 99).

Ao questionar-se sobre sua realidade, G.H. exercita suas considerações a respeito de si e do mundo. Na mesma medida em que a responsável pelas indagações, ela é o fim de reflexão. Sua a concepção subjetiva de mundo controla o mundo narrado e os objetos são transfigurados pelo sujeito. Então, como assinala Gullón (1984, p. 27) a respeito do romance lírico, o eu-lírico estira-se pela narrativa: "En la novela lírica el yo se distiende, y en desmesurada hipertrofia invade el texto, determina su ritmo, su tono y su textura"[343]. O excerto abaixo demonstra o remodelamento do mundo pela personagem:

> Olhei para o quarto onde eu me aprisionara e buscava uma saída, desesperadamente procurava escapar, e dentro de mim eu já recuara tanto que minha alma se encostara até a parede – sem sequer poder me impedir, sem querer mais me impedir, fascinada pela certeza do imã que me atraía, eu recuava dentro de mim até a parede onde eu me incrustava no desenho de uma mulher. Onde, na parede, eu estava nua que não fazia sombra (LISPECTOR, 2009, p. 63).

Essa é a reação de G.H. ao ver na parede do quarto da empregada um desenho de um

[342] O 'eu' lírico se converte o protagonista, que remodela o mundo por meio de suas percepções e o interpreta com uma forma da imaginação" (FREEDMAN, 1972, p. 345, tradução nossa).

[343] "No romance lírico o eu se distende e, em desmesurada hipertrofia, invade o texto, determina seu ritmo, seu tom e sua textura" (GULLÓN, 1984, p. 27, tradução nossa).

"homem nu, de uma mulher nua, e de um cão que era mais nu do que um cão" (LISPECTOR, 2009, p. 38). A personagem se sente representada por aquelas figuras na parede: "Olhei o mural onde eu devia estar sendo retratada... Eu, o homem. E quanto ao cachorro ─ seria esse o epíteto que ela me dava?" (LISPECTOR, 2009, p. 39). A resposta da personagem aos desenhos é extremamente mergulhada por sua perspectiva: o quarto já não é mais simplesmente um cômodo, mas uma prisão labiríntica da qual não consegue sair. O desenho na parede não era tão somente uma figura qualquer. Ele era, para a G.H., a sua representação na qualidade de humanidade.

A partir da distensão do "eu" na narrativa, pode-se observar o quanto o espaço ganha tom subjetivo: "O apartamento me reflete. [...] Como eu, o apartamento tem penumbras e luzes úmidas, nada aqui é brusco: um aposento precede e promete o outro" (LISPECTOR, 2009, p. 29). O quarto da empregada adquire ares de espaço de revelação: "Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim eu me conhecia" (LISPECTOR, 2009, p. 22).

O mundo, ao ser integrado ao eu, se transforma em imagens. A denominação "imagens" é compreendida por Freedman (1972, p. 19) como "una expresión instantánea de un sentimiento o como una forma espacial. El lector se a cerca a la lírica de la misma forma en que un espectador observa a un cuadro [...]"[344] . As imagens se ligam ao emprego de figuras de linguagem. Em *A paixão segundo G.H.*, há associações incomuns, em âmbito de significação, entre adjetivos e substantivos. G.H. tece um tecido de imagens compostas por de construções antitéticas, por metáforas e comparações insólitas:

> Já que tenho de salvar o dia de amanhã, já que tenho que ter uma forma porque não sinto força de ficar desorganizada, já que fatalmente precisarei enquadrar a monstruosa carne infinita e cortá-la em pedaços assimiláveis pelo tamanho de minha boca e pelo tamanho da visão de meus olhos, já que sucumbirei à necessidade de forma que vem de

[344] Uma expressão instatânea de um sentimento ou como uma forma espacial. O leitor se aproxima da lírica da mesma forma m que um espectador observa um quadro [...] (FREEDMAN, 1972, p. 19).

> meu pavor de ficar indelimitada — E que eu pelo menos tenha a grande coragem de deixar que essa forma se forme sozinha como uma crosta que por si mesma endurece, a nebulosa de fogo que se esfria em terra (LISPECTOR, 2009, p. 13).

Nesse trecho, por exemplo, G.H. compara seu estado de incompreensão e distensão de seu "eu" com uma "monstruosa carne infinita" que deve ser repartida em pedaços que atendam a capacidade de assimilação dos sentidos (visão e paladar). Ao agregar sua identidade como um todo novamente, a personagem teria cristalizado sua forma de ser como a "crosta" da terra se solidificou. A "monstruosa carne infinita" e a "crosta que por si mesma endurece, a nebulosa de fogo que se refria em terra" são grandes metáforas acerca do estado psicológico decomposto da personagem e do seu desejo tomar forma.

Aglomerado de imagens, como essas, provenientes do "eu" interrompem o curso de tempo e da ação. A necessidade que o leitor sente de realizar uma síntese da diegese é interceptada pelas impressões de G.H. convertidas em imagens. A compreensão da obra passa a exigir uma reconstrução das partes da narrativa que se apresentam fragmentadas. Assim, a ação torna-se elemento secundário, de sorte que a leitura não está mais atada ao desenvolvimento de fatos das personagens, mas ao desfrute do texto e de sua densidade.

Na obra, fica difícil precisar a fronteira entre a poesia lírica e o romance. Na medida em que a narrativa fragmenta-se, a poesia lírica adentra as lacunas entre os fatos, tornando o romance lírico uma unidade inseparável. De acordo com Tofalini (2013, p. 145), quanto mais narrativa se rarefaz, mais evidente se torna a poesia:

> No romance lírico, a prosa ficcional e a poesia lírica são amalgamadas. É que a poesia exerce uma força centrípeta, realizando a união das espécies. Dessa forma, quanto mais as partes parecem se distanciar, mais brilho adquire o lírico e, paradoxalmente, mais unidas ficam entre si as partes. A poesia é, pois, um importante meio de universalização, uma arma contra a fragmentação, um instrumento contra a compartilhamentalização. Na medida em que é elemento de união, a poesia impede a dispersão dos componentes da narrativa romanesca" (TOFALINI, 2013, p. 145).

A epifania de G.H. desperta a intensidade das imagens, que reunidas resultam e uma eternização do momento. A desagregação por que passa a narradora protagonista faz com que a personagem fique paralisada numa espécie de presente contínuo. Assim, as ações de G.H. não interessam tanto quanto sua reação ao confronto com vida primitiva da barata. É, por meio do estranhamento que a barata causa, que a personagem adentra o mundo epifânico, cheio de imagens e impressões do "eu".

O lirismo surge imiscuído furtivamente com a narrativa na obra, numa mistura entre a horizontalidade da narrativa que pede sequência com a verticalidade da poesia, conforme trata Goulart sobre o romance lírico (1990, p.36):

> De tudo isto se conclui que o romance lírico combina a linearidade sintagmática narrativa com discursos "verticais" onde o estatismo ou uma espécie de simultaneidade temporal e a aparente imediatez na percepção de seres, coisas e espaços, são suficientemente fortes para originarem formas de linguagem, micro-estruturas textuais e figurações metafórico-simbólicos que se aparentam ao discurso (GOULART, 1990, p. 36).

Na conciliação entre a poesia lírica e o romance, *A paixão segundo G.H.* tem algumas de suas categorias narrativas modificadas. O tempo, elemento da narrativa, por exemplo, alterna entre o tempo objetivo (cronológico) e o tempo subjetivo (psicológico). A apresentação das imagens que decorrem da epifania da experiência do presente parece remeter a um presente estendido que se torna futuro. Desse modo, o passado, o presente e o futuro confundem-se e, em decorrência disso, o tempo presentifica-se. "Assim, o romance lírico não mais se configura como representação da realidade de um determinado momento, mas como representação da poesia que escapa da realidade de um determinado momento" (TOFALINI, 2013, p. 143).

Cada capítulo de *A paixão segundo G.H.* se inicia pela última frase do capítulo anterior. Esse fato cria um tempo cíclico do qual parece ser difícil de fugir:

> Devia ser mais de meio-dia. Levantei-me antes mesmo de decidir e, mesmo inutilmente, procurei escancarar ainda mais a janela já toda escancarada e procurava respirar, ainda que fosse respirar de uma amplidão visual, *eu procurava uma amplidão.*
>
> *Eu procurava uma amplidão*.
> Daquele quarto escavado na rocha de um edifício, da janela do meu minarete, eu vi a perder-se de vista a enorme extensão de telhados e telhados tranquilamente escaldando ao sol (LISPECTOR, 2009, p. 104-105, grifo nosso).

Outro fator que colabora para a manutenção desse tempo, que não começo ou fim, são seis travessões que inauguram e fecham a obra:

> ― ― ― ― ― ― estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi (LISPECTOR, 1999, p. 9).
>
> O mundo independia de mim ― esta era a confiança a que eu tinha chegado: o mundo independia de mim, e não estou entendendo o que estou dizendo, nunca! Nunca mais compreenderei o que eu disser. Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? Como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, eu não entendo o que eu digo. E então adoro. ― ― ― ― ― ― (LISPECTOR, 1999, p. 179).

Conforme Gullón (1984), o ritmo completa a confissão do romance lírico, contribuindo para a produção de sentido. No momento em que o significado das palavras não é suficiente para expressar o que se pretende, o ritmo surge como meio de expressar e alargar a confissão:

> [..] sin el ritmo que la completa y articula en la forma más sensible y más fácil de captar, sería no más información ilustrativa del carácter y del hecho: aprehendida en su movimiento natural expresa bien la

> conexión del ser y la ocasión con el mundo[345] (GULLÓN, 1984, p. 31).

O ritmo é resultado de uma sequência de sons fortes e fracos na cadeia da frase. Apesar de ser ligado à poesia, o ritmo também pode estar presente na prosa. Segundo Tofalini (2013), embora o deslocamento rítmico não siga uma regularidade, o ritmo proporciona uma harmonia ao romance lírico. Em outras palavras, não é necessária a presença de verso ou metro para que o ritmo se dissemine no romance lírico e dê a ele harmonia.

Em *A paixão segundo G.H.*, o ritmo aparece associado à repetição: "Enfim, enfim quebrara-se realmente o meu invólucro sem limite *eu era*. Por não ser, *eu era*. Até o fim daquilo que *eu não era*, *eu era*. O que eu *sou eu*, *sou eu*" (Lispector, 2009, p.178, grifo nosso). A repetição também acontece sob a forma de aliteração – "Es*t*ou *t*en*t*ando en*t*ender" (LISPECTOR, 2009, p. 9, grifo nosso) – ou pequenas rimas internas: "Era uma procura de alguém para *brincar*, o desejo de aprofundar o *ar*, de *entrar* em contato mais aprofundado, que foi destinado a *ficar* assim mesmo suspenso" (LISPECTOR, 2009, p. 156).

Considerações finais

Em *A Paixão segundo G.H.*, a única personagem do romance, G.H., é, ao mesmo tempo, narradora, protagonista e eu-lírico. Concomitantemente, é sujeito narrado e sujeito que narra. Em consequência disso, seu olhar é que conduz o romance, expandindo o "eu" na caracterização do tempo e do espaço. Suas sensações e percepções se transformam numa malha de imagens, que interrompem o fluxo do tempo e da ação. A aparente fragmentação é preenchida pelo lirismo, que adentra a narrativa. As imagens causam uma presentificação eterna da narrativa, intensificado pelo caráter cíclico da obra. O ritmo também aparece na narrativa sob a forma de repetição para completar o significado e enfatizar a embrenhamento

[345] "[..] sem o ritmo que a completa e articula na forma mais sensível e mais fácil de captar, seria no mais informação ilustrativa do caráter e do feito: apreendida em seu movimento natural expressa bem a conexão do ser e a ocasião com o mundo" (GULLÓN, 1984, p. 31, tradução nossa).

no “eu”.

Referências

_____. *Romance lírico*. O percurso de Virgílio Ferreira. Lisboa: Bertrand, 1990.

D'ONOFRIO. *O texto literário.* Teoria e aplicação. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FERREIRA, Tereza Cristina Montero. *Eu sou uma pergunta*: uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FREEDMAN, Ralph. *La novela lírica*. Herman Hesse; Andre Gide; Virgínia Woolf. Tradução de José Maniel Llorca. Barcelona: Barra Editores, 1972.

GOULART, Maria Rosa. *O trabalho em prosa.* Narrativa, ensaio, epistemologia. Braga; Coimbra: Angelus Novus, 1997.

LEFEBVE, Jean-Maurice. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Coimbra: Almedina, 1980.

LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LINS, Álvaro. A experiência incompleta: Clarice Lispector. In: LINS, Álvaro. *Os mortos de sobrecasaca:* ensaios e estudos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
MENDES, João. *Teoria Literária.* Lisboa: Verbo, 1980.

ROSELFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSELFELD, Anatol. *Texto/Contexto*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, Aguiar e Silva. *Teoria Literária.* Coimbra: Almedina, 1984.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários.* São Paulo: Ática, 2007.

TOFALINI, Luzia A. Berloffa. *O Romance Lírico*: o processo de "liricização" do romance de Raul Brandão. Maringá: Eduem, 2013.

TREVISAN, Zizi. *A reta artística de Clarice Lispector*. São Paulo: Pannartz, 1987.

A ESCOLHA DE MEDEIA: DESCONSTRUÇÃO DA TRAGÉDIA DE EURÍPIDES POR DENISE STOKLOS

Eliane Benatti de FREITAS (PG - UEL)[346]

RESUMO: Este artigo propõe analisar como Denise Stoklos, ao escrever *Des-Medéia* (1995), dialoga com a tragédia clássica de Eurípides e ao mesmo tempo a descontrói, dando à heroína a capacidade da autorreflexão e da escolha consciente do diálogo em lugar da vingança, da vida em detrimento da morte. O destino inevitável, a figura do herói trágico e a catarse por meio do horror e da piedade, características da tragédia clássica, em *Des-Medéia* não são explorados por Stoklos: em seu lugar o espectador encontra uma personagem mais próxima da realidade, representada tanto por suas incertezas e fragilidades quanto por suas escolhas. Assim, busca-se discutir a importância da reescritura de tragédias no teatro contemporâneo e de que forma essas releituras e reescritas podem ser significativas ao homem atual. Para o desenvolvimento da análise do texto dramático de Denise Stoklos contribuem, especialmente, os textos de Aristóteles com a clássica *Poética*, Jean-Pierre Ryngaert com *Introdução à análise do teatro* (1995) e o ensaio de Daisi Malhadas, *Tragédia grega* – o mito em cena (2003).

Palavras-Chave: Literatura comparada. Drama contemporâneo. Desconstrução.

Introdução

Os mitos gregos assumem sua importância no teatro contemporâneo graças às recorrentes reescrituras advindas deles. A tragédia *Medéia*, escrita por Eurípides e representada nas Dionisíacas Urbanas de 431 a. C. , juntamente com a peça *Des-Medéia*, de Denise Stoklos, escrita em 1995, dão corpo a este artigo que propõe analisar como a autora, ao escrever *Des-Medéia*, dialoga com a tragédia clássica de Eurípides e ao mesmo tempo a descontrói, dando à heroína a capacidade da autorreflexão e da escolha consciente do diálogo em lugar da vingança, da vida em detrimento da morte. O destino inevitável, a figura do herói trágico e a catarse por meio do horror e da piedade, características da tragédia clássica, em *Des-Medéia* não são explorados por Stoklos: em seu lugar o espectador encontra uma

[346] Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. elianebenatti@gmail.com

personagem mais próxima da realidade, representada tanto por suas incertezas e fragilidades quanto por suas escolhas.

Busca-se também, neste estudo, discutir a importância da reescritura de tragédias no teatro contemporâneo e de que forma essas releituras e reescritas podem ser significativas ao homem atual. Para o desenvolvimento da análise do texto dramático de Denise Stoklos contribuem, especialmente, os textos de Aristóteles com a clássica *Poética*, Jean-Pierre Ryngaert com *Introdução à análise do teatro* (1995) e o ensaio de Daisi Malhadas, *Tragédia grega* – o mito em cena (2003), dentre outros teóricos como Albin Lesky (2010), Patrice Pavis (2010), René Girard (1990) e, finalmente, Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal-Naquet (2011).

Apesar de Eurípides ser considerado mais jovem que Ésquilo e Sófocles, estreando por volta de 455 a. C., *Medéia* é vista como a mais antiga tragédia de que se tem notícia. Ao apresentar essa peça no ano do início da Guerra do Peloponeso, Eurípides constrói um marco que sustentará a importância memorável dessa estréia, marco esse que acabará por representar uma mudança tanto no modo de se fazer Política quanto no modo de se fazer a Arte. O caráter trágico de suas obras, conforme Lesky (2010), está contido no fato delas apresentarem um indivíduo apoiado em si mesmo e que não delega ao divino as responsabilidades de seus atos. Simpatizante das ideias sofistas sem as dadas distorções conceituais da palavra, Eurípides revela o homem como um ser que assume uma posição nova frente ao mundo. Para ele, esse homem precisa carregar sobre seus ombros o peso de suas decisões. Constitui-se, então, o trágico.

> A significação dos acontecimentos políticos de seu tempo não é, para Eurípides, a mesma que para seus dois antecessores. É certo – e aí está uma das muitas contradições da obra de Eurípides – que justamente nele encontramos, em número bem maior do que em outros trágicos, trechos condicionados pelos sucessos históricos de seu tempo e, nos anos de luta com Esparta, amiúde elevou a voz contra ela. Mas isso não redunda em que um pensamento político dessa espécie moldasse, no seu âmago, a tragédia de Eurípides. (LESKY, 2010, p. 189)

Enquanto que nas produções anteriores os temas abordados tratavam de questões públicas, como *Os Sete contra Tebas* e *Antígona*, em *Medéia* o que se coloca como questão é

a relação particular entre Medéia e Jasão. O Estado também está presente, mas já não é o dínamo que movimenta a peça. O fio narrativo, aqui, é tecido pelo ciúme, traição e vingança e conta a história de uma mulher destruída pelo abandono e pela dor. Atraído pela figura de Medéia, Eurípides apresenta, já na tragédia *Pelíades* (455 a. C.) uma Medéia feiticeira e ardilosa e, no ano de 431 a.C. o poeta atinge o apogeu de sua arte por meio de uma tragédia que trata do homem e do seu destino fruto de seus feitos, do amor e do ódio que provém dele mesmo, e não mais de um plano superior habitado por deuses. De acordo com Lesky (2010, p. 201),

> Nesta peça, Eurípides tampouco recua diante de uma ampla inovação do conteúdo, a fim de abrir caminho às forças em sua tragédia. A princesa da Cólquida, que Jasão tirou de sua pátria e abandonou em terra estranha, é sobretudo a mulher que opõe à ofensa e ao sofrimento o caráter desmedido da paixão. Por isso esquecemos a feiticeira com seus truques mágicos, ainda que possam também ser utilizados para a ação, no devido lugar. Não como bruxa e sim como pessoa humana é esta Medéia, que é transformada por Eurípides em assassina dos próprios filhos.

Denise Stoklos é dramaturga, encenadora e atriz. Paranaense de Irati, nasceu em 1950 e começou sua carreira em 1968. Trabalhou por alguns anos no Rio de Janeiro e em São Paulo e depois mudou-se para Londres, onde especializou-se em mímica e desenvolveu um estilo próprio de *performance* solo. Ao retornar ao Brasil desenvolveu um método teatral ao qual deu o nome de *Teatro Essencial*, método este que busca o mínimo de efeitos e o máximo de teatralidade. Esse tipo de teatro considera o ator como uma matéria viva. O uso dos recursos humanos em detrimento dos tecnológicos é também uma escolha política e requer sensibilidade e comprometimento do artista no sentido da busca coletiva por tudo que estimule o desenvolvimento social e, por consequência, humanista.

Possibilitar diferentes análises a respeito das transformações históricas pelas quais passam os ideais estéticos, comparar os diversos modos de relação do texto clássico com a história contemporânea e, por fim, promover o entendimento sobre o lugar que o texto grego ocupa no imaginário dos criadores teatrais e também dos espectadores são fatores que

conferem às reescrituras papel importante no panorama do teatro. Costa (2013) escreve que a partir do início da década de 1980 surge no cenário brasileiro uma literatura construída por relações mais próximas entre escritor e público e que se torna, muitas vezes, porta-voz de seus anseios.

Des-Medéia, peça escrita por Stoklos entre 1993 e 1994 e publicada pela primeira vez em 1995, reescreve a personagem feminina criada por Eurípides. Enquanto que na tragédia clássica o espectador se depara com uma mulher que anula, de bom grado, sua personalidade, sua tradição e até mesmo seus dons em prol de uma paixão desmedida, uma protagonista construída a partir de uma visão masculina da mulher, Stoklos apresenta aquela que, em favor da vida escolhe o diálogo, o que há de humano em si, o aprendizado pela dor, a aproximação com o outro. A Medéia clássica é aquela que vive em função de uma paixão e a ela dedica vida e morte. Com a perda do objeto amado, perde-se a si mesma e, perdida, não mais reconhece quem quer que seja, nem mesmo os próprios filhos. Já a Medéia contemporânea ama, sim, mas nem por isso deixa de refletir e de dialogar consigo mesma, ao contrário encontra, na dor, uma capacidade de perdoar e de seguir em frente, conforme Stoklos (1995, p. 4) apresenta como tema de sua peça: "Desatar o nó da tradição de matança ao atos-filhos-sementes, causada pelo desgosto do abandono social-afetivo-espiritual em que nos encontramos no presente, é o tema desta modesta peça de teatro".

Ao revelar a temática da peça Denise Stoklos confirma a intertextualidade com a tragédia escrita por Eurípides, mas alerta que em sua obra há uma nova Medéia, mais reflexiva e aberta ao diálogo. Apesar de Koch (2000, p. 48) conceituar intertextualidade como "a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos" e afirmar que esse fenômeno é capaz de conferir à obra coerência e textualidade, o rompimento com a tradição do mito grego não torna a obra de Stoklos menos coerente. Pelo contrário, comprova a importância da relação existente entre o clássico e o contemporâneo.

Denise Stoklos inicia sua escrita alertando o leitor a respeito da transgressão. Avisa que sua história subverte a tragédia de Eurípides e que, como qualquer história, abarca uma relação metafórica que transita pelos campos ideológico, social e político. A situação de

abandono pela qual passa sua Medéia é a mesma e representa todo e qualquer abandono ao qual o indivíduo se submete e é submetido. Essa Medéia é uma e muitos, são os brasileiros, exilados em um Brasil comandado por Jasões com suas negociatas, corrompidos e corruptores, traidores dos valores humanos.

As primeiras palavras que compõem o texto partem do coro, que conforme Aristóteles (1999, p. 80), "[...] deve ser considerado personagem, integrado ao todo e à ação". Esse coro, na peça de Stoklos, já no início deixa revelar aos poucos uma história que alterna o mito clássico e situações e personagens reais de um Brasil afundado em negociatas, corrupção e vendas de privilégios. Dialogando o tempo todo com a plateia, esse coro assume o papel de cúmplice do espectador. Algumas vezes de forma épica, narrando acontecimentos ocorridos na tragédia de Eurípides e outras vezes fazendo uso de gírias, de trava-línguas e até mesmo de personagens ficcionais alheias a essa história, voltando-se para o presente de um Brasil rifado e corrompido, o coro chama à atenção esse espectador para a postura equilibrada e ética de Medéia e tem importante função na peça quando costura, de forma coesa e coerente, o amoroso com o político, o particular com o universal, o coletivo com o individual. Essa é a Medéia de Stoklos, aquela que se desmedéia.

> E mais uma: Medéia não é de carne e osso como nossos criminosos: é apenas um mito, criado para simbolizar a espelhar esse lado escuro da natureza humana, para que possamos refletir sobre ele e transformá-lo. Que a nossa Medéia, portanto, se desmedéie, se transforme, evolua, remedie-se o mito já, que se remende essa característica simbólica do perdurável escuro da natureza humana. Que aqui essa abordagem ao mito da paixão seja subvertida em um grito de: Remendéia, alma brasileira! Desmedéie-se! Para que no final de nossa própria história, como Medéia, sim, alcemos vôo na nossa carruagem guiada pelo sol, só que desta vez não num vôo glorificado pela derrota na depressão, mas pela vitória efusiva no amor. Nem que isso se chame utopia, que pra nós, essas almas em processo desmedéico diário rumo à eternidade do amor, pra nós utopia na verdade rima bem com mudança agora, já e todo o dia. (STOKLOS, 1995, p. 9)

O papel do coro nesta reescritura remete aos conceitos estabelecidos por Brecht sobre a postura não aristotélica no que diz respeito à composição de uma tragédia. Conforme

Aristóteles, "A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e narrando; e que, despertando a piedade e o temor, tem por resultado a catarse dessas emoções" (1999, p. 43), mas o que o leitor encontra, no texto de Stoklos, está mais próximo do que conceitua Pavis (2011, p. 74), que escreve que o coro "Torna-se uma técnica épica, muitas vezes distanciadora, pois concretiza diante do espectador-juiz da ação, habilitado a comentá-la". Ainda em relação ao papel do coro, Schiller (1968), citado por Pavis (2011, p. 74), escreve que ele se distancia da ação para só assim poder alcançar o tempo passado e o tempo futuro, remeter-se ao que pertence à esfera humana, de forma geral, e então extrair as lições de vida representadas pelos ensinamentos de sabedoria.

Ao aludir ao distanciamento, não há como deixar de abordar o conceito de Brecht sobre a função do teatro, função essa descrita em seu *Pequeno organon para o teatro* (19-). Nessa obra o autor defende um teatro cuja função seja a de divertir ajudando a lembrar, e que a reflexão seja a grande provocadora da catarse, na medida em que o espectador reconhece, na realidade encenada, sua própria realidade.

Faz-se presente, no texto de Stoklos, a relativização da ação, mostrada por meio da intertextualidade com a obra de Eurípides. Assim como na teoria difundida por Brecht e também na peça *Medéia*, encontram-se, nesta reescritura, interrupções da ação representadas por rompimentos do tempo e do espaço, fenômeno esse que acaba por conduzir o espectador a mundos completamente diferentes, mas compostos pelas mesmas questões que sempre envolveram o homem, comprovando mais uma vez a importância das reescrituras e como elas são capazes de revelar ao espectador as questões urgentes da atualidade. Ao tratar da crise do drama, Sarrazac (2011, p. 152-153) conceitua o termo rapsódia como um "[...] caleidoscópio dos modos dramático, épico e lírico, inversão constante do alto e do baixo, do trágico e do cômico, colagem de formas teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita em montagem dinâmica, investida de uma voz narradora e questionadora [...]". *Des-Medéia* se encaixa nessa descrição demonstrando, assim, características de um texto contemporâneo no que diz respeito à sua propensão à mistura e à pluralidade.

Escrito no início da década de 1990, o texto de Stoklos conduz o espectador a um Brasil afundado em uma dívida externa e uma inflação prestes a explodir o sistema financeiro da nação. Esses e outros fatores, como o desemprego e as perdas salariais provocaram grande insatisfação em toda a sociedade, fortalecendo as tensões sociais que já estavam por eclodir por meio das bandeiras levantadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a criação da Central Única dos Trabalhadores, o surgimento do Partido dos Trabalhadores e as várias greves acontecidas na década de 1980.

A representação de problemas tão particulares de um povo por meio de uma obra clássica, universal e atemporal como a de Eurípides comprova a importância da dessacralização de uma obra clássica, conforme foi feita por Denise Stoklos e outros tantos autores teatrais, e vem ao encontro do que Anne Ubersfeld (2005, p. 04) escreve sobre o perigo de se tentar manter a integridade e a pureza de um texto:

> O principal perigo dessa atitude reside certamente na tentação de congelar o texto, de sacralizá-lo a ponto de bloquear todo o sistema de representação e a imaginação dos intérpretes (encenadores e atores); [...]. O maior perigo consiste em privilegiar não o texto, mas uma leitura particular do texto, histórico, codificado, e que o fetichismo textual permitisse eternizar; em vista das relações (inconscientes, mas poderosas) que se estabelecem entre um texto de teatro e suas condições históricas de representação, esse privilégio concedido ao texto levaria, por vias estranhas, a privilegiar os hábitos codificados de representação, ou por outra, a impedir qualquer avanço da arte cênica.

Como se percebe no decorrer da leitura desta peça, as reescrituras possibilitam sempre, de uma forma ou de outra, que as personagens clássicas se metamorfoseiem em representações humanas contemporâneas, pois se apresentam ligadas ao seu tempo por meio das intervenções sofridas em decorrência da subjetividade, intencional ou não, dos dramaturgos e atores e dos próprios espectadores. Essa forma de fazer o teatro acaba por, como pode ser visto em *Des-Medéia*, levar esse espectador a refletir sobre as questões que envolvem a sociedade em que está inserido, as contradições dessa sociedade e a pensar alternativas. A recepção sofre interferências do contexto no qual está inserida a reescritura. Os

dramas, antes individuais, tornam-se, no presente, um problema social, coletivo. Esse fenômeno, de modo algum diminui a importância das tragédias clássicas. Conforme Bornheim (1992, p. 69-70),

> [...] mesmo os temas da tragédia, ainda em noss9os dias, continuam sendo, frequentemente, os velhos mitos do drama ático. E, no entanto, há uma evolução do fenômeno trágico, uma mudança de seu sentido profundo. Mas sempre que se pergunta o que é a tragédia, o que caracteriza o fenômeno trágico, é fatal voltar à Grécia, e ler a obra de Ésquilo, Sófocles e Eurípides.

Mas a reescritura de Stoklos não se faz contemporânea apenas por meio do rompimento com as questões clássicas que definem a tragédia, tais como o mote, o herói, o sacrifício e a catarse. Como não poderia deixar de ser em um texto que narra acontecimentos pertencentes ao final do século XX, há também as gírias, os palavrões, o sexo, as inúmeras referências a pessoas e acontecimentos próprios dessa época, além das brincadeiras sonoras construídas pela dramaturga, como as aliterações e os trava-línguas, conferindo ao texto um lirismo particular.

> Me mete nova sede sempre, no céu do meu vão onde o mel dele se encaixa. Me bolina e alucina como se fosse doce coice da negação de qualquer falta, na enorme pauta da nossa fodeção. Negação de falta porque, em oposto, é tal o excesso, o gosto e o aval de sexo total pois chega a ser virtual, virtuose, vertigem. Bobagem, é dose explicar. É completo. É falar num dialeto universal. É amor virgem e devasso nosso amasso. É concreto. É ponto final. (STOKLOS, 1995, p. 14)

A expressão facial do ator, unida à palavra, compõe um significado que chega até o espectador e completa o sentido do que está sendo representado. Conforme Kowzan (1977, p. 68), "Os signos musculares do rosto têm um valor expressivo tão grande que às vezes substituem, e com êxito, a palavra". Isso define parte do que é o teatro essencial de Denise Stoklos. *Des-Medéia* é uma peça essencial. "Depois da palavra (e sua forma escrita), o gesto constitui o meio mais rico e flexível de expressar os pensamentos, ou seja, o sistema de signos mais desenvolvido" (KOWZAN, 1977, p. 68).

Des-Medéia é uma tragédia contemporânea, reescritura da tragédia *Medéia*, de Eurípides. Mas estão contidos os elementos básicos que compõem esse gênero, tais como o conflito, o heróis, o sacrifício e a catarse? Na tragédia ática o espectador se depara com uma protagonista tomada pela fúria, que se deixa tomar por um incontido desejo de vingança. Vê eclodir finalmente toda a mágoa oriunda do desterro, do abandono e da traição, mas mesmo assim não é capaz de matar o objeto de seu amor. Mata os próprios filhos, então. René Girard, sobre esse fenômeno, escreve:

> A relação entre a vítima potencial e a vítima atual não deve ser definida em termos de culpabilidade e de inocência. Não há nada a ser "expiado". A sociedade procura desviar para uma vítima relativamente indiferente, uma vítima "sacrificável", uma violência que talvez golpeasse seus próprios membros, que ela pretende proteger a qualquer custo. (GIRARD, 1990, p. 14)

A Medéia de Eurípides não consegue praticar sua vingança contra Jasão. Ele faz parte dela, de sua carne. Apesar do abandono e da traição, ela busca preservá-lo, mas a dor é imensa, é insuportável. É preciso dar vazão a esse sentimento que encobre tudo como um véu espesso de ira. Então, acuada, ferida, desfere o golpe fatal em sua prole e, inevitavelmente, em si mesma.

> Todas as qualidades que tornam a violência terrificante – sua brutalidade cega, o absurdo de seus rompantes – não existem sem contrapartida: elas são inseparáveis de sua estranha tendência para arremessar-se sobre suas vítimas substitutas [...] (GIRARD, 1990, p. 14-15)

Os fenômenos da vingança e do sacrifício, desconstruídos de forma tão corajosa por Stoklos, são parte importante desta análise. O contexto no qual Eurípides está inserido, ao escrever sua tragédia, as próprias características da tragédia clássica impõem que haja o sangue derramado e a morte em abundância. Em particular na *Medéia* do poeta, o choque provocado pelo infanticídio cometido caracteriza a tragédia porque provoca, no espectador, o horror e a piedade. Sobre esse momento, na tragédia, Girard escreve:

> Na *Medéia* de Eurípides, o princípio da substituição do ser humano pelo ser humano aparece sob sua forma mais selvagem. Aterrorizada com a cólera de Medéia, que acabara de ser abandonada por seu amante Jasão, a ama pede que o preceptor mantenha as crianças afastadas de sua mãe. [...] Medéia substitui o verdadeiro objeto de seu ódio, que permanece inatingível, por seus próprios filhos. (GIRARD, 1990, p. 21)

Percebe-se, no decorrer da peça, que apesar dela não estar dividida em atos ou em cenas nem tampouco haver indicações cênicas, há uma divisão interna do mote. O coro configura o lado mais político, analítico, sabedor dos acontecimentos. Épico e lírico, ele é o grande responsável por promover a costura entre a tragédia clássica e a contemporânea, os acontecimentos políticos do passado longínquo e do recente, a *Medéia* de Eurípides, abandonada por Jasão, e a Medéia de Stoklos, cujo parceiro vê cegar-se e perder-se daquilo que antes acreditava ser verdadeiro: o amor e os valores.

> Medéia está aqui surpreendida sem nenhuma aliança, com a esperança. Mas querendo muito ouvir o chamamento inerente de pertencer. Ela está sem nenhuma ligação, nem a uma ideologia, nem a uma ideia nobre de pátria, futuro, nem à Terra, nem a si mesma. Nenhum presente. Só. Como nós. (STOKLOS, 1995, p. 10)

Já Medéia, protagonista, heroína transgressora do conceito clássico do herói ático, alterna suas falas entre as questões políticas, sociais, amorosas e filosóficas. Ela é a responsável pelo aspecto mais lírico da peça: "[...] por mais distante que no momento tenha nossa comunicação se estendido em ponte, te espero no gelo, no sopro, no delírio e entrega de andarilho que colore montanhas em cada vale." Suas falas variam entre o pragmatismo reflexivo e racional e a dor do amor não correspondido, mas jamais alcançam o tom da ira, do ódio e muito menos da vingança cega. Medéia/Pátria procura entender seu Jasão/Político. Sua vingança é a não vingança,

> Jasão, suas declarações de fidelidade à nossa causa, veja, vicejam na volubilidade do vento, no célere circo da circunstância. Mas de cima para baixo e de baixo para cima a verdade permanece ultimato irreversível da vida. [...] Mas quando a ação inexiste sobre o que se declara fez-se uma de-claração assim: escureceu-se como a mentira,

> que anuvia a traição, aquela que se esconde como "para que não doa". (STOKLOS, 1995, p. 18)

E o conflito, que é a base de constituição da tragédia, motor da história trágica? Onde ele pode ser percebido, o que o ocasiona e de que maneira ele é resolvido em *Des-Medéia*? Conforme Sarrazac (2012, p. 54), conflito

> Não designa apenas o instante preciso da colisão, mas mais genericamente toda situação que coloque em cena duas entidades antagônicas – dois indivíduos, mas também dois países em guerra ou dois desejos de uma mesma consciência -, seja choque real ou subterrâneo.

Com Stoklos o conflito demanda de várias vertentes. A tragédia clássica colidindo com a contemporânea, o conflito dentro da própria tragédia clássica, o amor contra o desprezo, a necessidade do outro contra o abandono, a ideologia política contra o conformismo, o amor contra a dor, a reflexão contra a vingança impensada, a opção pela felicidade, pelo continuar vivendo contra a paralisação da vida: "Não imolarei morte nenhuma por você, nenhum sacrifício ritual, a causa não merece. Há muito a se fazer, adiante". (STOKLOS,1995, p. 25)

Se Aristóteles, na sua *Poética*, define a tragédia como "[...] representação de uma ação nobre e completa, com uma certa extensão, em linguagem poetizada, cujos componentes se alternam nas partes da peça, com o concurso de atores e não por narrativa, que pela piedade e pelo terror opera a catarse desse gênero de emoções", de que forma a Medéia de Stoklos pode ser configurada como a heroína da peça, onde está o terror e que tipo de catarse ela provoca no espectador?

Aristóteles escreve, na Poética (1999), que as partes do enredo de uma tragédia são três, sendo elas a peripécia e o reconhecimento e a terceira, a catástrofe ou o patético. Ele define a peripécia como sendo o imprevisto, a surpresa, a direção contrária da ação e o reconhecimento como a conversão da ignorância em conhecer a relação que há entre os fatos. Já a catástrofe ou o patético o autor conceitua como "[...] uma ação de que resultam dano e sofrimentos, como ocorre com as mortes em cena, as dores lancinantes, os ferimentos e

demais ocorrências semelhantes" (1999, p. 50). O reconhecimento pode partir do próprio espectador, e não apenas das personagens envolvidas na trama. Se para Aristóteles o enredo simples de uma tragédia é aquele em que não há a peripécia (imprevisto) e o enredo complexo é aquele onde esse imprevisto acontece, em qual dos dois tipos pode ser vinculada a obra de Stoklos?

Eis aqui a resposta às duas questões anteriores. Na Medéia do século XX, aquela criada por Stoklos, podem ser feitas duas análises. A primeira, considerando a peça detentora de um enredo complexo, onde as ações da protagonista tomam uma direção contrária àquela esperada pelo espectador. Nela, a protagonista, em primeiro lugar, leva o nome daquela outra, capaz de atos terríveis de vingança ocasionados pelo abandono e traição. Esse fato, sozinho, já poderia antecipar o final, o desenrolar da trama. Juntando-se a isso, temos o coro, agora no século XX, anunciando

> Esta mulher que vemos quebrada, havia combinado com seu companheiro, em conjunto, ser um junto a outro. Juraram compartilhar, só entre si, o pensar, o fazer, o ir. Ela deixou-se por ali então, ficar, pelo lar. Vê agora que lar não há. Chora. E não vai parar. (STOKLOS, 1995, p. 09-10)

O espectador, então, espera que essa Medéia reaja violentamente, da mesma forma que a Medéia ática reagiu. Morte, sangue, violência e ódio são esperados, mas o que ele encontra, e talvez aí possa ser encontrada a peripécia, é a não-violência, a reflexão, o diálogo consigo mesma, a escolha pelo caminho da transformação. Isso surpreende o espectador e, por que não, provoca nele a catarse advinda não do terror, mas da compaixão, da piedade e da empatia. Essa Medéia não sucumbiu, não se deixou tomar, como aquela outra, pela cegueira do ódio e da violência, mesmo tendo razão para isso.

Já uma segunda análise pode compreender a peça de Stoklos como portadora de um enredo simples, onde a mudança se faz, pouco a pouco. Não há o efeito de choque, não há o imprevisto. Desde o começo, por meio da fala do coro e do monólogo da protagonista o espectador já consegue perceber que ali se configuram outras ações, outras reações, que essa protagonista, mesmo tendo sentido a dor da Medéia de Eurípides, traída no amor e na causa

política que ambos juraram defender, dá-se ao direito de seguir em frente e construir o próprio destino. Essa Medéia já está acostumada à traição, à deslealdade, ao abandono, afinal, foi contra isso que ambos, no princípio, e juntos, lutaram. Mas essa Medéia escolhe, e desmedeia-se

> Como eu poderia assassinar meus frutos por vingança se não há sentimento a ferir? [...] Destrono-te Jasão do direito de permanecer em mim, que é só sobre o qual temos autoria: a liberdade de escolher o repertório do que você me ocupa. Este, você perdeu. Nós aqui do outro lado não, nada perdemos. Não podemos perder o que nunca foi nosso. Em você está o abandono, a traição, a deslealdade, a confirmação do *estabilishment*. Saio desta história sem matar ninguém, nem sequer de um par pois descubro que nunca tive um. (STOKLOS, 1995, p. 30-31)

Se a análise for feita a partir dessa previsão por parte da protagonista (aquela que nada espera, pois sabe que a espera é vã, espera política, amorosa) e também por parte do espectador que, inclusive por conta do título (*Des-Medéia*) consegue prever que encontrará uma outra história, um outro desenrolar das ações, aqui, a peripécia e o imprevisto não acontecem de forma abrupta, provocando um reconhecimento que possa mudar o que está supostamente designado, mas sim vão sendo construídos, pouco a pouco, de forma que permitem à protagonista que esta reflita sobre os acontecimentos e reaja de forma racional. Então, se não há o choque, considera-se que, mesmo havendo mudança, afinal, a mudança sempre deve estar presente, conforme Aristóteles (1999), o enredo deve ser considerado simples.

Qualquer que seja a análise, considerando ela a peça como composta por um enredo complexo ou simples, é inegável o efeito catártico que ela provoca. Ao confirmar sua Moira, a protagonista revela uma heroína que transgride também nesse aspecto a ideia tradicional de destino como sendo aquilo que conduz o homem à inevitável fatalidade, aquele homem impelido a, forçosamente, trilhar um caminho imposto a ele e agir independentemente de sua vontade. Medéia, esta de Stoklos, dentro de sua condição humana, de posse de sua consciência limitada, posto que não é um deus, escolhe, e essa escolha surpreende e provoca a

catarse no espectador. Se Aristóteles (1999, p.43) escreve, sobre a catarse, que "[...] despertando a piedade e o temor, tem por resultado a catarse dessas emoções", Sarrazac (2012, p. 43) escreve que o teatro moderno e o pós-moderno revisita essas duas emoções, a piedade e o temor, mas "não mais no contexto de uma forma canônica e com um desígnio catártico, mas segundo estratégias novas no seio de dramaturgias profundamente 'não-canônicas'". A Medéia de Stoklos encara a própria dor. Não a nega, pelo contrário, transforma-a em instrumento que a auxilia a continuar, a seguir em frente buscando novos percursos. Medéia opta pela vida. Subverte, transgride, desconstrói o esperado, o conhecido, o óbvio e, nessa transgressão, evolui. Eis a catarse.

Considerações Finais

Quando uma peça teatral é analisada com o objetivo de se estudar suas características temáticas e formais, necessário se faz observar alguns elementos com mais atenção. Neste caso, em particular, buscou-se entender como a dramaturga Denise Stoklos, ao construir uma reescritura da tragédia clássica de Eurípides, *Medéia*, subverte e transgride as características essenciais dessa tragédia e apresenta uma Medéia que não só está aberta à reflexão e ao diálogo, uma Medéia que busca a reconciliação e não a assustadora vingança, mas ao transgredir a tragédia de Eurípides, Stoklos configura em sua protagonista, características que a fazem pública, política e engajada, com interesses que vão além do próprio sofrimento amoroso, uma mulher que consegue olhar para fora de si mesma e enxergar o autor. A *Medéia* transgredida de Eurípides dá mais força à *Des-Medéia* de Stoklos. Essa comparação possível de ser feita provoca, no espectador, uma compreensão do seu tempo presente, além de questionamentos e possibilidades de compreensão de seu papel na sociedade.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
BORNHEIM, G. *O sentido e a máscara*. 3 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
BRECHT, B. *Estudos sobre o teatro*. Lisboa: Portugália, [19-]

COSTA. M.S. Canto no sertão: Recortes da cultura popular em verso e prosa. In: (Org.) LÚCIO, A. C. M.; MACIEL, D. A. V. *Memórias da Borborema*: reflexões em torno de regional. Campina Grande: Abralic, 2013. p. 67-85

EURÍPEDES. *Medéia.* Trad. Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GIRARD, R. *A violência e o sagrado*. Trad. Martha Conceição Gambini. São Paulo: Unesp, 1990.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOWZAN, T. *O signo teatral* – A Semiologia Aplicada à Arte Dramática. Org. e trad.

NUNES, L. A.; ZIBERMAN, R.; FILIPOUSKI, A. M. R.; CARVALHAL, T. F.; BORDINO,

M. G. Porto Alegre: Globo, 1977.

LESKY, A. *A tragédia grega*. 4 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SARRAZAC, J.P. *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. 2. Ed. São Paulo: CosacNaify, 2012.

STOKLOS, D. *Des-Medéia*. São Paulo: Denise Stoklos Produções Artísticas Ltda., 1995.

UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCADA ZERO: A INFLUÊNCIA DO TEATRO DO ABSURDO NA PEÇA DE GONÇALO TAVARES

Diogo da Silva NASCIMENTO (G-UEL)[347]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este trabalho objetiva a abordagem da peça "Escada Zero" presente no livro *A colher de Samuel Beckett*, do escritor angolano-português Gonçalo Tavares, levando em consideração a influência do Teatro do Absurdo e as relações intertextuais com a produção teatral do escritor irlandês, Samuel Beckett. O Teatro do Absurdo é uma estética vanguardista que teve seu auge entre as décadas de 1950 e 1960 e algumas características que há em comum entre os escritores pertencentes ao que o crítico húngaro, Martin Esslin, convencionou chamar de Teatro do Absurdo são: o ceticismo em relação ao indivíduo moderno e a todas as instituições da sociedade, fatores como a solidão e as incertezas da vida, problemas como a incomunicabilidade e o absurdo do cotidiano, a responsabilidade pelo próprio destino sem a interferência de uma figura divina, os questionamentos existencialistas etc., marcado, essencialmente, pelo viés tragicômico. Décadas depois, a peça "Escada Zero", e o livro de Tavares como um todo, irá dialogar explicitamente com a obra de Samuel Beckett, posto que no próprio título do livro contém o nome do escritor irlandês, além, é claro, de elementos na obra em si. Sendo assim, serão analisados aqui esses elementos intertextuais presentes em "Escada Zero".

Palavras-chave: Gonçalo Tavares. Intertextualidade. Teatro do Absurdo.

Introdução

Neste trabalho, será apresentada uma análise do texto dramático "Escada Zero", de Gonçalo Tavares, sob o enfoque dos seus elementos intertextuais com o Teatro do Absurdo. Para tanto, antes iremos discorrer sobre a estética do Teatro do Absurdo, bem como sobre o dramaturgo Samuel Beckett, especificadamente, discutindo o conjunto de sua obra, sobretudo,

[347] Estudante de graduação indicado pela Profa Dra Telma Maciel da Silva (PROIC/UEL). Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: nascimento.diogo@hotmail.com

a peça *Esperando Godot*, visto que é principalmente com essa obra que o escritor Gonçalo Tavares irá dialogar em *A colher de Samuel Beckett e outros textos*, obra em que está presente a peça analisada.

Feita a apresentação desse panorama, falaremos sobre o escritor angolano-português Gonçalo Tavares e a importância da sua obra no cenário contemporâneo da literatura portuguesa e, podemos dizer, da literatura mundial. Por último, então, iremos fazer uma breve apresentação da obra *A colher de Samuel Beckett e outros textos* e focaremos na peça "Escada Zero", analisando-a com o objetivo de identificar os elementos intertextuais com a obra de Samuel Beckett e de que forma Tavares estabelece esse diálogo em sua peça.

O Teatro do Absurdo

O Teatro do Absurdo é uma estética vanguardista que teve seu auge entre as décadas de 1950 e 1960. Os principais representantes do Teatro do Absurdo são o irlandês Samuel Beckett (1906-1989), o russo Arthur Adamov (1908-1970) e o romeno Eugène Ionesco (1909-1994). Foi o crítico húngaro, Martins Esslin (1918-2002), quem convencionou utilizar o termo *Teatro do Absurdo* – que, inclusive, é o título de seu livro que trata desses dramaturgos – para designar à estética desses escritores. Sendo assim, não foram os próprios dramaturgos que deram nome ao Movimento, isto é, não havia de fato uma organização.

Contudo, apesar de Beckett, Ionesco e Adamov não terem formado um movimento, pode-se assegurar que pertencem ao mesmo *zeitgeist*, isto é, existem pontos convergentes entre eles que expressam o mesmo espírito de época. Assim, as preocupações e angústias que refletem nas obras desses dramaturgos, como Esslin afirma, se dão principalmente pelo contexto histórico em que vivem.

Como se sabe, o período entre o final da década de 1940 e até meados de 1960 foi o período de pós Segunda Guerra Mundial. Muitos países da Europa estão, nesse entremeio, sofrendo com as consequências da Guerra e tentando se reerguer. Com a Guerra, a indústria cresceu fortemente, bem como a sua influência sobre a sociedade, ditando os modos de vida e

de consumo, substituindo, de certo modo, outras instituições da sociedade que antes eram as que ditavam (como a religião, por exemplo), a humanidade vê-se capaz de cometer as piores atrocidades, a fé é desestruturada e o medo ainda está muito presente. Sobre esse período de transição, Esslin declara que

> Cada um desses componentes do panorama cultural de uma época encontra sua própria expressão artística; o Teatro do Absurdo, no entanto, pode ser identificado como um reflexo do que parece ser a atitude que mais autenticamente represente nosso próprio tempo. A principal característica dessa atitude é a da sensação de que certezas e pressupostos básicos e inabaláveis de épocas anteriores desapareceram, foram experimentados e constatados como falhos, foram desacreditados e são agora considerados como ilusões baratas e um tanto infantis. O declínio da fé religiosa foi disfarçado até o fim da Segunda Guerra Mundial pelas religiões substitutas como a fé no progresso, o nacionalismo e várias outras falácias totalitárias. Tudo isso foi estraçalhado pela Guerra. (ESSLIN, 1968, p.19).

Algumas características, então, evidenciam-se nas obras desses dramaturgos, tais como: o ceticismo em relação ao indivíduo moderno e a todas as instituições da sociedade; fatores como a solidão e as incertezas da vida; problemas como a incomunicabilidade e o absurdo do cotidiano; a responsabilidade pelo próprio destino sem a interferência de uma figura divina; os questionamentos existencialistas etc.

Esslin, ao explicar o termo *Teatro do Absurdo*, menciona um discurso de Ionesco em que define o termo *absurdo* como sendo "aquilo que não tem objetivo, divorciado de suas raízes religiosas, metafísicas e transcendentais, o homem está perdido; todas as suas ações se tornam sem sentido, absurdas e inúteis" (ESSLIN, 1986, p.20). Nesse sentido, percebe-se fortemente a presença da falta de significação da vida e o constante vazio.

Assim, expressam de forma ilógica "a noção da falta de sentido da condição humana e da insuficiência da atitude racional por um repúdio aberto dos recursos racionais e do pensamento discursivo" (idem), bem como tendem para uma desvalorização radical da

linguagem atribuída nas peças teatrais. Quanto à estética, então, pode-se ressaltar alguns aspectos das peças teatrais dos dramaturgos pertencentes ao Teatro do Absurdo.

De acordo com o próprio Esslin, algumas características principais da estética são: a ideia do teatro puro, ou seja, a abstração dos efeitos cênicos (como ocorre nos circos, com os malabaristas e acrobatas, por exemplo); o *nonsense* verbal, isto é, os diálogos aparentemente sem sentido; a via tragicômica com palhaçadas e cenas de loucura. Sobre esta última característica, Esslin (1986, p.287) afirma que "a condição humana nos é apresentada como uma imagem poética concreta que se encarna no palco, e que é ao mesmo tempo abertamente cômica e profundamente trágica".

Outro aspecto, também relevante, que há entre esses dramaturgos é que em suas peças não há uma história contada, isto é, não se tem um enredo com começo, meio e fim. É como se fossem ciclos de idas e vindas constantes. Essa falta de história – que esperamos sempre que haja nas peças teatrais, nos livros e filmes –, representa de certo modo o absurdo do cotidiano e causa uma quebra na expectativa do leitor/expectador.

Samuel Beckett e a peça *Esperando Godot*

Dos escritores absurdistas, atenho-me à Samuel Beckett, descrevendo um pouco mais a sua produção, uma vez que é com ele, exclusivamente, que o escritor angolano-português dialoga na obra *A colher de Samuel Beckett*, na qual está presente a peça analisada neste trabalho. Beckett tem uma diversificada produção literária, o escritor transitou entre vários gêneros como o romance (*Malone Morre* e *O inominável*, entre outros), o teatro (como, por exemplo, *Esperando Godot*, *Fim de Partida* e *Dias Felizes*), além de produzir poemas, contos e novelas.

Beckett sempre foi (re)conhecido por sua incrível capacidade intelectual, desde os tempos de escola, bem como obteve também reconhecimento por sua produção literária, recebendo, inclusive, em 1969, o prêmio Nobel de Literatura. Das suas peças teatrais, a mais conhecida é *Esperando Godot*. Essa peça já foi traduzida e encenada em mais de vinte países.

Nessa peça, elementos como cenário e enredo são totalmente minimalistas. O cenário, por exemplo, é marcado apenas por uma árvore no centro do palco e, pode-se dizer que o enredo seria apenas isto: dois sujeitos, Estragon e Vladimir, em uma estrada esperam a chegada de Godot, enquanto isso por eles passam Pozzo e Lucky, bem como aparece um menino (a mando de Godot), porém Godot nunca aparece de fato.

Apesar de o enredo ser simples – ou praticamente inexistente –, essa peça de Beckett é considerada complexa e muitos estudiosos criam hipóteses sobre o significado e/ou essência da peça. Embora o próprio escritor tenha declarado, com outras palavras, que não há algo subliminar nessa peça, e que, na verdade, o que ele quis dizer está dito na peça, nada mais que isso. Seguindo esse viés, Esslin (1968, p.39) assegura que "*Esperando Godot* não conta uma história; explora uma situação estática". Isto é, não nos interessa tentar descobrir a essência da história porque nem há história, não nos interessa tentar desvendar um segredo onde não há segredo, isso seria, muito provavelmente, um trabalho em vão.

Devemos, no entanto, percorrer outro caminho. Assim, não nos interessa descobrir quem é Godot, mas sim devemos nos atentar sobre a sua espera, o que essa espera representa na peça e o que ela exprime enquanto condição humana. Assim sendo, durante o tempo de espera oscila-se num fluxo do tempo momentos altos de esperança, de aparente certeza de que o objetivo será alcançado e os momentos baixos de angústias, incertezas, medos etc. Na peça, esse "sentimento de incerteza que é criado, e os altos e baixos dessa incerteza – entre a esperança da descoberta da identidade de Godot e os repetidos desapontamentos – são em si a essência da peça" (ESSLIN, 1968, p.38). Como se pode perceber no fragmento da peça a seguir:

> Vladimir: Isto está cada vez mais insignificante.
> Estragon: Não o suficiente. Ainda.
> *Silêncio.*
> Vladimir: E se você experimentasse?
> Estragon: Já tentei de tudo.
> Vladimir: As botas, quero dizer.
> Estragon: Acha que devo?

> Vladimir: Ajuda a passar o tempo. (*Estragon hesita*) Garanto que será uma diversão.
> Estragon: Um desenfado.
> Vladimir: Uma distração.
> Estragon: Um desenfado.
> Vladimir: Experimente.
> Estragon: Você me ajuda?
> Vladimir: Mas é claro!
> Estragon: Até que a gente se vira, não é, Didi, os dois juntos?
> Vladimir: É sim, é sim. Venha, primeiro o esquerdo.
> Estragon: Estamos sempre achando alguma coisa, não é, Didi, para dar a impressão de que existimos.
> (BECKETT, p.136-138, 2005)

Além da oscilação entre altos e baixos dos sentimentos durante a espera, percebe-se nesse trecho, mais especificamente na última fala de Estragon, um vazio existencialista que acompanha a atmosfera de todo o espetáculo. Há sempre uma busca de preencher essa existência, a busca de um sentido, a busca de alguém ou de algo que dê conforto e amparo, muitas vezes inutilmente, no entanto.

Gonçalo Tavares e as suas obras

Gonçalo M. Tavares é um escritor angolano-português, nascido em 1970. Apesar de ter apenas 43 anos, Tavares já possui uma extensa bibliografia, tendo publicado mais de trinta obras. De acordo com o blog do escritor, já estão em curso cerca de duzentos e trinta traduções em quarenta e seis países. Tavares é considerado um dos principais escritores lusófonos da sua geração.

As obras de Gonçalo Tavares transitam entre o romance, poesia, ensaio etc. não tendo uma preocupação nas formas fixas dos gêneros. Em uma entrevista concedida à Saraiva Conteúdo, o escritor diz: “eu tento sentar-me e escrever o que tenho necessidade de escrever, o que é necessário naquele momento. Nunca penso que estou a escrever um romance, um

poema, um conto, ou um ensaio. Há divisões clássicas com que não me identifico" (TAVARES, 2010).

Tavares trabalha com projetos de escrita e, dentre eles, os dois mais importantes são: *O Reino* e *O Bairro*. O projeto *O Reino* tem como temas centrais, basicamente, a ruína e maldade humana e fazem parte deste projeto os títulos *Um homem: Klaus Klump*, *A máquina de Joseph Walser*, *Jerusalém* e *Aprender a rezar na Era da Técnica*.

Já o projeto *O Bairro* possui um tom humorístico. E é um projeto em que os moradores deste bairro são escritores do cânone mundial, isto é, os escritores aqui se transformam em personagens e moradores d'*O Bairro*. É composto por dez títulos até agora, tendo previsão de novos moradores. Alguns dos que já "habitam" O Bairro são *O senhor Valéry*, *O senhor Brecht*, *O senhor Calvino*, entre outros.

O escritor Gonçalo Tavares, em suas obras, está em constante diálogo com outros escritores e, em sua maioria, de maneira explícita como, por exemplo, os livros que compõem *O Bairro*, em que os próprios títulos remetem aos nomes dos escritores. Percebe-se que esse diálogo estabelecido por Tavares tem o propósito de revisitar o cânone mundial, não como influência ou crítica a quem está no cânone, mas para trazer à luz outros processos de observação e ressignificação desses escritores e obras canônicos. Tavares, assim, "faz da ficção um espaço para discutir a ficção, a crítica e a historiografia, e acrescenta significados ao termo intertextualidade" (DALTOÉ, 2011, p.5).

Nesse sentido, Pinto (2010, p.32) vai argumentar que exatamente "o valor dos textos de Gonçalo Tavares está no questionamento sobre o que deve ter valor, em fazer do valor uma questão, uma procura, uma experimentação". Isto é, o grande potencial na obra de Tavares está na forma como se dá a sua relação dialógica com a obra de escritores que pertencem ao cânone mundial.

E, certamente por conta disso, os personagens das suas obras sofrerão também a influência dos conceitos e preceitos de canonicidade, ou seja, são personagens universais e não marcados num tempo e espaço. Tavares, assim, trata, muitas das vezes, "de investigar

comportamentos humanos, no mundo de hoje, num lugar não identificado geograficamente, sem particularidades culturais" (PINTO, 2010, p.34).

Relações intertextuais em *Escada Zero*

A colher de Samuel Beckett é a segunda obra de Gonçalo Tavares a ser publicada (a sua primeira publicação foi o *Livro de Dança*) e não está vinculada a nenhum projeto do escritor. Essa obra é composta por três peças teatrais, sendo elas "A colher de Samuel Beckett", "Escada zero" e "Debaixo da cidade", e dois textos que teorizam sobre o teatro, são eles "Alguns dólares sobre teatro e outras notas menores" e "Reposta a duas perguntas".

A segunda peça, "Escada Zero", aqui analisada, foge de alguns padrões característicos do texto dramático como, por exemplo, o texto é dividido por vários pequenos atos (que são enumerados do 1 ao 26), são poucas as vezes em que há indicação de espaço cênico, entre outros aspectos que serão discutidos a seguir. Antes, contudo, é interessante termos consciência do caráter fundamental da obra de Tavares, que é o aspecto dialógico estabelecido com a obra de Samuel Beckett. Sobre esse aspecto intertextual, a filósofa e crítica literária búlgaro-francesa, Julia Kristeva, afirma que

> O autor pode-se servir da palavra de outrem, para nela inserir um sentido novo, conservando sempre o sentido que a palavra já possui. Resulta daí, que a palavra adquire duas significações, que ela se torna *ambivalente*. Esta palavra ambivalente é, pois, o resultado da junção de dois sistemas de signos. (KRISTEVA, 1974, p.72).

Nesse sentido, tentaremos mostrar até que ponto Tavares "serve-se" da obra de Beckett para "inserir um sentido novo". Tavares, ao ressignificar a obra de Beckett, de alguma maneira também não aceita o seu apagamento. Sobre isso, Laurent Jenny, em artigo na *Revista Intertextualidades* intitulado "A estratégia da forma", declara que "a intertextualidade é [...] atualização do funcionamento textual, «verificação» da leitura pela escrita. É a recusa do ponto final que poderia fechar o sentido e paralisar a forma" (JENNY, 1979, p.46).

Em *A colher de Samuel Beckett*, Tavares estabelece um diálogo explícito com a obra de Beckett, visto que há no próprio título menção ao escritor irlandês. Há, pois, nesta obra todo um universo beckettiano (e absurdista) em que se percebe uma releitura e projeção – como numa espécie de prisma – para os dilemas do homem do século XXI.

As peças de ambos os escritores causam um estranhamento ao leitor/espectador. Estranhamento causado por vários motivos, além dos já mencionados, como, por exemplo, a falta de enredo nas duas peças. Tanto em *Esperando Godot* como em *Escada Zero* há a ausência de uma história – da qual estamos acostumados – com começo, meio e fim. Assim, não se têm nesses textos dramáticos, de uma forma definida, os elementos do enredo como a apresentação, complicação/desenvolvimento, clímax e desfecho.

Como há ausência de enredo, para que as duas peças se mantenham firmes, ambos os autores pautam-se nas repetições, isto é, aparentemente os movimentos são incondicionados, contudo não são aleatórios. Sobre essas estruturas firmes de repetição, John Fletcher, em um artigo que está na parte "Apêndices" do livro *Esperando Godot*, faz a seguinte declaração sobre a peça de Beckett:

> Ela pode não ter sido construída segundo linhas tradicionais, com exposição, desenvolvimento, peripécia e desenlace, mas *tem* uma estrutura firme, ainda que de outra natureza, uma estrutura baseada na repetição, na volta dos *leimotifs* e no equilíbrio exato de elementos variáveis, e justamente esta estrutura deve ser destacada na montagem (FLETCHER apud BECKETT, 2005, p.209).

Essas repetições podem ser observadas principalmente em algumas situações e nos diálogos, tanto na peça de Beckett como na de Tavares. Enquanto na peça do primeiro, repetem-se situações como o aparecimento de Pozzo/Lucky e do menino, as tentativas de se enforcarem e as de tirar as botas nos dois atos da peça, na do segundo as repetições são as falas dos personagens (monólogos e diálogos) e nas três cenas em que os personagens (homem sozinho, mulher e 1º homem de fato) sobem e descem a escada e somem no alçapão, e a última cena em que o 2º homem de fato repete a fala do homem sozinho na primeira cena.

Esses monólogos e diálogos presentes na peça de Tavares retomam a (aparente) ilogicidade dos monólogos das obras de Beckett, a saber; os monólogos de Winnie em *Dias*

Felizes e de Lucky em *Esperando Godot*. Além das falas, outro caráter absurdista marcante em *Escada Zero* é o ambiente, de acordo com a descrição que é dada, só é possível construir o cenário da peça na nossa imaginação e é como se os personagens estivessem dentro de uma das xilogravuras do artista Maurits Cornelis Escher em que as direções das escadas nos confundem, como podemos perceber na seguinte fala do homem sozinho:

> 1.
> (O homem sozinho)
> "Um escadote que é um labirinto.
> Começamos a subir e sem saber como: acabamos de descer.
> É o caminho do bem-estar, disseram-me; e eu comecei a subir.
> (Pausa grande. Estica os braços; põe-se na ponta dos pés. Dá saltos com os braços esticados)
> Ninguém para me tirar daqui. (TAVARES, 2002, p.43)

Há também outros elementos relevantes na peça de Tavares que remete a de Beckett, são eles: a corda, como representação do suicídio, e as botas, com repetições mecânicas de tirá-las e colocá-las. Na peça de Tavares (2002), sobre esses dois elementos, têm-se as seguintes passagens:

> 6.
> (Levanta-se)
> Devo tirar os sapatos.
> (Começa a desapertar os sapatos. Tira-os)
> As meias.
> (Despe-as também. Agora: os pés nus sobre o chão)
> Inundação. (p.44-45)
>
> 11.
> (Ele, sozinho, a olhar para cima)
> A única corda que vem lá de cima é a do enforcado.
> E essa eu já a tenho garantida. (p.47)

Nesses dois trechos, percebe-se o grau de representatividade o ato de tirar os sapatos, em que, em consequência do ato, o personagem diz "inundação", bem como a corda,

elemento que funciona como representação de suicídio. É interessante notar também que há uma corda que vem lá de cima e que poderia servir para o homem sair do poço/labirinto onde caiu, contudo, como o próprio personagem fala, essa corda é a do enforcado, o que já lhe é garantido, ou seja, é o seu inevitável fim, a sua única certeza. Já em *Esperando Godot*, não há uma corda, porém Estragon e Vladimir expressam o desejo do suicídio enforcando-se na árvore, como se pode perceber nas seguintes passagens da peça de Beckett (2005):

> Estragon: E se a gente se enforcasse?
> Vladimir: Um jeito de ter ereção.
> Estragon (*excitado*): Uma ereção?
> Vladimir: Com tudo que se segue. Onde cair, a mandrágora brota. É por isso que a raiz grita, quando arrancada. Você não sabia?
> Estragon: À forca sem demora! (p.34-35).
>
> Estragon (*olhando para a árvore*): Pena que não temos um pedaço de corda.
> Vladimir: Venha. Está esfriando. (*Puxa Estragon. Como antes*)
> Estragon: Me lembra de trazer uma corda amanhã.
> Vladimir: Está certo. Venha. (*Puxa Estragon. Como antes*) (p.105-106).
>
> Estragon: Venha ver. (*Arrasta Vladimir até a árvore. Estacam diante dela. Silêncio*) E se a gente se enforcasse?
> Vladimir: Com o quê?
> Estragon: Você não tinha um pedaço de corda?
> Vladimir: Não.
> Estragon: Então não podemos. (p.192).

Percebe-se que nas duas peças os personagens comentam sobre a questão do suicídio sem muitos aprofundamentos. Sendo assim, em ambas as peças, há apenas uma alusão ao suicídio, ficam apenas na promessa de movimento, de ação. E essa falta de ação dos personagens é uma das características do Teatro do Absurdo, visto que isso é consequência da falta de enredo, isto é, se não há enredo não há ações significativas que alterariam o percurso da história. Ainda sobre as botas, pode-se dizer que também são expressivas, pois Tavares retoma esse elemento representativo na peça de Beckett. Pode-se perceber esse grau de representatividade na seguinte passagem:

> Vladimir: Finalmente! (*Estragon levanta-se, dirige-se a Vladimir, as duas botas na mão. Coloca-as junto à boca de cena, endireita-se e contempla a lua*) O que está fazendo?

> Estragon: O mesmo que você, admirando a claridade.
> Vladimir: Não, com as botas.
> Estragon: Vou deixa-las aqui. (*Pausa*) Alguém vai passar, parecido... igual... a mim, mas calçando menos, e vai ficar contente.
> Vladimir: Mas você não pode andar descalço.
> Estragon: Jesus andava.
> Vladimir: Jesus! Olha só o que você está dizendo! Não vai querer se comparar a ele?
> Estragon: A vida toda me comparei.
> Vladimir: Mas por lá fazia calor! Não chovia!
> Estragon: É. E crucificavam rápido. (BECKETT, 2055, p.104-105).

Pode-se conjecturar, então, a ligação que Tavares estabelece quanto a esses dois elementos – a corda e as botas –, já que ambas têm valores expressivos na peça de Beckett, e que é retomado por Tavares com outra roupagem, sob um outro aspecto.

Ressalta-se também a atmosfera beckettiana, na peça de Tavares, nos elementos como, por exemplo, a solidão, os problemas de relação/comunicação entre as pessoas, a constante espera de alguém ou de algo que nos preencha um vazio latente e as insatisfações do absurdo do cotidiano, a incessante imposição de deveres e de estar progredindo, marcado pelo viés tragicômico. Como se pode perceber na relação dos seguintes trechos da peça de Tavares (2002).

a) Sobre a solidão e a falta de comunicação:

> 8.
> (Uma mulher aproxima-se dele, vinda de 1 dos lados. Ele diz para si próprio)
> Não é um monólogo.
> (Ela passa por ele, indiferente, e continua a andar até sair do outro lado. Ele olha para esse lado. Espreita para a tentar ver)
> Disparate.
> (Continua a tentar localizá-la. Vai até esse lado, espreita. Volta de novo para o centro)
> Disparate.
> (Olha para todos os lados)

Não devia ter bebido a água. (Pausa)
É mesmo um monólogo. (p.46)

Ela: Estou muito só.
2º homem: É natural. Está sozinha.
Ela: Não é isso. Só: aqui (aponta para o coração) cá dentro. (p.54)

b) Sobre o tédio:

Ninguém.
(Olha de novo para cima)
Nuvens.
Vai chover.
(Pausa)
Pelo menos uma distração. (p.48)

c) Sobre os deveres e sempre estar progredindo:

2º homem: Não deve beber.
1º homem: Deve comer pouco.
2º homem: Deitar-se cedo.
1º homem: Tomar banho frio.
2º homem: A água gelada endurece os músculos.
1º homem: Músculos duros.
2º homem: Coração duro.
1º homem: Coração duro.
2º homem: Isso.
1º homem: É assim mesmo.
2º homem: Sempre em frente.
1º homem: A subir. (p.51)

Como foi mostrado neste trabalho, essas duas peças – absurdas se comparadas às peças tradicionais, mas tão próximas e coerentes em suas representações de sentimentos humanos, seja de sujeitos da primeira metade do século XX, seja de sujeitos do século XXI – conseguem tocar no âmago da complexa condição humana, do vazio latente, das demasiadas insatisfações e constantes buscas de sentido. E, quanto ao aspecto dialógico, Tavares trabalha

com maestria ao buscar elementos do Teatro do Absurdo, dialogando mais fortemente com o trabalho de Beckett, ampliando-o e ressignificando-o.

Referências:

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot.** Tradução de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DALTOÉ, Natalí Borba. **Gonçalo Tavares e Italo Calvino:** trânsitos no bairro. 2011. 56 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

ESSLIN, Martins. **O Teatro do Absurdo.** Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades.** Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p.5-49.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

PINTO, Madalena Vaz. Gonçalo Tavares: o filho mais desenvolto de Álvaro de Campos? Convocações de textos. **Revista Abril,** Niterói, v. 3, n. 4, p. 31-39, abr. 2010.

TAVARES, Gonçalo M.. Gonçalo Tavares, Literatura como Projeto de Vida. **Saraiva Conteúdo.** 22 jun 2010. Entrevista concedida a Ramon Mello. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/10333>. Acesso em: 02 maio 2013.

TAVARES, Gonçalo M. **A colher de Samuel Beckett e Outros Textos.** Porto: Campo das Letras, 2002.

LAVOURA ARCAICA: O DISCURSO AGÔNICO DO NARRADOR, FRAGMENTAÇÃO E LIRISMO

Beatriz Pazini FERREIRA (PG-UEM)[348]

RESUMO: Como narrador autodiegético, do romance *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar, André tanto participa da história "atuando" como dispõe e conduz a trama. Seus discursos, apesar dos gritos de socorro, são totalmente internos, marcados pela ausência do dizer, pois seus conflitos interiores e subjetivos se encontram fora dos limites da sociedade. O arcaico choca-se com as atitudes modernas, impelindo para o deslocamento social e psíquico do protagonista. Diante dessas ações, a poesia é convocada e a linguagem assume um lirismo natural, mas que se configura em uma subjetividade extrema, que por meio dos elos de cada dito e não dito formam os sentidos que são dispersos, pois se desenvolvem em todas as direções. O discurso do narrador movimenta esses sentidos e colabora para exprimir a parte mais interna do homem: os reclames ontológicos do Ser. Partindo dessa argumentação, a comunicação aqui proposta pretende discutir que a arte é capaz de dizer o indivisível, pois liberta sentidos e é responsável pelo discurso poético entremeado de lirismo marcado também pela fragmentação da narrativa. André é silenciado tanto pelo outro, quanto por si próprio e seu silêncio vai se transformar em agonia, gerando um impacto emotivo e fragmentado na prosa lírica.

PALAVRAS- CHAVE: *Lavoura arcaica*. Narrador. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

O artigo intitulado *Lavoura arcaica: o discurso agônico do narrador, fragmentação e lirismo* analisou o discurso da personagem André, identificado como narrador autodiegético e observou a constituição dos modos de funcionamento discursivos sob o viés de um impasse marcado pelo reduto tradicional no qual ele se encontra: de um lado a tradição que não apenas repreende e de outro uma liberdade que não liberta. O enredo conta a história de André que decide sair de casa por não mais aceitar as ordens do pai e também por não poder ter sua irmã nos braços. O irmão Pedro, a pedido do pai, vai buscá-lo em uma pensão. A narrativa é interrompida em *flash back* (lembranças relatadas pelo narrador que volta ao passado para

[348] Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras- Estudos Literários- da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: pazinibia2001@yahoo.com.br.

descrever seus atos sexuais bem com suas angústias). Nesse momento, o leitor descobre o incesto bem como a vida sexual do protagonista.

Ao retornar à fazenda, o pai decide fazer uma grande festa para comemorar a volta do filho pródigo. Durante a dança de boas vindas, Ana então se comporta de maneira vulgar diferente dos costumes arcaicos impostos pelo pai excitando sexualidade. Pedro, o irmão mais velho, então consegue ligar os argumentos de André, quando foi buscá-lo na pensão, com a atitude atual da irmã e vai falar com o pai, revelando o possível incesto. Violentamente o pai mata a filha com uma foice.

A família descrita no romance é composta de oito membros: *Iohána*, o patriarca; a mãe; Pedro, o filho mais velho; André, o narrador; Ana; Lula, o caçula; Rosa, a filha mais velha; Zuleika e Huda. O avô que também está na trama é apenas um membro memorial. Ele está morto, porém presente na memória e nos móveis da casa. A família ainda reserva, por tradição, um lugar à mesa: "Pedro, era ele na verdade nosso veio ancestral [...] a corrente do relógio de bolso desenhando no peito escuro um brilhante e enorme anzol de ouro" (NASSAR, 2009, p.44). Descendente de imigrantes do Líbano, *Iohána* retomará todo o conhecimento e a tradição de seu povo e de seus antepassados; da Bíblia ao Alcorão islâmico: "A terra. O trigo, o pão, a mesa, a família (a terra); existe nesse ciclo, dizia o pai nos seus sermões, amor, trabalho, tempo." (NASSAR, 2009. p.181).

Utilizamos para as análises do *corpus* a base teórico-metodológica da Análise de Discurso foucaultiana e os estudos de Althusser (1974) sobre ideologia para discorrer a respeito das relações de poder que ocorre simultaneamente como um jogo gerando um conflito entre as posições ideológicas na família de André. Esse mecanismo ajuda a reproduzir e a representar mitos e convicções necessárias para que os indivíduos atuem numa formação social existente. No caso da presente proposta, os estudos sobre ideologia auxiliam na identificação do discurso do narrador que atua como fragmentado e lírico, justamente por estar em uma posição agônica devido ao impasse que vive.

Para a construção do *corpus* de análise, consideraram-se alguns recortes (excertos) para melhor aplicabilidade das teorias e das análises: o relacionamento de André e Ana[349] no momento do incesto e a ida até à capela (capítulos 18- 21), a discussão entre André e o pai na mesa dos sermões (capítulo 25) e o assassinato de Ana (capítulos 29-30). Ressaltamos que não utilizaremos os capítulos inteiros, mas sim os excertos que fazem parte deles. Partindo dessa argumentação, a comunicação aqui proposta pretende discutir que a arte é capaz de dizer o indivisível, pois liberta sentidos e é responsável pelo discurso poético entremeado de lirismo marcado também pela fragmentação da narrativa.

2 A QUEBRA DA SINTAXE: FRAGMENTAÇÃO DISCURSIVA DO NARRADOR

O romance aponta para a presença de uma estrutura cíclica, na qual eventos se repetem em um cenário que prima pela linguagem poética, desafiando os moldes do que se espera encontrar em um romance "de tradição". Tais características nos levam a reconhecer em *Lavoura arcaica* uma obra cuja classificação aponta para o hibridismo de gênero: o romance, cuja base estrutural se apoia em todas as categorias da narratologia; e a poesia, por suas ricas metáforas e figuras de linguagem, uso de aliterações, repetições, musicalidade, imagens, ritmo e sinestesias se apoia a base estrutural de todas as categorias da narrativa, além da simbologia encontrada, formando assim a prosa lírica que transcende e vai além dos significados comuns. A existência dos símbolos ultrapassa o sentido referencial e expressa valores e sentimentos que vão além da concretude das palavras. Esses elementos, juntamente com a carga emotiva das personagens envolta em seus discursos angustiantes, desesperados, silenciosos e silenciados, marcam o conteúdo lírico no romance.

[349] Destacamos que o discurso de Ana é marcado pelo silêncio, pois não há qualquer diálogo entre ela e outras personagens da trama, porém seu silêncio significa e é marcado pelo dito, conforme Orlandi (2007, p. 23) diz: "o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio".

O romance é dividido em duas partes. A primeira e descrita como *Partida* a outra *Retorno* lembrada em caráter intertextual da fábula do filho pródigo. Este retorna à casa depois de errar com o pai e principalmente com a sociedade. Porém, a estrutura da narrativa não é feita como uma sequência de fatos descritos como unidades, conforme proposto pelos estruturalistas, pelo contrário, as ações da personagem não se tornam prioritários, mas sim suas reflexões que são exemplificadas com outras histórias como a *parábola do faminto*, com o objetivo de tornar mais dramática e angustiante a narração, pois o que este narrador quer é justificar seu comportamento, percebido pelo discurso agônico, frente ao tradicionalismo pregado pela família.

Como a narrativa é fragmentada pela entrada da poesia, seria muito difícil tentarmos colocá-la nos modelos sugeridos por Greimas (1973) e Propp (1965), pois não há somente uma sequência, conforme Jakobson já dizia que a prosa poética parece subverter tal classificação. A poesia vale-se de uma linguagem extremamente turva, opaca, figurada; a prosa emprega, sobretudo, uma linguagem cristalina, pura, corrente. A poesia mostra, sugere, evoca; a prosa ficcional narra uma história, elucida, descreve, faz digressões.

Na obra, a poesia passa a tingir a narrativa, formando conteúdos líricos por meio de particularidades como a imagem da "*rosa branca do desespero*"; a repetição da palavra "*quarto*"; as frases nominais; e as rimas com as palavras "*catedral"* e "*individual*", que desenvolve um discurso liricizado. O texto torna-se mais que um meio, mas um fim para o trabalho com a palavra, pois, conforme estabelece Staiger (1977, p. 9), "na criação lírica, [...], metro, rima e ritmo surge em uníssono com as frases". Como elementos líricos característicos do fazer poético ocorrem o uso de rimas internas ao longo do tecido narrativo:

> - Você sempre teve aqui um teto, uma cama arrumada, roupa limpa e passada, a mesa e o alimento, proteção e muito afeto. Nada te faltava.
> - [...] erguida sobre acidentes, não há ordem que se sustente; não há nada mais espúrio do que o mérito, e não fui eu que semeei esta semente (NASSAR, 2009 p. 158 e 163, grifos nossos).

A repetição, de sons, palavras e mesmo passagens inteiras, como elementos característicos do fazer poético, é vastamente perceptível na obra de Nassar que está impregnada de compasso e musicalidade, como se vê nos excertos: "[...] ró**seo**, azu**l**, vio**láceo**, o quarto é invio**lável**; o quarto é individ**ual** [...]" (Nassar, 2009: 07); e

> [...] que **p**aixão mais **p**ressentida, que **p**estilências, que gritos! [...] O tempo, o tempo é versátil, o tempo faz diabruras, o tempo brincava comigo, o tempo se espreguiçava provocadoramente, era um tempo só de esperas, me guardando na casa velha por dias inteiros [...] (NASSAR, 1989, p. 92-93).

O romance não obedece a uma organização textual lógica ou formal, no sentido gramatical. A presença do ponto e vírgula, na maioria das vezes, substitui o ponto final, dando cabo das paragrafações convencionais. Ás vezes, somente a vírgula define a pontuação, evidenciando a escrita como o fluir dos pensamentos e sentimentos das personagens. Algumas poucas vezes, não há, sequer, a existência de vírgulas. Leia-se: "[...] branco branco o rosto branco [...]" (NASSAR, 2009 p. 96). Além disso, ocorrem várias repetições de frases, anáforas que dão ritmo e musicalidade à narrativa:

> O tempo, o tempo é versátil, o tempo faz diabruras, o tempo brincava comigo, o tempo se espreguiçava provocadoramente, era um tempo só de esperas, me guardando na casa velha por dias inteiros; era um tempo também de sobressaltos [...]
> [...] o tempo, o tempo, o tempo me pesquisava na sua calma, o tempo me castigava [...]
> [...] o tempo, o tempo, esse algoz às vezes suave, às vezes mais terrível [...]
> O tempo, o tempo, o tempo e suas águas inflamáveis, esse rio largo que não cansa de correr, lento e sinuoso [...]
> [...] o tempo, o tempo e suas mudanças, sempre cioso da obra maior, e, atento ao acabamento (NASSAR, 2009, p. 93-94; 97; 182-183).

Nesses excertos é possível perceber a angústia do protagonista. O tempo como algo relativo é visto e sentido de forma diferente em cada situação. Ora calmo, ora versátil, ora

algoz, ora cioso, conforme o próprio protagonista o descreve. O tempo ganha um formato de alegoria. Por meio das alegorias e dos símbolos a linguagem se transforma em poesia. Ocorre a personificação do tempo, que ganha forma e sentido estabelecido em um processo de criação de imagens, que é o recurso máximo da poesia.

Não há dúvidas que a narrativa se impõe como uma obra repleta de poesia, fundida com a prosa, enriquecendo o conteúdo lírico. As angústias e emoções de André exalam e tingem uma emoção que vai dos discursos ao leitor – e vice-versa, num fértil princípio de alteridade literária. O romance se configura em uma subjetividade extrema, que por meio dos elos de cada dito e não dito, forma "os sentidos que são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias" (ORLANDI, 2007, p. 46).

3 O DISCURSO: MARCAS DE POSIONAMENTO(S)

Nos envoltos narrativos, identificamos que o narrador discursa de forma agônica marcando um deslocamento de sentidos que se (re) definem pelo discurso lírico. Sua enunciação marca, ao mesmo tempo, um efeito de purificação e exaltação do seu estado agônico. O modo de produzir e circular seus discursos são apreendidos sobre as marcas de sentidos e subjetividades instaurando as várias práticas discursivas do narrador, isto é, a multiplicidade e indefinição dos modos de dizer. Orlandi (1999) destaca que a ideologia é a função da relação necessária entre o mundo e a linguagem e que não há sujeito sem ideologia. Foucault (2008, p. 112) já dizia que é por meio do discurso que identificamos a posição sujeito e nele encontramos marcas ideológicas:

> o sujeito do enunciado é também o sujeito da operação (aquele que estabelece a definição é também aquele que a enuncia; aquele que coloca a existência é, ao mesmo tempo, quem coloca o enunciado); em ambas, finalmente, o sujeito liga, por essa operação e pelo enunciado em que ela toma corpo, seus enunciados e suas operações futuros (enquanto sujeito enunciante, ele aceita o enunciado como sua própria lei).

O discurso do narrador relata os acontecimentos de uma família em grande tensão, conceituando-a o mais distante possível do corriqueiro, tornando-a não apenas palavra, mas parte da ideia que o narrador e as personagens transmitem sobre si mesmos e também sobre o "outro", práticas ideológicas. As atitudes desafiadoras de André são vistas como erradas e, portanto, não permissivas aos olhos de uma ideologia cristã. Desvirtuar-se do caminho é plantar a semente da própria desordem. O incesto é marcado como "erro". Tal fato também constrói a ideologia do narrador, contudo, há outros relatos no romance que vai moldando-o como uma "ovelha negra" da família.

Seu discurso indica a desunião em relação à ideologia familiar: não ama o trabalho, não aceita os sermões do pai à mesa, insulta o avô (mesmo depois de morto) e valoriza seus desejos e paixões. André não aceita estar presente nos terrenos tradicionais do pai e por isso se mantém em um silêncio, marcado pelo dito, repleto de emoção e angústia. Há também na narrativa discursiva do narrador, alguns desvios ideológicos, já que foge para a pensão que é um lugar visto como "libertário", mas não encontra o que procura, pois seu mundo está destorcido.

Nas palavras de Foucault (2003, p. 231), é: "na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas, de algum modo". Essas relações de poder ocorrem simultaneamente como um jogo gerando um conflito entre as posições ideológicas. O narrador também se confronta consigo mesmo ao negar seu passado, seguir um presente e tentar chegar a um futuro que se torna imaginário. Esse jogo o constitui como incompleto e ocorrem assim os conflitos identitários que passam a fazer parte da vida de André.

Guiado por sua própria ideologia, André passa a não participar mais do ritual, a mesa dos sermões, marcando sua "liberdade" de escolha. Tenta inventar seu próprio destino longe da família, por isso decide ir para longe dela. Essa experiência, ao contrário do que o próprio narrador pensava, não se torna algo definitivo, pois devido sua condição de "dominado" pela ideologia arcaica, a liberdade não se torna possível já que o poder não impede sua liberdade,

mas a restringe, conforme diz Foucault (2000, p. 17): "a liberdade, seriada, na raiz do homem o que o liga ao ser e à verdade? De fato, ela é apenas uma 'invenção das classes dominantes".

O ato de narrar configura os limites da personagem principal, ou seja, esse sujeito dito "moderno" não pode estar na mesma posição que a família, vista como arcaica. O mundo de André passa a ser degradado. Tal percepção o coloca em um lugar de agonia, pois o que parecia impossível torna-se possível, mas isto no espaço do narrador, porque a família não oferece condições de compactuar com suas ideologias. Entretanto, André não consegue sustentar sua posição de filho pródigo e rebelde, pois está transitando entre as duas ideologias: o tradicional e o moderno. Essa distorção ideológica, causa à resistência, porque seu mundo libertário faz criar. Dissemos então que a liberdade criada pelo narrador é da ordem das resistências às sujeições dos diversos poderes, neste caso, da ordem familiar, porém em vez deste poder impedir tal liberdade, ele o excita (FOUCAULT, 2000). André só cria seu espaço dito como liberto porque há um poder acima dele reprimindo-o. Todavia, sua ideologia libertária não é capaz de se sustentar tornando-se um lugar que também sofre os desajustes. As rédeas familiares estão imbricadas no seu lugar de sujeito. André é ainda o filho do pai guiado pelas tradições arcaicas.

A incompletude oferece lugar à fragmentação da posição sujeito do narrador. As relações tecidas no romance, entre a fragmentação da vida moderna e arcaica, manifestam-se ao mesmo tempo e espaço, porém promovem discursos ideológicos diferentes o que marca uma dualidade em que o próprio narrador está inserido. Há, portanto, um esfacelamento da identidade de André, porque o protagonista sabe que o pai jamais aceitará qualquer caminho que desvirtue a família. Assim, fecha-se em silêncio agônico marcado também pelo discurso lírico que poetiza sua agonia.

A liberdade quista incansavelmente por André não se concretiza totalmente, visto que diante da luta entre compactuar com as regras impostas pela tradição e seguir seus desejos desenterrados, nessa luta não há finalização, pelo contrário ela se revela intensamente durante a narrativa. Esses exercícios são contínuos, agônicos e renascem a cada diálogo entre as personagens, membros da família. No entanto, o próprio narrador utiliza o recurso de

focalização de voz para destacar as razões de sua incompatibilidade com o ambiente familiar, isto é, para marcar que as instâncias ideológicas são diferentes.

A posição que o narrador toma é de que compreende que é visto como um filho errante, mas que pretende mudar. Esse relato ocorre depois do incesto, quando Ana segue para capela como pedido de redenção à Deus: " pois eu quero ser feliz, eu, o filho torto, a ovelha negra que ninguém confessa, o vagabundo irremediável da família, mas que ama nossa casa, e ama esta terra, e ama também o trabalho, ao contrário do que se pensa" (NASSAR, 2009, p. 119). Porém, depois de ser contrariado pelo silêncio da irmã, seu discurso muda e se torna agressivo, marcando sua verdadeira ideologia, aquilo que ele acredita ser: "pertenço como desde agora a essa insólita confraria dos enjeitados, dos proibidos, dos recusados pelo afeto, dos sem-sossego, dos intranquilos, dos inquietos, dos que se contorcem, dos aleijões com cara de assassino que descendem de Caim (quem não ouve a ancestralidade cavernosa dos meus gemidos?)" (NASSAR, 2009, p. 138). Isso marca um narrador incerto e volúvel, pois ao mesmo tempo em que quer ser o filho exemplar, se mostra negativo.

O discurso do narrador indica a desunião em relação à ideologia familiar: não ama o trabalho, não aceita os sermões do pai à mesa, insulta o avô (mesmo depois de morto) e valoriza seus desejos e paixões. André não aceita estar presente nos terrenos tradicionais do pai. Há também nos discursos do narrador, alguns desvios ideológicos, já que foge para a pensão que é um lugar visto como "libertário", mas não encontra o que procura, pois seu mundo está destorcido.

Ele também se confronta consigo mesmo ao negar seu passado, seguir um presente e tentar chegar a um futuro que se torna imaginário. Esse jogo o constitui como incompleto e ocorrem assim os conflitos identitários que passam a fazer parte da vida de André. O confronto ocorre pelo fato de os posicionamentos serem diferentes em relação aos objetivos familiares, ou seja, as ideologias. Sentar-se à mesa como ritual é a tradição imposta por gerações. A mesa se torna um lugar doutrinário. É lá que ocorrem os sermões diários do pai seguidos sempre da parábola do faminto a fim de incutir o exercício da paciência.

A liberdade tão requerida por André não o liberta como pensava, pelo contrário, o fecha ainda mais e o coloca em um lugar agônico marcando uma contradição ideológica já que ao pensarmos na palavra liberdade, jamais o narrador poderia estar em uma condição agônica. Essa carga de contradição e resistência exige uma narrativa que não seja tradicional, mas que se permita por meio dela a evocar a angústia do narrador. Isso só é possível com a presença da poesia fragmentada na prosa, já que aquela segundo Roman Jakobson (2007) liga-se mais estreitamente à metáfora (eixo paradigmático), enquanto a prosa prende-se à metonímia (eixo sintagmático).

A poesia vale-se de uma linguagem extremamente turva, opaca, figurada; a prosa emprega uma linguagem pura e corrente. Contudo, a prosa poética subverte essa classificação, mais precisamente o romance lírico, pois o discurso poético vai sugerir, apesar de sintetizado na prosa, uma narração. Vai também camuflar o grotesco do assunto da obra, no caso de *Lavoura arcaica*, o incesto. O narrador só é capaz de dizer o que foi dito com um discurso entremeado de lirismo, porque "o significado poético não é inefável, já que precisamente a poesia o diz [...] A poesia não é a 'bela linguagem', mas uma linguagem que o poeta teve de inventar para dizer aquilo que não teria dito de outra forma" (COHEN, 1978, p.97 e 132).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto sobre o romance *Lavoura Arcaica*, de Raduam Nassar, nos permitiu compreender algumas questões a respeito do discurso do narrador entremeado de lirismo e fragmentação. Tal fato é compreendido, pois André por estar em um lugar agônico movido pelo conflito entre ele e o pai *Iohána* e o próprio incesto, ou seja, André não aceita estar marcado por uma ideologia tradicional, mas também não consegue se soltar das amarras, pois titubeia, vai embora e volta. O incesto como marcador da desordem é o ponto crucial da narrativa. O enfrentamento sexual se faz perante a contradição e a resistência do narrado, por isso está em estado de agonia. Ele é interpelado pela ideologia familiar que não permite sair dos terrenos arcaicos e também pela ideologia libertária pós-moderna.

André se apropria do discurso lírico para embelezar sua cólera e busca na terra o silenciar da sua excitação: "era num sítio lá do bosque que eu escapava aos olhos apreensivos da família; amainava a febre dos meus pés na terra úmida, cobria meu corpo de folhas e, deitado à sombra, eu dormia na postura quieta de uma planta enferma vergada ao peso de um botão vermelho" (NASSAR, 2009, p. 11). São oscilações atitudinais que mostra que como sujeito discursivo se contradiz e resiste. No final da narrativa, André transcreve o discurso do pai que ele tanto atacava e desprezava: "Em memória de meu pai, transcrevo suas palavras: "e, circunstancialmente, entre posturas mais urgentes, cada um deve sentar-se num banco, plantar bem um dos pés no chão, curvar a espinha, fincar o cotovelo do braço no joelho"" (NASSAR, 2009, p. 193).

Essa incompletude identitária marca a sua agonia e seu conflito porque se o narrador age operado pelo poder ideológico da família arcaica em simultaneidade com a ideologia de um "filho pródigo, moderno", é que todas essas ideologias o atravessam e o faz agir em consonância com os propósitos de um indivíduo assujeitado, isto é, a multiplicidade de instâncias ideológicas interpela André que o esfacela identitariamente provocando um estado agônico que ele somente consegue relatar por meio do discurso lírico.

5 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

COHEN, J. **Estrutura da linguagem poética**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Microfísica do poder.** Trad. de Roberto Machado. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural.** Trad. de H. Osakape e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1973.

JAKOBSON, Romam. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PROPP, Vladimir. **Morphologie du conte**. Paris: Éditions de Seuil, 1965.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.**

_____. As Formas do Silêncio: **no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007.**

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

MEDO DE SADE: A TEATRALIDADE EM BERNARDO CARVALHO

Leila de Almeida BARROS (PG-UEL)[1]

Resumo: Este trabalho visa analisar como se dá o diálogo do escritor contemporâneo brasileiro Bernardo Carvalho com o teatro e com a literatura dramática. Embora a obra *Medo de Sade* (2000) se apresente em sua edição como um romance, o próprio autor a coloca sob a categoria de peça teatral. Parte-se da hipótese de que a utilização de elementos da teatralidade, conforme definida por Patrice Pavis (2011) e Jean-Pierre Sarrazac (2009; 2012), busca afirmar a liberdade de criação carvaliana por meio da exposição da relatividade da arte como representação do real e da construção de uma narrativa "aberta" que joga com as identidades – lugares do simulacro e do farsesco. É também por meio da inserção do teatral que se sublinha a importância da imaginação e do ilusionismo garantidos pela quarta parede do teatro, de modo a engajar o leitor num mundo fictício cada vez mais obliterado pela literatura que hoje se produz.

Palavras-chave: Teatralidade. Identidades. Imaginação. Real.

Para o teórico francês Jean-Pierre Sarrazac (2012), as escritas dramáticas contemporâneas estão em busca de uma forma mais livre, na tentativa de tornar o teatro e o drama não canônicos por excelência – em conformidade com o que afirma Bakhtin sobre a forma romanesca. Assim também a prosa brasileira contemporânea parece compor-se num todo líquido, dissolvido em temas, estilos e gêneros diversos, que coexistem em harmonia. É assim que, para Tânia Pellegrini (2008), essa nova produção deixa de lado elementos temáticos que a acompanharam desde sua formação para incorporar outros, ainda em consolidação, e se reapropriar de gêneros populares do século XIX, como o romance histórico e o policial, por exemplo, transformando significativamente nosso código estético-literário, agora também livre e não canônico.

Seguindo a mesma linha de pensamento, para Jean Ryngaert (1996, p. 16), "parece impossível hoje definir características absolutas da escrita teatral". Também Hans-Thies Lehmann (2007), que mais radicalmente propõe que os meios teatrais deixem de obedecer ao primado do texto, equiparando-os ou mesmo buscando torná-los *independentes* da literatura dramática, encontra dificuldade em organizar vetores de leitura para processos cênicos tão

multifacetados como são os da cena teatral dos anos 1970 a 1990, que chamará de pós-dramática. Mesmo a perspectiva otimista de Sarrazac (2012), para quem o dram a

sobrevive vivenciando e amplificando sua própria crise – a mesma de que fala Peter Szondi (2011), com início já no final do século XIX – assinala o caráter inacabado e de difícil apreensão dessa recente produção. Nesse sentido, a ideia de futuro, de devir, contido no

título de sua obra *L'avenir du drame* torna-se essencial para a compreensão de como "esse transbordamento polifônico, essa diversidade de ritmos e espaços da nova dramaturgia das últimas três décadas do século XX encontrou nesta ideia de *devir cênico* uma de suas formulações mais ricas de possibilidades" (SARRAZAC, 2012, p. 17).

Como drama e romance têm se entrelaçado e encontrado pontos em comum teoricamente, não é difícil encontrá-los juntos no campo literário, nas obras de alguns novos escritores brasileiros. Quando a literatura atual se confronta efetivamente com formas industriais de produção e consumo – e a cultura se transforma em mercadoria –, tende a buscar novos temas e soluções estéticas, o que acaba por redirecionar seus caminhos. A partir do momento em que a cultura torna-se uma extensão da economia, e o mercado passa a ser o único poder organizador da esfera econômica, uma nova vida cultural associada a um novo tipo de vida social e a uma nova ordem econômica irrompe, conforme afirma Fredric Jameson (1985). Daí também no campo literário surgirem novas formas de pensar categorias e formas clássicas outrora inquestionáveis. "Ou é arte ou é inquestionável", diz Bernardo Carvalho (2005, p. 154) em *O mundo fora dos eixos*.

Ora, já que, para Jean Baudrillard (2008), a cultura pós-moderna ancora-se no simulacro; a sociedade se converte em espetáculo, segundo Guy Debord (1997); e o narrador de hoje – e o leitor, em certa medida – transforma-se em mero espectador da ação de outrem, de acordo com Silviano Santiago (2002), não é à toa que a teatralidade – ou *as* teatralidades, conforme enfatizado por Geneviève Jolly e Muriel Plana (2012) – aparece no núcleo de boa parte da recente produção nacional. Essa ferramenta cênica, construída não apenas a partir do texto dramático, mas também do romance e de outros gêneros, sublinha o impasse da relação mimética da arte com o real. Assim, formas não-dramáticas são invadidas por elementos cênicos para transformar texto em palco; personagens em atores; e representação de uma realidade na encenação de uma vida espetacular.

De acordo com Patrice Pavis (2011), formado provavelmente com base na dicotomia literatura/literalidade, o conceito de teatralidade suscita algumas questões conflitantes. Se a teatralidade toma a forma de um valor que diz respeito especificamente ao campo do

teatral/do cênico, significa que ela não pode ser encontrada no texto dramático? Devido à tradição textocêntrica que caracteriza a cultura ocidental, quando no final do século XIX surge a figura do encenador, figura "responsável pela visualização cênica do texto" (PAVIS, 2011, p. 373), é mais do que natural que o teatro desponte como arte autônoma que busca desassociar por completo a teatralidade da ordem do literário. Entretanto, para o autor do *Dicionário de teatro*, o estudo de textos dramáticos revela-se insuficiente quando não situado numa prática cênica. Dessa forma, não havendo como colocar em frentes de batalha opostas o literário e o teatral,

> A teatralidade não surge mais, pois, como uma qualidade [...] inerente a um texto ou a uma situação, mas como um uso pragmático da ferramenta cênica, de maneira que os componentes da representação se valorizem reciprocamente e façam brilhar a teatralidade e a fala (PAVIS, 2011, p. 373).

Pressupõe-se, dessa forma, que a toda escrita caberia uma forma de teatralidade cênica: "haveria então uma teatralidade do texto, ao mesmo tempo independente e constitutiva da representação" (JOLLY; PLANA, 2012, p. 180). Claude Régy é citado no *Léxico do drama moderno e contemporâneo* (2012) como exemplo de um encenador que, ao contrário daqueles do século XIX, acredita que a teatralidade está de fato na escrita, elemento indispensável para a encenação que se torna reconhecível nela através do ritmo da linguagem. Em ensaio sobre Régy, Bernardo Carvalho (2005, p. 42) diz que "seu teatro parte de um princípio de cumplicidade com a literatura: se a poesia é a invenção de uma língua para dizer o que não pode ser dito, então o mais radical não é descartar o texto, mas assumi-lo até as suas últimas consequências".

Em *A invenção da teatralidade*, Sarrazac (2009) afirma que na transição do século XX toma-se consciência do "vazio interior" da arte teatral. Da consciência dessa cavidade oca surge o interesse do leitor em conhecer não tanto as engrenagens que fazem funcionar o teatro, mas a própria teatralidade, a "forma como aparece o teatro no coração da representação" (SARRAZAC, 2009, p. 23). A partir do momento em que se renuncia à ideia

de uma relação mimética com o mundo e que deixa de ser imperativo buscar (inutilmente) por uma imitação do real, o que resta é "colocar frente a frente [...] os elementos autônomos – ou signos, ou hieróglifos – que constituem a realidade específica do teatro" (SARRAZAC, 2009, p. 23).

A ficção de Bernardo Carvalho faz parte daquela tendência que rejeita a o hiperrealismo, importante linha de força da literatura contemporânea brasileira, como modelo estético. Trabalha-se aqui com a hipótese de que a presença da teatralidade em suas obras é um caminho encontrado pelo autor para trazer à tona suas mais importantes preocupações estéticas. É através da desconstrução das verdades estabelecidas pelo real e das convenções artísticas impostas ao autor de hoje que se problematiza tanto a dicotomia real/ficção quanto a ser/parecer, referente às identidades mascaradas do homem contemporâneo. E isso se faz entrever de formas diversas: através da divisão de alguns romances em atos, como é o caso de *Teatro* (1998), *As iniciais* (1999) e *Medo de Sade* (2000); por meio da inserção do teatro como espaço ou tema de alguns contos, como ocorre com "Estão apenas ensaiando" (2009) e "Atores" (1993); ou ainda, mais sutilmente, na referência às concepções aristotélicas de arte como *mimese* de modo a discutir a questão da representação. É o caso de seu mais recente romance *O filho da mãe* (2009). No episódio em que Ruslan e Andrei se encontram e passam a noite juntos, o espaço da cidade é apresentado como aquele em que "os dois só podem existir no limite da inverossimilhança" e onde "juntos, eles podem *parecer* tudo, menos eles mesmos" (CARVALHO, 2009, p. 133, grifo nosso).

No início do século passado, Luigi Pirandello já colocava em cena as mesmas preocupações estéticas de Carvalho por meio de uma trilogia metateatral – *Seis personagens à procura de um autor* (1921), *Cada um a seu modo* (1924) e *Esta noite improvisamos* (1929-30). "Com Pirandello [...] a crise da mimese instala-se no âmago da escrita dramática" (LOSCO; NAUGRETTE, 2012, p. 111) e a exposição dos bastidores da arte teatral, ao voltar-se sobre si mesma, desdobrando-se "espontaneamente numa ficção e numa reflexão sobre esta ficção" (PAVIS, 2011, p. 386), busca gerar reflexões sobre a problemática da representação, além de transformar-se em um questionamento de ordem filosófica sobre a identidade e a

dicotomia ser/parecer. De acordo com Sábato Magaldi (1999), a personagem pirandelliana é um ser plural, aberta a uma imensa gama de exegeses. Da peça *Seis personagens à procura de um autor* (2004), por exemplo, a personagem do Pai afirma: "o drama, para mim, está todo nisso, na convicção que tenho de que cada um de nós julga ser 'um', o que não é verdade, porque é 'muitos'" (PIRANDELLO, 1921, p. 389).

Um século antes de Pirandello, contudo, convém lembrar que o próprio teatro de Sade, referência medular para a composição da obra que aqui se impõe como objeto de estudo, já tocava na questão das máscaras sociais da sociedade do *Ancien Régime*. De acordo com Eliane Robert Moraes (1994, p. 123),

> Numa sociedade tão preocupada com as aparências a questão da identidade individual certamente suscitava indagações: o que estaria por trás das máscaras e dos disfarces? O que encobriria a excessiva polidez de etiqueta? O que seria descoberto se o homem se despojasse de todos os ornamentos que lhe disfarçam a verdadeira fisionomia?

Bernardo Carvalho é, portanto, um autor que não se identifica com as principais tendências da literatura brasileira. A preferência do mercado editorial de privilegiar o realismo, muitas vezes brutal, dessa nova literatura que "se expressa pela vontade de relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge" (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 54) é recusada por Carvalho da mesma forma que Pirandello nega o naturalismo no teatro, dada a impraticabilidade da reprodução fiel do homem e da sociedade pela arte.

Explicitamente a favor da imaginação e da invenção, a ficção carvaliana parece estar mais alinhada à verdade e à liberdade de criação características de uma literatura brasileira do início do século passado do que propriamente às inclinações pós-modernas a favor da celebração, por vezes banal, da multiplicidade e da fragmentação da forma e dos temas romanescos. "O romance é o que se faz dele e as possibilidades são infinitas" (CARVALHO, 2005, p. 27), é claro, mas aqui a imaginação parece operar e se fundamentar sobre uma lógica própria, que foge às convenções artísticas vigentes. Por isso o autor não se identificar a

nenhuma linha de força da literatura de hoje: sua escrita parece operar em um universo paralelo, um local em que, como alerta Manoel Perna ao narrador de *Nove noites* (2006), "a verdade e a mentira não têm mais os mesmos sentidos que o trouxeram até aqui" (CARVALHO, 2006, p. 7).

Ao voltar-se sobre si mesma, esta ficção visa não apenas colocar em cena o embate entre real e não real para defender, nas entrelinhas, o último em detrimento do primeiro, ou jogar com a questão das identidades flutuantes pós-modernas que se inserem em um terreno em que "tudo afunda" (CARVALHO, 2009, p. 135), mas fazer com que ambas, imaginação e identidades, se insiram em um terreno completamente novo que funcione pela "lógica do ilógico", conforme citada pelo narrador-personagem de *Teatro* (1998):

> Só a lógica do ilógico pode trazer algum entendimento, alguma visão onde tudo se tornou cegueira, eu disse, fazer você enxergar, por trás da cortina de sentido, um outro sentido que possa dar conta da compreensão do mundo, *já que este não funciona* (CARVALHO, 1998, p. 130-131, grifo nosso).

Em entrevista a Nelson de Sá, quando do lançamento de *Medo de Sade* (2000), Bernardo Carvalho confirma seu interesse estético pelo teatro e pela literatura dramática: "Eu sempre tive um interesse grande mesmo. A coisa da encenação, do palco". Embora esta obra se apresente em sua edição como um romance, o próprio autor a coloca, nessa entrevista, sob a categoria de peça teatral. Além de *Medo de Sade* (2000), que aqui será considerada como peça malgrado as divergências entre editora e críticos, Carvalho teve outra experiência recente com a literatura dramática: escreveu *BR-3* em parceria com o Teatro da Vertigem.

A peça *BR-3* foi encenada pela primeira vez em fevereiro de 2006, tendo como cenário o rio Tietê, na cidade de São Paulo. Depois de um ano em viagem com a companhia por três locais que guardam semelhanças entre si apenas pelas duas letras que dão início a seus nomes – Brasília (DF), capital, Brasilândia (SP), uma favela paulistana, e Brasiléia (AC), pequena cidade do Acre que faz fronteira com a Bolívia –, o autor deu vida a um texto em que os territórios de uma cidade planejada, uma cidade periférica e uma cidade de fronteira

enfraquecem o conceito de nação por meio das "noções de borda, margem e travessia" (ARAÚJO, 2005, p. 169) e que traz à tona personagens de identidades tão flutuantes quanto o rio que lhes serve de cenário.

Medo de Sade (2000) é, contudo, a primeira experiência do autor com a literatura dramática. Dividida em dois atos, a peça conta a história de uma personagem que pensa ser o barão Pierre de LaChafoi, vítima de uma conspiração amorosa de sua mulher, a baronesa, e de seu primo, o conde de Suz, e que jaz preso na cela de um hospício francês do século XIX com o filósofo libertino marquês de Sade. Em verdade, descobre-se mais adiante que essa identidade fora inventada por um homem em alucinação que está em um hospício do Rio de Janeiro, no século XXI, e que mandara matar sua mulher depois que uma frase ambígua dita por ela instaurara a dúvida e a desconfiança entre o casal.

Admirador da literatura de Sade, o único elemento que une o homem ao filósofo francês é o jogo criado pelo casal chamado "Medo de Sade", uma forma encontrada por eles de se manterem próximos a uma pulsão de vida, ainda que pela afirmação da morte. A descoberta de que não poderiam ter filhos, e a crise iminente do casamento, levam a mulher a propor o jogo baseado na filosofia do filósofo libertino, que "propõe um mundo de virtudes e valores invertidos, às avessas, onde o mal é o bem e a traição, a honra" (CARVALHO, 2000, p. 71-72). Caracterizado pela encenação de situações desesperadoras – como quando o marido finge ter se afogado em alto-mar – ou pela manipulação de situações visando à aproximação de uma das partes da morte – como quando o marido esvazia o óleo do freio do carro da esposa, o jogo, "uma escola do medo" (CARVALHO, 2000, p. 74), tem como intuito "provocar a dor alheia e fazer dela um espetáculo" (MORAES, 1994, p. 135), em termos sadianos.

Até que o envolvimento do marido com um misterioso homem, que se diz técnico em informática e que contrata seus serviços de advogado para ajudá-lo na mediação com os diretores do banco central – pois ele descobrira "um segredo capaz de pôr todo o sistema financeiro de cabeça para baixo" (CARVALHO, 2000, p. 92) –, instaura a desconfiança no casal. Ao notar que o segredo do técnico de informática guardava a promessa de muito

dinheiro, o homem decide por em prática um plano: pediria ao cliente cada vez mais provas para dar base ao segredo, que buscaria desvendar mais tarde, e depois o mataria, para que pudesse ficar com o dinheiro para si. Quando descobre que a mulher havia se encontrado por acaso com o cliente, depois de uma de suas presepadas sádicas, e, ao perceber que uma das folhas segredadas a ele, repletas de códigos numéricos, fora deixada descuidadamente em cima da mesa – de fácil acesso à mulher, que sempre fora boa com números –, passa a desconfiar que ela soubesse do segredo que ele, apesar de inúmeras tentativas, não conseguira desvendar. E é quando a esposa diz a frase: "Para você, o melhor seria que ele não existisse, ele é a sua fraqueza" (CARVALHO, 2000, p. 97), que, assaltado pela dúvida, o homem decide-se por matá-la naquele que seria seu último "Medo de Sade".

Para tanto, propõe à esposa uma viagem. Chegando lá, como parte de seu plano, o casal entra em um carro com dois homens que os levam para a periferia da cidade, os fazem sair do carro e atiram na mulher e na perna do homem, para parecer um assalto. O que o homem não sabia era que sua mulher, ao notar a emboscada por trás da proposta de viagem, já havia mandado uma carta aos banqueiros revelando o paradeiro do técnico de informática, tornando, com sua prisão, impossível a descoberta do segredo. Após ser tido como vítima de um assalto, o enviuvado vai a uma loja de revistas e compra um jornal que revela, na matéria de capa, a prisão do cliente. "Quando saiu já tinha perdido a cabeça" (CARVALHO, 2000, p. 103) e, exigindo ser chamado de barão pelos policiais que o acompanhavam, acaba por confessar seu crime:

> Tudo completamente sincronizado para que ele só percebesse que tinha perdido na última hora, quando a queda e a decepção da descoberta fossem grandes demais para que pudesse suportar o resto da vida. Ela calculou sua vingança com uma precisão inumana. Encenou o horror capaz de arrastar consigo a lógica da cela escura em que viviam confinados e, fazendo com que ele finalmente enxergasse, tornar-lhe o mundo tão incompreensível e insuportável, e tão paradoxalmente escuro quanto seria o dela quando estivesse morta (CARVALHO, 2000, p. 101-102).

Se para que o teatro dentro do teatro ocorra é necessário apenas que "a realidade pintada apareça como já teatralizada" (PAVIS, 2011, p. 240), poder-se-ia pensar na ocorrência de uma ficção metateatral em *Medo de Sade* (2000), pela inserção do jogo de encenações do casal no segundo ato. É ele que possibilita a passagem a outro nível de representação e que, ao final da narrativa, desemboca em discussões sobre os limites da arte teatral como representação do real. Também homem e mulher estão apartes dos papéis que representam no jogo, pelo menos de início, e pode-se dizer que de certa forma são personagens com consciência dramática. Assim como Pirandello que incorpora em sua trilogia alguns elementos das formas teatrais tradicionais – como o melodrama, a farsa e a tragédia – justamente para assinalar a impossibilidade de sustentá-las no palco moderno, o teatro de horrores do casal de *Medo de Sade* (2000) não chega até o fim, é anulado pela morte da mulher, o que aponta não só para a inviabilidade do jogo, como também da própria linguagem, já que uma frase dita pela mulher é a mola propulsora para o desfecho trágico dela, do marido e do jogo.

Em *Medo de Sade* (2000), assim como no conto "Estão apenas ensaiando" (2009), o êxito final das personagens coincide com o instante da morte. Para a mulher, a morte se dá em concomitância com um instante de triunfo, por concluir um jogo que invalidará sua vida, mas que terá efeitos ainda mais devastadores sobre o marido. Para o ator do conto, a notícia da morte de sua mulher, até então a caminho do ensaio, ocorre justamente quando sua representação de uma cena de morte mais próxima do real satisfaz o exigente diretor.

Ressalta-se, tanto no conto como na peça, a criação da expectativa do leitor e o respeito ao desenrolar progressivo da ação que são sustentados até o último momento. É apenas nas últimas páginas de *Medo de Sade* (2000) que se percebe, por exemplo, que o primeiro ato é a construção paranoica de uma das versões da história do casal. O barão do primeiro ato é o homem do segundo, já louco, acreditando estar em um hospício francês do século XIX com marquês de Sade, de quem sempre fora admirador e que servira de inspiração para a criação do jogo que culminou em sua loucura. Enfatizada a todo o momento pela voz que se acredita ser a do marquês, a escuridão do cenário torna-se então metáfora para a

cegueira que marca a personagem, no primeiro ato, como vítima de uma conspiração fictícia e, no segundo, como vítima da armadilha da própria esposa. Quando o barão exige ver a baronesa e o conde, que se encontram supostamente em outra ala do hospício, a voz do marquês diz: "Não adianta. Não pode ir até lá, não pode sair daqui" (CARVALHO, 2000, p. 41) e o cenário também se torna metáfora para a loucura. Ainda sobre o espaço, o próprio Bernardo Carvalho, em entrevista a Nelson de Sá, revela um dado importante:

> Folha - Você quer que "Sade" seja montada?
>
> Carvalho - Na verdade, se eu fosse um cara corajoso, eu gostaria de montar eu mesmo. Eu sei exatamente como é a passagem do primeiro ato para o segundo, cenicamente. Seria escuro o tempo inteiro e, na hora em que mudasse, na última frase, teria um estalo, que nem um interruptor, mas com uma repercussão grande, "plac!", e ficaria tudo branco no teatro, a ponto de as pessoas não conseguirem enxergar, e começaria o segundo ato.

Seria pelo jogo de iluminação entre claro/escuro que cenicamente se representaria a quebra de uma narrativa dominada pela loucura, levando o público a compreender que a partir da iluminação do palco, até então em total escuridão, passa-se a contar outra narrativa, ou, como se compreende logo ao inicio da leitura do segundo ato, conta-se a mesma história, apenas sob outro ângulo. Ao ressaltar a dicotomia visão/cegueira, o autor também dialoga com o teatro sadiano, cuja escrita está marcada pela construção de imagens visuais e cuja cena "apela enfaticamente para o olhar" (MORAES, 1994, p. 65).

Em um primeiro momento, *Medo de Sade* (2000) segue os passos da dramaturgia tradicional: uma situação é exposta de forma concentrada na forma de diálogos, que contribuem para aumentar a tensão dramática paulatinamente, de modo a manter a expectativa do leitor até seu desfecho. Contudo, aqui, a ação dramática não acontece no agora, conforme postulado por Anatol Rosenfeld (1997), mas é trazida ao leitor por meio do relato de um passado distante.

Para Peter Szondi (2011), no final do século XIX "entra em cena" uma crise da forma dramática. A partir deste momento, através da separação de sujeito e objeto pela racionalização científica que dissolve os mitos e substitui a imaginação pelo saber, atesta-se para a impossibilidade do diálogo como mediação universal da arte teatral. Quando o drama deixa de ser considerado em seu caráter absoluto, tendo o diálogo como suporte e o presente como norte – "o decurso temporal do drama é uma sequência de presentes absolutos" (SZONDI, 2011, p. 32) –, surge a presença do elemento épico que progressivamente substitui o diálogo pela narrativa e o presente pelo passado, provocando uma crise formal e temática que aponta para a "impossibilidade atual" (SZONDI, 2011, p. 27) do drama moderno.

Dessa forma, no primeiro ato de *Medo de Sade* (2000), é como se o autor buscasse se aproximar de um texto teatral mais tradicional, seguindo a alternância de fala entre as personagens e a inserção de indicações cênicas, além de buscar dialogar com o teatro sadiano do século XIX, cujas obras trazem a marca do palco clássico (MORAES, 1994).

Já no segundo ato, que consiste apenas em uma fala, de um dos enfermeiros, é como se a peça, já completamente dominada pela presença do épico, assumisse de vez a forma narrativa, numa espécie de reencenação contemporânea dos acontecimentos alucinatórios contados pelo barão. De acordo com Clara Rowland (2004), é importante não perder de vista que, embora proferido por um profissional da saúde, dando a ideia de que agora o interlocutor é aquele que porta a linguagem dos sãos, não é possível aos personagens – e, por extensão, ao leitor – escapar da escuridão do mundo da loucura, já que o enfermeiro só pode contar seu relato a partir das palavras delirantes do barão: "Quem conta é ele mesmo, quando está em crise. É sempre a mesma história" (CARVALHO, 2000, p. 89). O extenso monólogo do enfermeiro dirigido a seu colega – de quem não se ouve uma palavra sequer e que funciona, em certa medida, como um espectador – parece apontar não apenas para a impossibilidade do diálogo como também para a imprecisão da linguagem e a dificuldade desta em conferir veracidade aos fatos relatados. É justamente a dúvida, causada pela ambiguidade da linguagem, que faz com que o homem dê fim ao jogo sádico do casal.

Se o monólogo, limitado na dramaturgia clássica a empregos indispensáveis, toma a centralidade – e de sua estrutura passa a depender toda a organização cênica – das escrituras teatrais contemporâneas é porque o monólogo interior e o fluxo de consciência reduzem "a ideia de uma conversa bem comportada entre dois indivíduos tomando café e falando gravemente do mundo" (PAVIS, 2011, p. 248) ao absurdo. Da mesma forma, para Kerstin Hausbei e Françoise Heulot (2012), no drama moderno e contemporâneo o monólogo deixa de ser uma convenção e toma a forma de um elemento semântico que aponta para a própria impossibilidade do diálogo. O personagem, apresentando-se em estado de solidão e isolamento em relação ao outro e a ele mesmo, "não está nem mais apto a se definir e agir dentro e por meio de uma linguagem construída, nem disposto a ouvir e levar em conta o que o outro lhe comunica nessa mesma linguagem" (HAUSBEI; HEULOT, 2012, p. 116-117). Enfraquecido e "desidentificado" – como o enfermeiro, de quem se sabe apenas duas informações: é negro e está vestido de branco –, o personagem do drama moderno e contemporâneo ainda fala, mesmo que "reduzido a funções essenciais como inúmeros outros traços de sua humanidade, próximo da supressão por sua concentração num suporte tênue e enigmático" (RYNGAERT, 2012, p. 137) e mesmo que por meio da loucura, como é o caso do barão da peça carvaliana.

A linguagem de *Medo de Sade* (2000), inclusive, pode ser também compreendida como aquela que possibilitaria a criação de um novo sentido para "dar conta da compreensão do mundo, já que este não funciona", conforme afirma o narrador-personagem de *Teatro* (1998). Nesse sentido, para Rowland (2004, p. 148), a falta de provas e a incerteza que imperam no mundo de crimes e joguetes em que se inserem as personagens da peça funcionariam também como uma advertência do autor ao seu leitor de que "ler em busca de uma verdade pode levar apenas à constatação de que, num labirinto de espelhos, num espaço hermético, não há nenhuma verdade". Ou há. Mas é uma verdade estranha e exterior a nós mesmos, que nessa ficção indefinida e indeterminada circula em um universo paralelo, para além da lógica das convenções literárias atuais. Quando a suposta voz de marquês de Sade questiona ao barão se ele quer conhecer a verdade e este, por sua vez, pergunta: "Muito bem.

Então, qual é o caminho?", a resposta que recebe é como que uma síntese daquilo que Carvalho vem propor com o conjunto de suas obras: "Duvidar de todas as certezas. Até as mais básicas" (CARVALHO, 2000, p. 49).

Dessa forma, o leitor de *Medo de Sade* (2000) consegue operar um mecanismo de leitura que constrói e desconstrói a peça até seu surpreendente desfecho. Mantendo-se fiel à criação da tensão típica da arte teatral, o autor oferece, entre um ato e outro, a possibilidade de reavaliação e reinterpretação permanentes de uma mesma história que é contada por ângulos diferentes e que se modifica tanto no conteúdo – de uma versão alucinatória para uma (até certa medida) mais confiável – quanto na estrutura – do diálogo para o monólogo, do presente para o passado. Dentro dela, pode-se dizer que há ainda outra peça, aquela que se refere ao jogo de encenações do casal – de que fazem parte as personagens carvalianas, constantemente trocando, apagando ou reinventando para si identidades diversas. Ao ser interrompido com a morte da mulher, o fim do jogo aponta para a impossibilidade da relação mimética da arte com o real e para a ambiguidade da própria linguagem, já que é uma frase dita pela mulher – e mal-compreendida pelo marido – que proporciona o trágico fim das duas personagens. Diante de uma ficção que opera em um terreno onde "tudo afunda" (CARVALHO, 2009, p. 135), duvidar de todas as certezas torna-se mesmo um imperativo.

Em *O mundo fora dos eixos* (2005), Bernardo Carvalho tece considerações acerca do trabalho da artista inglesa contemporânea Rachel Whiteread, cujas obras, nas palavras do autor, buscam esculpir o vazio e dar forma ao invisível, colocando em cena a (im)possibilidade da representação. A instalação *House*, por exemplo, foi feita através do preenchimento de concreto do interior de uma antiga casa operária, que teve, posteriormente, suas paredes demolidas, restando como obra de arte o concreto a dar forma às coisas que ali um dia estiveram: "Temos a impressão de que sabemos o que está diante de nós, mas não conseguimos nomeá-lo. Não conseguimos entender o que é que reconhecemos. O mundo saiu dos eixos" (CARVALHO, 2005, p. 87). Assim também é a ficção carvaliana, que "vira o mundo do avesso" (CARVALHO, 2005, p. 86) e que opera mais além das linhas de força já identificadas na literatura contemporânea brasileira. Uma ficção que parece crer numa

realidade que pode ter o entorno de seus fatos interpretado, representado e narrado – seu vazio esculpido, à maneira de Whiteread – "sem que isso signifique reduzir aquilo que escapa à representação a meros efeitos elípticos vazios" (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 131).

Insatisfeito com o que está posto no presente e partindo das "zonas marginais e obscuras" (SCHOLLHAMMER, 2011, P. 9) de seu tempo para criar uma obra que não se encaixa nos moldes tradicionais e que busca engajar o leitor num mundo fictício cada vez mais obliterado pela literatura atual, é por meio da utilização de elementos cênicos que Bernardo Carvalho, por um lado, afirma sua liberdade de criação – por meio de narrativas "abertas" que jogam com as identidades apresentadas como lugares do simulacro e do farsesco – e expõe, por outro, a relatividade da arte como representação do real, de modo a enfatizar a importância da imaginação e do ilusionismo garantidos pela quarta parede do teatro.

Referências:

ARAÚJO, Antônio. Cartografia de BR-3. *Sala Preta* (USP), v. 5 , 2005, p. 169-173.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Portugal: Edições 70, 2008.

CARVALHO, Bernardo.*Teatro* (romance). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Medo de Sade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *O mundo fora dos eixos*: crônicas, resenhas e ficções. São Paulo: Publifolha, 2005.

_____. *Nove Noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *O filho da mãe*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. "Eles estão apenas ensaiando". In: Moriconi, Italo (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. "Bernardo Carvalho vai ao teatro com 'Sade'". Entrevista concedida a Nelson de Sá. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/cult/ult04052000042.htm>. Acesso em 2 jul. 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HAUSBEI, Kerstin; HEULOT, Françoise. "Monólogo". In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 115-119.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Trad. Vinicius Dantas. *Novos Estudos CEBRAP*. n. 12, 198. p. 16-26.

JOLLY, Geneviève; PLANA, Muriel. "Teatralidade". In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 178-181.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LOSCO, Mireille; NAUGRETTE, Catherine. "Mimese (crise da)". In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 108-113.

MAGALDI, Sábato. "Princípios estéticos desentranhados das peças de Pirandello sobre teatro". In: GUINSBURG, Jacob. *Pirandello* – do teatro no teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 15-34.

MORAES, Eliane Robert. *Sade*: A felicidade libertina. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução dirigida por Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3 ed. São Paulo, Perspectiva, 2011.

PELLEGRINI, Tânia. *Despropósitos*: estudos de ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

PIRANDELLO, Luigi. *Seis personagens à procura de autor*. Trad. Sérgio Flaksman. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

ROWLAND, Clara. "Conspiração, paranóia e interpretação: Teatro (1998) e Medo de Sade (2000), de Bernardo Carvalho". *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, 2004, p. 137-148.

Disponível em: <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12788674/teatro-1998-e-o-medo-de-sade-puc-minas>. Acesso em 04 jul. 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____.. "Personagem (crise do)". In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 136-140.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *A invenção da teatralidade*. Seguido de Brecht em Processo e o Jogo dos Possíveis. Trad. Alexandra Moreira da Silva. Porto: Deriva Editores, 2009.

_____. "Diálogo (crise do)". In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 69-73.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. 2 e.d. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno*. Trad. Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TEATRO E POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE BRASIL, VERSÃO BRASILEIRA, DE ODUVALDO VIANNA FILHO, NO BRASIL DOS ANOS 1960

Thaís TOLENTINO (PG – UEM)[350]

Resumo: Ao pleitear um teatro genuinamente político, identificado com a conscientização das massas e a propagação de uma arte nacional, popular e engajada, o Centro Popular de Cultura da UNE apropriou-se de recursos cênicos, muitas vezes anti-ilusionistas, com o objetivo primordial de garantir o pretendido efeito didático. Tais elementos deixam claro que, ao tentar aproximar-se das massas populares com um conteúdo político, didaticamente colocado em cena, chegou-se a uma nova forma de se fazer teatro no Brasil – forma esta que em muito se comunica com um teatro épico. A utilização de elementos épicos em *Brasil - versão brasileira* evidencia um rompimento com a ilusão cênica bem como uma quebra com a dramaticidade da peça, compondo parte do processo de consolidação de um teatro moderno no Brasil. A análise da utilização desses elementos, considerando sua relação com o contexto político e social pelo qual passava o Brasil dentre os anos de 1961 e 1964, evidencia que a crítica sobre o teatro cepecista não deve limitar-se à produção teórica do grupo, responsável pela caracterização do CPC como panfletário, mas sim debater dialeticamente suas peças como parte do processo de modernização, dado o contexto político e social pelo qual passava o Brasil.

Palavras-chave: Centro Popular de Cultura. Oduvaldo Vianna Filho. Teatro político. Teatro moderno.

Introdução

O debate acerca do teatro político no Brasil produzido pelo Centro Popular de Cultura da UNE entre os anos de 1961 e 1964 desenvolveu-se numa arena de concepções críticas em determinados momentos bastante contraditórias, muitas vezes levando à avaliação depreciativa de sua incapacidade estética, expressa por um suposto simplismo exagerado e inocente do grupo devido ao seu engajamento militante, o que acabou por escamotear o estudo de sua dramaturgia no âmbito da pesquisa acadêmica. Comumente os polêmicos materiais teóricos produzidos por Carlos Estevam Martins e Ferreira Gullar, dirigentes do grupo entre 1961 e 1964, foram tomados como palavras de ordem por uma parcela da crítica

[350] Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

no que diz respeito às concepções artísticas do grupo. Embora a discussão adentrasse conceitualmente a diferença entre arte popular e arte popular revolucionária, ou tratasse de conceitos como os de cultura e de povo, a heterogeneidade do grupo e a complexidade formal do teatro de agitação e propaganda produzido pelo CPC impossibilita o engessamento da discussão sobre uma nova estética teatral no Brasil, que deve ser analisada levando-se em conta o conturbado período que antecede o golpe militar em 1964, bem como suas ressonâncias posteriores.

Em primeiro lugar, diferentes membros do CPC têm posições distintas quanto ao tema. Em segundo lugar, o pensamento teórico dos participantes não buscava normas absolutas, mas estava ligado às circunstâncias históricas dadas. Em terceiro lugar, o que interessa mais de perto a esse artigo, a dramaturgia do CPC não se restringia à materializar a discussão teórica, indo muito além dela. Sendo assim, é um erro crítico abandonar as peças pela recusa dos argumentos teóricos.

O Centro Popular de Cultura da UNE surge momento político, econômico e social brasileiro muito intenso, em que avulta também o fortalecimento de uma contracultura de esquerda, formando um fértil bloco de arte de resistência, não pouco contraditório, diverso e singular em contraposição ao 'endireitamento' progressivo do governo. Segundo Peixoto (1989, p.10-12), o CPC não foi um grupo monolítico e homogêneo, sendo expressão do conturbado contexto e cultural brasileiro. Analisar o teatro cepecista, assim, significa não perder de vista os projetos de reformas de base e de desenvolvimentismo nacional que ganhavam força no contexto das iniciativas imperialistas norte-americanas, da Revolução Cubana e do embargo dos EUA ao país, da formação das Ligas Camponesas, da disseminação das ideias marxistas, visto o crescimento do Partido Comunista e o surgimento de outras linhas no movimento como a Aliança Nacional, do movimento concretista e neo-concretista e seu conceito de nacional/exportação – oposto ao nacional/popular difundido pelo CPC.

Ao pleitear um teatro genuinamente político, identificado com a conscientização das massas e a propagação de uma arte nacional, popular e engajada, o CPC apropriou-se de recursos cênicos, muitas vezes anti-ilusionistas, bem como revisitou as formas populares de

expressão cultural como o teatro de revista, a comédia popular, os autos catequéticos, dentre outras, com o objetivo primordial de garantir o pretendido efeito didático, de crítica de efeito imediato, capaz de comunicar uma mensagem ideológica ainda que tivessem de abandonar o adorno estético, trazendo à tona a reflexão acerca da teatralidade em um momento de radicalismo necessário. Por exemplo, no mosaico construído pela sequência de imagens de *slides* na peça *Brasil – versão brasileira* (1962), de Oduvaldo Vianna Filho, a ação é substituída por esse recurso narrativo, quase cinematográfico, o que nos remete à forma do teatro épico, dispositivo importante do processo de modernização do teatro no Brasil, questionando o simplismo evocado por parte da crítica, sobretudo a conservadora. A retomada da dramaturgia cepecista se mostra essencial para repensar o movimento de teatro de grupo e o renascimento de um teatro político, em novos contextos, que passa a se desenvolver no Brasil a partir da década de 1990.

Além disso, no plano do conteúdo, as temáticas levantadas pela peça como as cisões dentro dos sindicatos, os novos rumos do Partido Comunista e sua aliança com a burguesia nacional, as ações do capital estrangeiro no desenvolvimento da indústria petrolífera no Brasil, deixam claro que um novo conteúdo político e engajado adentrava as produções teatrais nacionais. O trabalho com tais temas – presentes também em *Quatro quadras de terra* (1963) e em *Os Azeredo mais os Benevides* (1964) – exige que novos recursos formais sejam utilizados, ou mesmo a apropriação de antigas formas do teatro popular, extrapolando o individualismo do drama burguês para colocar em cena o homem brasileiro coletivo.

Cultura popular e consciência política: a formação do Centro Popular de Cultura

A história da fundação do Centro Popular de Cultura da UNE está atrelada, certamente, ao processo de modernização do teatro brasileiro, que, segundo Iná Camargo Costa (1998, p.185) ganha impulso com a montagem de *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, no Teatro de Arena, em São Paulo, no ano de 1958. Se, formalmente, Guarnieri utilizou do drama intersubjetivo para construir os conflitos e retratar

as camadas populares que compunham o ambiente urbano brasileiro, os personagens no palco já não retratavam o universo burguês, pois era composto por trabalhadores que faziam parte da realidade do morro carioca, sendo a ação localizada inteiramente dentro do barraco de Romana sob um pano de fundo coletivo – a greve. O sucesso da peça e o contato que esta conseguiu estabelecer com o público universitário reanimaram o debate acerca de uma produção teatral nacional, feita por e para pessoas comuns da sociedade brasileira, um teatro que extrapolasse o universo pastiche de tentativa de reprodução europeia em terras tropicais. O espaço do drama intersubjetivo não mais dava conta dos debates coletivos que socialmente se avultavam, dadas as intensas mudanças políticas, econômicas e sociais que ganhavam força, e travava-se nesse momento a busca por uma forma teatral nacional.

Em 1960, após uma turnê no Rio de Janeiro com o Teatro de Arena, Oduvaldo Vianna Filho, integrante de grande atividade no grupo, rompe com as perspectivas do movimento, apostando numa verdadeira aproximação entre o público popular e o teatro, tomando este como elemento lúdico, mas socialmente atuante. Embora o conteúdo das peças do Arena fossem proletariados, moradores do morro carioca, malandros e políticos, o público que frequentava o pequeno Teatro para 150 pessoas era massivamente integrante de uma classe média e estudantil. Essa incoerência foi o catalisador para a concretização do projeto de Vianinha, que nesse mesmo ano escreveu a peça *A Mais-valia Vai Acabar, Seu Edgar*, encenada no pátio da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil com a colaboração de Leon Hirszman e de Carlos Estêvam Martins, nessa época integrante do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Em 1961, com o claro objetivo de contribuir para a conscientização popular baseado em preceitos marxistas e com uma deliberada tarefa de agitação e propaganda, surge o Centro Popular de Cultura da UNE, que, embora compartilhasse diretamente das orientações da organização estudantil, tinha autonomia financeira e administrativa.

O CPC da UNE produzia coletivamente peças para os mais variados grupos sociais que se consolidavam no agitado contexto político nacional: havia peças para camponeses, sindicatos, associações, grupos estudantis, entre outros. Embora grande parte da produção

fosse destinada ao palco, encenadas especialmente na sede da UNE no Rio de Janeiro, muitas delas foram escritas para compor o repertório da UNEs-volantes, extensão itinerária que viajava pelo Brasil disseminando o conteúdo produzido pelo Centro – dentre elas, a peça "Brasil – versão brasileira", de Vianinha. Embora o Golpe Militar de 1964 deixe claro os limites dessa tentativa de revolução através da arte, segundo Iná Camargo Costa (1998),

> (...) não se pode limitar o alcance da experiência estética dos artistas envolvidos na militância cultural à falta de horizontes políticos dos dirigentes da esquerda, justamente porque a obra de arte, não sendo simples enunciação de palavras de ordem, produz sobretudo imagens que normalmente ultrapassam os limites dos significados conceituais. (COSTA, 1998, p.186).

Ao analisar a produção teatral cepecista, nota-se que suas peças devem ser compreendidas como precipitação de um conteúdo histórico e social específico, ou seja, nas suas íntimas relações com o contexto político e social pelo qual passava o Brasil no final dos anos 1950. Ao "usar as formas populares e enchê-las com conteúdo ideológico" (PEIXOTO, 1989, p. 17), o Centro Popular de Cultura da UNE trouxe os ideários de uma revolução para o palco, vinculando talvez de forma mais expressiva no panorama do teatro nacional a arte e a política. A tensão verificada entre esse novo conteúdo e as formas utilizadas pelo grupo não devem, assim, ser escamoteadas por uma crítica alienada ao seu contexto, mas sim, explorada à luz de uma análise dialeticamente orientada.

Mediações entre forma e conteúdo em *Brasil – versão brasileira*, de Oduvaldo Vianna Filho

Escrita em 1962 para compor o repertório da primeira UNE-volante, a peça *Brasil – versão brasileira* é composta por uma série de recursos midiáticos, como a projeção de *slides* intercalada com as cenas em que se desenvolvem os núcleos dramáticos, deixando clara a inviabilização de uma análise simplista acerca da peça. Piscator já utilizava de projeções cinematográficas que impediam a criação da ilusão cênica, trabalhando com o conceito de

sujeitos coletivos em cena. Além disso, na tradição do teatro político, de matriz brechtiana, o uso de cartazes e projeções pode ser visto também no contexto da multimidialidade, uma vez que não são acessórios em relação ao que está ocorrendo no palco, mas têm função independente, crítica, com o intuito de construir contradições em cena que impeçam o mergulho identificatório, daí buscando novas formas que integram a pauta da formação de arte nacional.

Do ponto de vista do conteúdo essa impossibilidade de simplificação, ou melhor, a complexidade das peças cepecista, é esclarecedora no trabalho *Oduvaldo Vianna Filho*, de Maria Silvia Betti (1994, p.136-146), ao discutir a abordagem de conflitos entre pais e filhos envolvendo diferentes visões do processo político ou questões de militância partidária, tema presente não só em *Brasil – versão brasileira* como em *Quatro quadras de terra* e *Os Azeredo mais os Benevides*. Além disso, compondo ainda o complexo quadro da análise da peça, segundo Iná Camargo Costa (1998),

> Do ponto de vista do conteúdo é também possível ver que o militante do Partido Comunista preservara sua independência político-artística: enquanto a política oficial do partido era sua aliança com a burguesia nacional, Vianninha mostra que, na hora do 'vamos ver', a burguesia local prefere seus parceiros internacionais, tentando eliminar, inclusive a tiros, o líder trabalhador, inimigo da classe. (COSTA, 1998, p.186)

Existem três forças políticas principais confrontadas na peça: a burguesia nacional/industriais do petróleo (representada pelos personagens Vidigal, Presidente da República, Prudente Sotto, presidente do Banco do Brasil, e pelos Capitalistas 1, 2 e 3),o capital estrangeiro (representado pelos personagens Lincoln Sanders, representante da Esso no Brasil e por Walter Link, responsável pelas pesquisas da Petrobrás) e as lideranças sindicais do movimento operário (representado pelos personagens Claudionor e Tiago, militantes da ala católica do sindicato, Diógenes, Espártaco e José, representantes do Partido Comunista, e pelos operários e companheiros que irão compor as cenas).

Oduvaldo Vianna Filho apresenta diferentes visões dentro dos partidos políticos através de personagens que, embora ligados pelos laços afetivos da amizade e do parentesco, representam antagonismos ideológicos que vinham à tona no Partido Comunista. A aliança do proletário com a burguesia nacional também é colocada em xeque na peça, já que fica evidente que por trás dela está sempre o capital estrangeiro. A necessidade da união da esquerda também é um evidente argumento presente na peça, em especial na cena final em que Diógenes, integrante da ala comunista do sindicato, morto pela polícia repressora, é "convertido em modelo e herói de comunistas e católicos, personificando assim, com sua morte, a reintegração redentora da consciência cindida do explorado". (BETTI, p.142, 1997). Além disso, a peça apresenta dois núcleos dramáticos principais, sustentando uma construção formal por meio de antagonismos (pai/filho, burguesia nacional/capital estrangeiro, católicos/comunistas, patrão/empregado).

O primeiro núcleo dramático desenvolve-se em torno do personagem Vidigal, que, apesar de desconfiado da entrada do capital estrangeiro no Brasil, precisa realizar manobras financeiras e negociatas com burocratas e americanos pois está sofrendo pressão por parte dos seus funcionários na Fundição Vidigal, que ameaçam fazer uma greve geral. No entanto, para aumentar os salários ele precisará tomar empréstimos que estão condicionados a seu voto no Conselho Nacional de Petróleo. O segundo núcleo dramático expõe os conflitos dentro do sindicato, dividido entre a ala dos católicos e dos comunistas. A necessidade de uma revisão ideológica por parte de seus membros se dá através dos personagens Tiago e Espártaco, filhos de antigos militantes, que percebem a limitação do engessamento político de seus pais, pressentindo que uma nova posição é necessária para uma efetiva vitória na luta dos trabalhadores.

A peça é iniciada com uma sequência de 112 imagens. Ao som de "Ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil", cantada por um coro, a primeira sequência anuncia um dos temas centrais da peça: a Petrobrás está ameaçada. Na tela, uma logomarca da Esso é superposta à logomarca da Petrobrás. Na sequência, Juscelino Kubistchek e Foster Dulles riem em tom de confraternização. A imagem metaforiza a aliança da burguesia nacional com o capital

estrangeiro – laços que serão desenvolvidos na ação dramática entre os personagens Presidente da República e Lincoln Sanders. A sequência seguinte revela outros membros dessa aliança: riem junto com Dulles e Kubistchek alguns membros da burguesia nacional como Augusto Frederico Schimidt, Horácio Lafer, Carlos Lacerda, Assis Chateaubriand, entre outros, enquanto uma voz anuncia os benefícios possíveis da nacionalização do petróleo.

Os *slides* rompem não só a linearidade da ação dramática, mas localizam e narram outros espaços e tempos, rompendo as unidades presentificadoras do teatro tradicional: na próxima sequência de imagens vê-se a logo da Esso nas favelas, numa cidade africana, até chegar ao ponto de estar estampado num globo. A ação do imperialismo alastra suas rédeas a todos os lugares subdesenvolvidos. Por meio de marcas multinacionais e de representantes do governo e da burguesia nacional, Vianinha relaciona sua criação dramática à história mais recente do Brasil e do mundo. Os *slides* não apenas são formas narrativas, mas o seu conteúdo é imediatamente sócio-histórico e não sai, em nenhum momento, do campo de vista dos leitores/espectadores.

Além disso, "Vianninha põe em cena uma assembleia movimentadíssima, a assembleia que Guarnieri se limitou a relatar e nós, o público, não vimos acontecer" (COSTA, 1998, p.183). É através das imagens em *slides* que se construirá o contraste entre as salas bem confortáveis da burguesia nacional e o ambiente esfumaçado das assembleias dos trabalhadores. O final da sequência de *slides*, que anuncia o início do desenvolvimento da ação dramática, com personagens em cena, coloca na tela uma notícia do Diário do Congresso em que se explicita a necessidade da associação entre a Petrobrás e outras companhias petrolíferas estrangeiras. Encerra-se a sequência com a imagem de um estudante que fala diante de uma bandeira da UNE, um padre falando aos camponeses, depois Brizola, Sérgio Magalhães, Francisco Julião e Luís Carlos Prestes falando: uma espécie de convite à luta contra a entrada do capital estrangeiro no Brasil. Essa é a mesma necessidade percebida pelos personagens no final da peça: Tiago e Espártaco são liberados da prisão após a primeira tentativa de greve. No entanto, já estão conscientes de que a luta deve se dar contra o imperialismo. Na confusão, Diógenes é baleado e torna-se um mártir tanto para a ala católica

quanto para os comunistas, o que significa uma nova união do sindicato. O coro encerra a cena convidado o público, então, a lutar.

Enfim, ao discutir a questão da nacionalização do petróleo e trazer ao palco uma temática política e social que estava nas pautas das discussões de diversos movimentos sociais no Brasil dos anos 1960, época em que não se pode descartar a atuação política do Partido Comunista no Brasil e sua influência nos movimentos sindicais, Vianninha apropriou-se de recursos formais épicos que dessem conta de expor o homem historicamente construído no país. O teatro não mais permitia o desenvolvimento dos dramas individuais, mas passava a ser tribuna política, recorrendo inúmeras vezes à recursos formais que o aproximam do teatro épico brechtiano.

Considerações finais

O aparecimento de elementos épicos no teatro nacional a partir do final dos anos 1950, segundo Costa (1998) mais precisamente após a apresentação de *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri no Teatro de Arena em São Paulo em 1958, marca a consolidação de um teatro moderno no Brasil. Esse rompimento com a arte dramática produzida até então – o teatro clássico burguês – coincide (e não de forma inconsciente) com um agitado contexto político, econômico, social e cultural no Brasil: a ascensão dos movimentos de esquerda contrários à perspectiva do Golpe Militar, que viria a acontecer no ano de 1964. Parecem claro, assim, haver uma direta homologia entre os rompimentos das formas artísticas e as macroestruturas sociais. O comportamento humano encontra-se num processo instável de renovação de antigas estruturas rumo ao equilíbrio, e, sendo a arte um fenômeno social, as estruturas internas de uma obra devem ser consideradas dialeticamente parte de processos historicamente delimitados.

O surgimento de um teatro de agitação e propaganda (agitprop) não deve ficar estanque a conceitos fechados que o retratam como amador e panfletário. A análise da peça *Brasil – versão brasileira* deixa claro que a apropriação de elementos multimidiáticos

narrativos, bem como sua temática estreitamente ligada às discussões políticas em voga nos anos 1960, são capazes de tornar a cena reflexiva. A apropriação de formas populares de arte deu origem a formas próprias de se fazer teatro, que não podem ser compreendidas desprendidas do contexto em que existram. Ao se dirigir às massas no sentido de conscientizá-las sobre suas condições históricas, os dramas não são mais intersubjetivos, rigorosamente encadeados, dinâmicos, quase à mercê de um destino que escapa das mãos do homem. No teatro cepecista, o passado é trazido à tona para que dele se mude o presente. E o efeito que se busca é imediato.

Além disso, na tradição do teatro político de matriz épica brechtiana, cartazes e projeções em cena podem ser vistos também no contexto da multimidialidade, pois não são acessórios em relação ao que se encena, mas têm função independente, crítica, com o intuito de construir contradições que impeçam a identificação psicológica. A análise da utilização desses elementos em "Brasil – versão brasileira", considerando sua relação com o contexto político e social pelo qual passava o Brasil dentre os anos de 1961 e 1964, evidencia que a crítica do teatro cepecista não deve limitar suas considerações à produção teórica do grupo, responsável pela caracterização do CPC como panfletário, mas sim debater suas peças, dialeticamente, enquanto parte do processo de modernização de nosso teatro, dado o contexto político e social pelo qual passava o Brasil.

Enfim, a heterogeneidade do fenômeno literário e artístico torna-se verdadeiro termômetro de mudanças sociais. Na medida em que se compreende a arte como um fenômeno artístico coletivo – mas composto por uma dinâmica rede de relações intersubjetivas – ela passa a ser registro de um complexo mosaico histórico social. Assim, a fuga aos padrões estéticos de uma determinada época não deve ser compreendida baseada em julgamentos puramente internos – estruturais – mas analisados dentro de uma totalidade maior, ou seja, dentro de suas homologias com a macroestrutura social.

Referências:

BETTI, Maria Sílvia. *Oduvaldo Viana Filho*. São Paulo: Edusp, 1997.

COSTA, Iná Camargo. Teatro e Revolução nos anos 60. In: Idem. *Sinta o Drama*. São Paulo: Editora Vozes, 1998, p.183-191.

___. *Hora do Teatro Épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Impressões de viagem:* vanguarda e desbunde: 1960/70. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

PEIXOTO, Fernando (org.). *Vianinha:* Teatro, Televisão, Política. São Paulo: Brasiliense. 1978.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Brasil – versão brasileira. In: PEIXOTO, Fernando (org) *O Melhor Teatro do CPC da UNE*. São Paulo: Global, 1989, p.101-136.

UM LAR FORA DE CASA – A LITERATURA DE IMIGRAÇÃO NA ALEMANHA

Gabriella SILVEIRA HÓLLAS - PG (UFPR)[351]

RESUMO: Foi especialmente a partir da década de 70 que a chamada literatura de imigração, ou literatura intercultural, como também é conhecida, passou a ganhar força na Alemanha. Ela compreende textos de diversos imigrantes, primeiramente chamados de *Gastarbeiter*, que, mesmo com outras raízes, passam a se expressar em alemão. Além da língua, em comum a literatura de imigração na Alemanha aborda questões envolvendo o encontro e a visão de mundo de pelo menos duas diferentes culturas. Entre os principais temas abordados estão: a problemática da identidade, a relação com uma nova língua e a adaptação a uma nova cultura. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a apresentar um panorama sobre a literatura de imigração na Alemanha, através da análise de uma seleção de textos de autores que deixaram seus países de origem e, por diferentes motivos, construíram suas vidas em território alemão, como Jusuf Naoun, Emine Sevgi Özdamar e Ismet Elçi. O trabalho apresentará, dessa forma, uma discussão em torno da literatura produzida por estes imigrantes e das principais questões por eles abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: Alemanha. Brasil. Imigração. Interculturalidade

Introdução

Segundo dados de 2009 da Agência Federal para o Trabalho (*Bundesagentur für Arbeit*), há na Alemanha cerca de 15 milhões de habitantes com histórico de imigração na família, representando 19,2% da população total. Destes 15 milhões, sete milhões são nascidos em outros países, enquanto os outros oito milhões são filhos e netos de imigrantes. Do total de habitantes com histórico de imigração, quase um quarto é de origem turca. Os dados estatísticos indicam ainda que a cada três crianças, uma possui pelo menos um dos pais imigrante.[352] Nas grandes cidades, esta situação atinge a 50% do número total de crianças.[353]

[351] Programa de Pós Graduação em Letras – Mestrado em Estudos Linguísticos – Linguagens e Práticas Sociais. Bolsista CAPES – Universidade Federal do Paraná – Curitiba- Paraná- Brasil gaby_hollas@yahoo.com.br

[352] http://www.rp-online.de/panorama/deutschland/jedes-dritte-kind-hat-migrationshintergrund-1.2024250

Dessa forma, não há como não mais reconhecer a contribuição destes imigrantes para a formação cultural, social e histórica do país. Neste sentido, a literatura produzida por estes imigrantes constitui-se como uma de suas importantes formas de expressão.

Este trabalho irá, portanto, apresentar primeiramente um breve panorama sobre a imigração na Alemanha no século XX e com isso o surgimento da *Gastarbeiterliteratur*. Na seção seguinte, iremos apresentar quatro textos de autores imigrantes: *A honra perdida*, de Jusf Naoum; *Conversa com Carmine Chielino*, de Eleni Torossi; *Sinah sem pátria ou Memo, meu pai*, de Ismet Elçi e *Língua Materna*, de Emine Sevgi Özdamar

Gastarbeiter e a Gastarbeiterliteratur

A falta de mão de obra na Alemanha fez com que, em 20 de dezembro de 1955, fosse assinado o primeiro contrato entre o país e a Itália, para a vinda de italianos para trabalhar na agricultura e indústria alemã. Essa estada, porém, seria temporária, afim apenas de satisfazer a necessidade urgente de mão de obra. Novos "recrutamentos" de trabalhadores se seguiram: Espanha e Grécia (1960), Turquia (1961), Marrocos (1963), Portugal (1964), Tunísia (1965) e Iugoslávia (1968). Entre 1956 e 1973, quando novas contratações são finalizadas, cerca de 5.1 milhão de trabalhadores chegaram a terras germânicas.[354] Logo, estes trabalhadores passaram a ser chamados de *Gastarbeiter* (trabalhadores convidados – do alemão *Gast*: convidado, hóspede e *Arbeite*r: trabalhador).

A partir do início da década de 60, começam a surgir os primeiros trabalhos literários destes imigrantes, muitos ainda escritos em língua materna. Os textos abordavam suas experiências pessoais no cotidiano alemão, no trabalho, na vizinhança, dificuldades em relação à língua, saudades de casa e o estranhamento com uma nova cultura. Algumas associações chegam a ser fundadas, como a de escritores italianos *Associazone letteraria e*

[353] http://www.welt.de/politik/deutschland/article13615627/Jedes-zweite-Grossstadtkind-hat-Migrationshintergrund.html

[354] Dados a respeito da história de imigração na Alemanha são encontrados no seguinte texto: ASFUR, Anke. *Anmerkungen zum Frauenbild in der Gastarbeiterliteratur*

Facoltà Artistiche e textos em italianos eram publicados no jornal *Corriere d`Italia*, voltado para os imigrantes italianos que viviam na Alemanha.

A partir do fim da década de 70 e início da década de 80 inicia-se o movimento de fundamentação de um gênero literário supranacional, o *Gastarbeiterliteratur*. (literatura do trabalhador convidado, em tradução livre.). Sob este gênero, reuniam-se autores de diferentes nacionalidades e diferentes línguas. A base em comum eram suas experiências de vida na Alemanha. Eles escreviam em alemão, ou tinham seus textos traduzidos. A língua germânica é, portanto, a base em comum e de comunicação entre esses autores de origens distintas. Um dos principais objetivos destes autores com sua literatura era o intercâmbio entre os próprios imigrantes através de uma língua comum, superando, assim, barreiras linguísticas através de uma mesma linguagem literária. Os textos passam a ser publicados para o público geral e não mais somente restrito aos círculos migratórios. Com seus textos, pretendiam os imigrantes mostrar sua situação na Alemanha e serem reconhecidos e aceitos perante a sociedade alemã.

Um dos marcos da literatura intercultural em língua alemã foi o texto *Literatur der Betroffenheit*, publicado em 1981, de Franco Biondi e Rafik Shami, um imigrante italiano e um sírio, respectivamente. Este texto apresentava já em seu subtítulo a expressão *Gastarbeiterliteratur*, popularizando, assim, este conceito. Neste manifesto, os autores apresentam as origens desses imigrantes, sua relação com a nova cultura e o desenvolvimento do interesse em compartilhar suas percepções e experiências:

> Se eu tive acesso à cultura alemã? Como pude? Nem mesmo os trabalhadores alemães tem acesso à chamada cultura alemã. Ela é uma cultura dos altos alemães para os altos alemães. (Antonio Hernando) [...] Os *Gastarbeiter* vem dos países do sul, eles vem de regiões do interior e são marcados pelo desenvolvimento cultural de seus locais de origem. Eles vem pra cá e experimentam uma ruptura, pois são lançados em outro nível de desenvolvimento da cultura do novo local. Este ruptura no desenvolvimento cultural assemelha-se muito com a catástrofe cultural pela qual os povos colonizados passaram. O resultado é uma fase de silencia literário, que pode ser breve ou longo.

> Nesta fase, tentam os *Gastarbeiter* primeiramente compreender seu ambiente e sua identidade. Isso é um processo que dá voltas, através do qual, por um lado, alguns literatos se calam para sempre e, por outro lado, um *Gastarbeiter*, mesmo com pouca formação escolar, compreende pela primeira vez a importância de compartilhar sua experiência.[355] *(tradução livre)*

No texto, torna-se clara a situação destes trabalhadores imigrantes. O conceito de *Gastarbeiter* cruza-se com o de proletariado. Os autores também ironizam o termo *Gast*, convidado, e sua relação com o trabalho.

Para Bernd Stratthaus[356], os trabalhadores eram obrigados por razões econômicas a deixarem suas terras natais. Acabam, então, estabelecendo uma relação de saudosismo com suas origens, além de serem suas terras vistas através de imagens e ideais idílicos. Estes trabalhadores traziam consigo o imaginário de que após alguns anos iriam retornas às suas terras. Diferentemente da política imigratória de outros países, estes imigrantes sofreram diversas restrições quanto aos seus direitos de estrangeiro. Eles eram vistos como desconhecidos, o outro, o não alemão e sofreram com a discriminação. Para Biondi e Shami, foram a discriminação e as situações de exploração de mão-obra a que estavam sujeitos os imigrantes que impulsionam os movimentos trabalhistas, em que a literatura desempenhou

[355] „Ob ich Zugang zur deutschen Kultur gefunden habe? Wie sollte ich? Nicht mal die deutschen Arbeiter haben Zugang zur sogenannten ‚deutschen Kultur'. Die ist nämlich eine Kultur der höheren Deutschen für höhere Deutsche."(Antonio Hernando) [...]Die Gastarbeiter kommen meist aus südlichen Ländern, sie kommen aus ländlichen Gebieten und sind von der dortigen kulturellen Entwicklung geprägt. Sie kommen hierher und erleben einen Bruch, denn sie werden in eine festgefügte, auf einem anderen Stand der Entwicklung sich befindende Kultur hineingeworfen. Dieser Bruch in der kulturellen Entwicklung ähnelt sehr der kulturellen Katastrophe, die Kolonialvölker erlitten. Das Resultat ist eine Phase des literarischen Verstummens, die kurz oder lang dauern kann. In dieser Phaseversucht der Gastarbeiter zuerst mit seiner Umwelt und seiner Identität klarzuwerden. Es ist ein umwälzender Prozess, durch den einerseits mancher fließend schreibende Literat für immer stumm wurde, andererseits ein Gastarbeiter, auch mit geringer Schulbildung, zum ersten Mal begreift, wie wichtig es ist, seine Erfahrung zu vermitteln. […]Es ist kein Zufall, dass gerade die Fragen der Identität und der Bedingungen, unter denen die Gastarbeiter leben, die Hauptthemen dieser Literatur darstellen. […] Ein wichtiges Thema dieser Literatur ist das Schicksal des Gastarbeiters; d.h. ökonomisch gezwungen zu sein, aus der eigenen Heimat auszuwandern, oder besser formuliert, aus ihr verjagt zu werden und die daraus resultierende Sehnsucht nach dieser Heimat, die in der Isolation der Fremde widerspruchslose, idyllische Züge bekommt, da der Gastarbeiter im neuen Land keine Heimat findet. (BIONDI, SHAMI, p. 124/125)

[356] STRATTHAUS, Bernd. *Was heißt "interkulturelle Literatur"?*

papel importante. A primeira tarefa da *Gastarbeiterliteratur* diz exatamente respeito à luta contra a separação imposta entre eles mesmos e entre eles e os trabalhadores alemães." (p. 128)[357]

Dessa forma, a *Gastarbeiterliteratur* apresenta aspectos políticos, com enfoque na questão trabalhista, apresentando elementos relativos à questão dos trabalhadores alemães e dos não alemães. O papel da literatura de imigração era ainda para Biondi e Shami "trazer a palavra dos *Gastarbeiter* para o público." [358] (BIONDI, SHAMI p.130). Segundo ainda Biondi e Shami, é justamente a relação da literatura de imigração desta época com a classe trabalhadora que diferencia este gênero da literatura de exílio, que geralmente aborda o individual e não uma classe como um todo. Além da temática trabalhista, por assim dizer, outros temas que também são abordados pela *Gastarbeiterliteratur* são: cotidiano, relação com a Alemanha e a língua e as saudades e distância da terra natal.

Segundo Rolf Ehnert[359], com seus escritos, os escritores imigrantes reivindicavam por uma literatura supranacional, um gênero distinto do conceito de literatura nacional, como nos referimos à literatura alemã, à brasileira ou à americana. Ele aponta como uma prova da existência de uma distinção entre este gênero e a literatura nacional na Alemanha, o fato de que, na Suécia, qualquer pessoa que escreva, independente de sua nacionalidade, passa automaticamente a fazer parte de associações de escritores. Na França, autores estrangeiros concorrem a prêmios literários juntamente com qualquer outro autor francês. Já na Alemanha, há uma premiação específica para autores estrangeiros, a *Adalbert-von-Chamisso-Preis.*

Com o fim dos acordos de contratação, muitas famílias optam por permanecer no país, gerando discussões na esfera pública a respeito de uma "problemática estrangeira", ou seja, contra a permanência desses imigrantes. Novas políticas restritivas de imigração são então estabelecidas, incluindo políticas de retorno destes imigrantes aos seus respectivos países de

[357] "Die erste Aufgabe der Gastarbeiterliteratur liegt gerade im Kampf gegen die aufgezwungene Trennung unter sich und zwischen ihnen und den deutschen Arbeitern" (BIONDI, SHAMI)
[358] „ das Wort der Gastarbeiter in die Offentlichkeit zubringen"
[359] EHNERT, Rolf *Literatur der Migration ist deutsche, ist Weltliteratur.*

origem. Porém, apesar destas políticas, cresce nos anos 80 a participação literária de autores imigrantes, com novas publicações, inclusive despertando o interesse de grandes editoras.

Com as novas gerações de imigrantes, a expressão *Gastarbeiterliteratur* passa, então, a apresentar alguns problemas a partir do momento em que a temática se expande e novas gerações de escritores, já nascidos na Alemanha, passam a fazer parte deste cenário literário. Para alguns teóricos e pesquisadores, a expressão *interkulturelle Literatur* (literatura intercultural) passa a representar melhor este gênero literário.

Asfur cita o texto de Heidi Rösch, *Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs*, (Literatura de imigração no discurso intercultural, em tradução livre) em que a autora exemplifica a amplitude que o termo literatura intercultural toma:

> Este conceito literário abrange imigração para além do trabalho destes imigrantes, isto é, inclui a imigração entre sistemas (leste e oeste), tempo (e com isso também sobre gerações), culturas, religiões e continentes. Literatura intercultural representa, nesse sentido, uma literatura do diálogo, do intercâmbio e também da fusão. (ASFUR, p. 5) *(tradução livre)*[360]

Com isso, a literatura de imigração passa a abordar outros temas, como a questão da identidade, diferenças religiosas e políticas, a busca pelas raízes e integração e assimilação de uma nova cultura, sendo que a temática do trabalho perde espaço.

Quanto a quem produz literatura cultural, Stratthaus afirma que tipicamente os argumentos para manter estes textos sob a denominação de literatura intercultural, outra além da literatura nacional alemã, se dão pela biografia dos autores e a temática de seus textos. (p. 25). Ele reforça, porém, que a questão da temática e da alteridade cultural são determinantes, já que para ele, a literatura não se reduz aos seus autores e, principalmente, "porque visto do

[360] "Dieser Literaturbegriff fasst Migration weiter als Arbeitsmigrations, nämlich Migration zwischen System (West und Ost), Zeiten (damit auch über Generationen), Kulturen, Religionen und Kontinenten. Interkulturelle Literatur stellt in diesem Sinn eine Literatur des Dialogs und des Austauschs, auch der Verschmelzung dar." (ASFUR, p. 5)

modo pessoal e estético, constitui-se como discriminação relacionar um autor continuamente e exclusivamente às suas origens sociais e étnicas."[361] (p. 26)

A literatura intercultural na Alemanha e seus autores

Nesta seção, iremos conhecer alguns dos principais autores deste gênero literário na Alemanha.[362]

1- Jusuf Naoum – *Die verlorene Ehre* (A honra perdida)

Jusuf Naoum é de origem libanesa e teve seu primeiro livro publicado em língua alemã em 1974. Já teve 12 livros publicados, entre eles *Karakus und andere orientalische Märchen, Die Kaffeehausgeschichten des Abu El Abed, Das Ultimatum des Bey, Nura und Guten Tag Alemania.* Em 1997, ele ganha seu primeiro prêmio *Rheingau-Literatur-Preis* por sua obra.

Este conto trata da luta entre cristãos e muçulmanos, que ocorreu no Líbano nos anos 70 e liderada pela organização palestinense de Damasco *El-Saika.* Nesta guerra, padecem muitos cidadãos libaneses em suas próprias terras nas mãos de seus compatriotas. Ou seja, mesmo estando em sua própria terra natal, estes cidadãos são perseguidos e ameaçados devido a suas crenças religiosas. Eles enfrentam violência, conflitos e guerra. O enredo do texto compreende um homem libanês mulçumano, que procura por sua filha, que ainda não voltou para casa. Ele a encontra quase morta no bar de propriedade da família. Ela foi violentada e abusada por dois homens da milícia de *El-Saika.* O pai consegue salvar a filha e levá-la a um hospital, onde foi operada. Logo após o procedimento cirúrgico, ao visitar a filha, o pai questiona quanto ao que ocorreu no bar. Sua maior preocupação era a vergonha e a humilhação resultante da violência sexual sofrida por sua filha. O pai não aparenta alegria em ver sua filha viva, mas sim demonstra intensa preocupação e nervosismo para descobrir se houve ou não violência sexual:

[361] „weil es personlich und asthetisch gesehen eine Diskriminierung darstellt, einen Autor stets ausschlieslich auf seinen sozialen oder ethnischen Hintergrund zuruckzubinden."
[362] Textos extraídos da obra: MÜLLER, Peter (Org.) *Arbeitstexte für den Unterricht- Migrantenliteratur*

> Eu não vou deixar o hospital enquanto você não me contar tudo. Há muitos rumores em nosso bairro. Acredita-se que você foi estuprada. Diga-me, por favor, que isso não é verdade. Eu não conseguiria suportar essa vergonha. (p. 23) *(tradução livre)*[363]

Isto mostra o quanto a integridade sexual da filha e a opinião de outras pessoas sobre o fato são importantes para o pai, mais até que a própria vida da garota. A preocupação, portanto, não está relacionada à violência sofrida, aos possíveis traumas, aos riscos corridos, mas sim à vergonha de ter uma filha que sofreu violência sexual e teve sua "honra rompida". Além da questão sobre os valores de honra e da mulher em uma sociedade patriarcal, o conto ainda trata a respeito de outro importante ponto: o de sentir-se como um forasteiro e inimigo em sua própria terra. O conto ressalta os sentimentos de insegurança, medo e desconforto. O personagem não se sente confortável em casa, mas sim "perdido em sua terra natal".

2- Eleni Torossi – *Gespräch mit Carmine Chielino* (Conversa com Carmine Chielino)

A autora nasceu na Grécia e vive desde 1968 em Munique. Estudou Ciências Políticas e trabalha desde 1971 na *Bayerischer Rundfunk*, a rádio Bávara, escrevendo reportagens, histórias infantis e *Hörspiele* (rádio- teatro). Possui textos publicados tanto em alemão, como também em grego. Ganhou diversos prêmios e condecorações como o Primeiro Prêmio em *Schreibwettbewerb* da Universidade de Trier, em 1986 e ARD *Medienpreis CIVIS*, em 2006.

O texto apresenta um trecho de uma entrevista que relata a experiência da narradora como imigrante. Ela acredita que tanto para um fugitivo político, como para um *Gastarbeiter*, é difícil e doloroso se mudar para outro país.

A narradora conta que no começo era muito difícil para ela se acostumar com a vida na Alemanha. Ela teve dificuldades para encontrar trabalho e fazer amizades. Nós podemos afirmar que esta é uma típica situação que atinge diversos imigrantes que começam uma nova

[363] „Ich werde das Krankenhaus nicht verlassen, bevor Du mir alles erzählt hast. Es gibt viele Gerücht in unserem Viertel. Man vermutet, dass du vergewaltigt worden bist. Sag mir bitte, dass das nicht wahr ist. Diese Schande könnte ich nicht ertragen."

vida em outro país. A vida da narradora apenas melhora quando ela se separa do marido. Ela começa, então, a se sentir mais segura e confortável na Alemanha:

> Paralelamente a minha tentativa de me reencontrar aqui e de me acostumar com Munique, havia dificuldades para me entender com meu marido e me emancipar no nosso relacionamento. Não dava certo e precisei me separar dele. Somente neste momento que começou uma espécie de normalização de minha vida aqui na Alemanha. Pela primeira vez me senti independente. (p. 90) *(tradução livre*[364]*)*

Ela, então, conseguiu alugar um apartamento por conta própria, encontrou um trabalho melhor, conseguiu tirar carteira de motorista, estudou alemão de maneira intensiva e continuou seus estudos. A narradora conta que logo após a separação, era tomada por uma mistura de sentimentos, que incluíam o medo de ficar sozinha e ter que enfrentar situações novas e desconhecidas, mas também orgulho de conseguir resolver seus problemas sozinha e ter o controle sobre a sua própria vida. Sua nova vida representa, principalmente, a liberdade. Essa independência passa a ser fundamental para ela. Em sua terra natal, nunca pôde experienciar tal liberdade, pois sempre foi extremamente dependente das decisões de seu pai, mãe e de seu marido. Ela nunca pode tomar uma decisão sozinha; tudo dizia respeito somente às opiniões de sua família. A narradora também experiência a liberdade sexual, podendo se relacionar com qualquer homem que quisesse, sem precisar ter que contar com o consentimento dos pais, pois eles também decidiam com quem a filha poderia se relacionar. Ela pôde, finalmente, convidar um homem para visitá-la em sua casa. Segundo ela, isso jamais seria permitido em sua terra natal.

Neste sentido, a imigração representa para a narradora não somente a mudança para uma nova terra, mas também novas oportunidades e uma vida totalmente livre. Um ponto

[364] „Parallel zu meinem Versuch, mich hier besser zurückzufinden und mich an München zu gewöhnen, gab es Schwierigkeit, mich mit meinem Mann besser zu verstehen und mich zu emanzipieren in unserer Beziehung. Das ging nicht gut, und ich musste von meinem Mann trennen. Erst dann begann eine Art Normalisierung meines Lebens hier in Deutschland. Ich habe mich zum erstenmal selbständig gefühlt."

importante do texto diz respeito à emancipação, a liberdade e as oportunidades de crescimento pessoal e profissional que a vida na Alemanha proporcionou para a narradora.

3- Ismet Elçi – *Sinan ohne Land oder Memo, mein Vater* (Sinan sem pátria ou Memo, meu pai)

Ismet Elçi nasceu na Turquia e imigrou com o pai para Berlin em 1979, quando tinha 15 anos. Trabalhou em uma fábrica e fez pequenos papéis no Teatro e em filmes. Em 1986, dirigiu seu primeiro curta-metragem *Das letzte Rendezvous*. A partir de sua obra, *Sinah ohne Land*, foi produzida uma série de TV, dividida em três partes, pelo canal de televisão ZDF e indicada ao prêmio de televisão *Civis 1989*.

Neste texto, o narrador relata sobre os seus dois *Eus* internos, que representam suas duas nacionalidades: a alemã e a turca. Há uma luta entre os dois *Eus*. Para o narrador, um dos *Eus* localiza-se profundamente escondido em si próprio, tanto que o narrador se distancia de sua própria pessoa. Pode-se interpretar que este *Eu* representa a nacionalidade natal do narrador, já que os dois caracterizam-se pela distância, física e emocional, do narrador. O narrador descreve o segundo *Eu* com muita agressividade. Ele representa este *Eu* através de sua mão, que aparenta não pertencer a ele. Ela apresenta um aspecto repugnante e tenta a todo custo matá-lo:

> Eu sinto com todos os meus órgãos de percepção como minha mão direciona para o aniquilamento o meu outro eu, que está escondido no canto mais distante de meu coração. De tempos em tempos, ela me distancia de minha própria pessoa e me leva à fúria e ao último estágio do enlouquecimento " (p.99) *(tradução livre)*[365]

[365] „Ich spüre mit all meinen Wahrnehmungsorganen, wie sich meine Hand zur Vernichtung meines anderen Ichs in Bewegung setzt, das in fernsten Ecke meines Herzens versteckt ist, von Zeit zu Zeit mich von meiner eigenen Person entfernt lässt und mich in Wut und in das letzte Stadium des Verrücktwerdens bringt." (S.99)

O narrador luta contra essa mão, ou seja, contra o seu segundo *Eu*. Ele tem medo deste *Eu*, sente-se inseguro, furioso, angustiado, aflito e, consequentemente, louco, até o pouco em que acha que irá morrer. Deste modo pode-se interpretar que o segundo *Eu* se relaciona com a nacionalidade alemã, uma nova e desconhecida identidade, assustadora para o narrador. Este segundo *Eu* procura destruir, aniquilar e, por fim, substituir o primeiro. Ou seja, a "nova" nacionalidade alemã deseja sobrepor-se à nacionalidade natal do narrador e destruir suas origens. O conto mostra, portanto, o conflito de identidade que os imigrantes enfrentam. Podemos fazer um paralelo com uma declaração do sociólogo Zygmunt Bauman, autor do livro *Identidade*. Para ele, é muitas vezes difícil inserir-se em uma identidade nacional. Quando uma vez questionado, o sociólogo, nascido na Polônia, não se sentia um polonês, pois fora banido de sua terra, mas também não um britânico, país que o acolheu e no qual se naturalizou.

O primeiro *Eu* está também relacionado ao passado do narrador. Este demonstra intenso saudosismo e nostalgia em relação ao seu passado e a sua infância. Quando se concentra nos pensamentos e lembranças que o primeiro *Eu* traz, o narrador sente-se seguro e feliz. Ele se atem a essas lembranças para afastar os pensamento negativos e de suicídio.

4- Emine Sevgi Özdamar: *Mutterzunge* (Língua materna)

Emine nasceu na Turquia e entre 1965 e 1967 trabalhou como *Gastarbeiterin* em uma fábrica em Berlin. Depois retornou à Turquia, voltando em 1976 para a Alemanha. Emine dedicou-se fundamentalmente ao teatro, tanto atuando como na direção de peças. Também escreveu contos, poesia e romances. A escritora ganhou diversos prêmios literários como *International Book of the year,*do *London Times Literary Supplement*, em 1994 e *Adelbert von Chamisso-Preis*, em 1999.

Neste texto, a narradora conta a sua relação com sua língua materna:

> Eu e minha mãe conversávamos em nossa língua materna (*Mutterzunge*). Minha mãe me dizia: sabe, você fala assim, você pensa assim, que você conta tudo, mas de repente você pula palavras não

> ditas, então você conta calmamente de novo, eu pulo com você, e então respiro tranquilamente. (p. 125) *(tradução livre)*[366]

É interessante que ela se refere usando o termo em alemão *Mutterzunge* em oposição à expressão dicionarizada *Muttersprache* (língua materna). Em alemão, a palavra *Zunge* se refere especificamente ao órgão do paladar. Porém, em turco, assim como no português, a mesma palavra é usada para referir-se a este órgão, como também ao sentido de idioma. A narradora faz esse jogo de palavras, provocando estranhamento nos falantes de alemão, justamente para marcar as suas origens linguísticas.

Suas origens linguísticas estão também marcadas ao longo do texto como um todo. Como podemos ver no trecho citado, sua linguagem chama a atenção e pode causar estranhamento em muitos leitores. Isso acontece porque seu texto é influenciado e marcado por sua língua materna. Estruturas sintáticas e a própria estruturação do texto trazem marcas do turco. Pode-se dizer assim, que o próprio texto apresenta marcas interculturais. O modo de escrever e estilo distanciam-se, dessa forma, claramente de textos escritos por alemães.

Em relação ao enredo, a narradora afirma ter perdido sua língua materna e relata essa "busca" pela língua e suas raízes turcas relacionando-as com fragmentos de sua vida na Alemanha e na Turquia, porém de forma aparentemente arbitrária e sem ordem cronológica.

Referências:

ANSFUR, Anke. *Anmerkungen zum Frauenbild in der Gastarbeiterliteratur*. Disponível em http://www.dortmund.de/media/p/fritz_hueser_institut/pdfs_2/asfur_komplett_schutz.pdf acesso em 15/09/2013

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

[366] „Ich und meine Mutter sprachen mal in unserer Mutterzunge. Meine Mutter sagte mir: „Weiβt du, du sprichst so, du denkst so, dass du alles erzählst, aber plötzlich springst du über nichtgesagte Wörter, dann erzählst du wieder ruhig, ich springe mit dir mit, dann atme ich ruhig."

BIONDI, Franco; SHAMI, Rafik: *Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur* in: Christian Schaffernicht (Org.) Zu Hause in der Fremde. Ein Ausländerlesebuch. Rowohlt: Fischerhude, 1981.
DER SPIEGEL http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-41237065.html acesso em 05.01.2012
DER SPIEGEL http://www.spiegel.de/fotostrecke/grafiken-zur-migration-in-deutschland-wer-kommt-wer-geht-der-faktencheck-fotostrecke-60502.html acesso em 05.05.2013
DIE WELT http://www.welt.de/politik/deutschland/article13615627/Jedes-zweite-Grossstadtkind-hat-Migrationshintergrund.html acesso em 18/09/2013
EHNERT, Rolf Literatur der Migration ist deutsche, ist Weltliteratur. Disponível em http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/05ehnert.pdf acesso em 15/09/2013
Interkulturelle/ Transkulturelle Literatur in http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/InterkLit.html acesso em 05.05.2013
MÜLLER, Peter (Org.) *Arbeitstexte für den Unterricht- Migrantenliteratur.* Stuttgart: Reclam, 2007
RP ONLINE http://www.rp-online.de/panorama/deutschland/jedes-dritte-kind-hat-migrationshintergrund-1.2024250 acesso em 18/09/2013

STRATTHAUS, Bernd *Was heißt "interkulturelle Literatur"?* Tese de Doutorado em *Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft* Universität Duisburg-Essen: Duisburg, 2005

Links para os escritores referidos:

Elena Torossi – www.torossi.com acesso em 16/09/2013
Emine Sevgi Özdamar:- http://www.literaturport.de/Emine-Sevgi.%C3%96zdamar/ acesso em 17/09/2013
Ismet Elçi – http://www.literaturport.de/Ismet.Elci/ acesso em 16/09/2013
Jusuf Naoum - http://www.jusuf-naoum.de/ acesso em 16/09/2013

A RECORRÊNCIA TEMÁTICA NA DRAMATURGIA DE NELSON RODRIGUES

Charlott Eloize LEVISKI (FAE)[367]
Luis Gabriel Venancio de SOUSA (G- FAE)[368]

Resumo: O presente artigo teve por objetivo expor a recorrência temática nas fases literárias da dramaturgia de Nelson Rodrigues. A crítica teatral relativo à época em que as peças foram publicadas esteve mais voltada para a fase psicológica e mítica do dramaturgo, em contraponto às tragédias cariocas que eram consideradas literariamente inferiores devido ao seu caráter popular. Foram selecionadas quatro peças: *Vestido de noiva* (peças psicológicas), *Anjo Negro* (peças míticas), *A serpente* e *O Beijo no asfalto* (tragédias cariocas I e II). A pesquisa se desdobrou em leituras de nível analítica, reflexiva e comparativa destas peças. Verificou-se uma recorrência temática correspondente a: morte, amor, traição, sexo, cômico, grotesco e relações familiares. Ainda vale ressaltar a falácia da crítica negativa atribuída às tragédias cariocas: a de que a linguagem é inferior, pois retrata pessoas da camada popular. Comprovou-se que a inovação literária começou desde *Vestido Noiva* por meio da inserção da linguagem do cotidiano.

Palavras-chave: Nelson Rodrigues. Análise Comparativa. Fases literárias.

Introdução

Entre as décadas de 1940 e 1960, época em que a literatura brasileira se sobressaia com os nomes de Clarice Lispector, Antonio Callado, João Ubaldo Ribeiro e Ariano Suassuna (esse como forte representante do teatro brasileiro por suas temáticas regionalistas), torna-se popular o nome do jornalista Nelson Falcão Rodrigues. Ele apontou no cenário literário brasileiro com suas célebres e ousadas peças teatrais, além disso, escreveu crônicas e aconselhou mulheres na coluna do jornal **O Globo**, sob o pseudônimo de Suzana Flag, trazendo soluções para os mais diversos embates amorosos.

[367] Docente na FAE Centro Universitário, Curitiba, Paraná, Brasil. charlott.leviski@bomjesus.br

[368] Estudante de graduação indicado pela Profª Ms Charlott Eloize Leviski. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2012-2013) da FAE Centro Universitário. Letras Português Inglês, FAE Centro Universitário, Curitiba, Paraná, Brasil. luysgabryel@gmail.com

Conforme Magaldi (1981), crítico literário e amigo do dramaturgo, o teatro rodrigueano possuía três distintas classificações: as peças psicológicas, as peças míticas e as tragédias cariocas (organizadas em dois volumes). Essa divisão teve uma função didática, uma vez que as peças foram agrupadas de acordo com sua temática. As peças psicológicas absorvem elementos míticos e da tragédia carioca, por sua vez, as peças míticas não esquecem o psicológico e afloram a tragédia carioca, que assimilou o mundo psicológico e o mítico das obras anteriores (MAGALDI, 1981, p. 9).

Nas peças psicológicas, conforme sugere o próprio nome, o dramaturgo explora a fundo a questão psicológica das personagens. A primeira grande peça rodrigueana foi **Vestido de noiva**, publicada e encenada em 1943, no Rio de Janeiro. Com grandes novidades para o universo da dramaturgia brasileira, destacava-se a linguagem e o diálogo. Ribeiro (2004, p. 276) exemplifica bem essa questão ao afirmar que "os personagens em cena, pela primeira vez numa peça brasileira, começaram a falar de acordo com a maneira de expressar popular, familiar, com toda a espontaneidade das imperfeições gramaticais e de uma sintaxe defeituosa". A linguagem simples, imitando o cotidiano, contribuiu muito para o sucesso da peça e abriu espaço para que o país conhecesse as temáticas polêmicas exploradas e apresentadas no texto rodrigueano.

O enunciado revolucionário da dramaturgia de Nelson Rodrigues era observado por muitos como verdadeiras perversões. Muitos o consideravam louco. O motivo? O relato da sociedade brasileira desmistificada em suas intimidades mais profundas. O dramaturgo fez de suas peças um relato da vida real, "nua e crua", desnudando as imperfeições dos relacionamentos humanos.

> O autor tinha a capacidade de mergulhar nas profundezas sombrias e trazê-las a tona de forma brutal num estilo quase que sarcástico como apenas uma pessoa com um forte poder de julgamento e crítica poderia. O retrato cru dessa natureza instintiva do homem que toca o absurdo, ganha um tom irônico, crítico, característico de sua arte quando trazido para o quotidiano mais banal. (BOAVISTA, 2012)

Este artigo pretendeu comprovar a importância literária de cada fase do autor, perfazendo e estabelecendo uma trajetória de sua dramaturgia. Com tal objetivo, foram selecionadas quatro peças teatrais a partir da classificação feita por Sábato Magaldi: **Vestido de noiva** (1943 – peças psicológicas), **Anjo negro** (1946 – peças míticas), **A serpente** e **O beijo no asfalto** (1978 e 1961 – tragédias cariocas I e II, respectivamente). As peças de Nelson seguem rumos parecidos culminando em um ciclo de amor, desejo, sexo, punição e morte. Assim, foram analisadas semelhanças e distinções entre as peças selecionadas com enfoque para os seguintes temas: morte, amor, traição, sexo, relações familiares e cômico/ridículo. O grotesco é mais uma característica observada durante a apreciação crítica das peças.

Vestido de noiva

A peça tornou-se um marco no teatro brasileiro, uma vez que o texto mergulhou no interior da mente da protagonista. Publicada em 1943, **Vestido de noiva** inovou desde a linguagem até a maneira de encenação dos personagens. Foi por meio dessa peça que Nelson Rodrigues conseguiu de vez integrar-se ao cenário teatral brasileiro. Pertencente às peças psicológicas, **Vestido de noiva** tem por foco a protagonista Alaíde, em três tempos distintos: o plano de memória, o plano da realidade e o plano da alucinação.

Em seus textos dramatúrgicos, Nelson optava por focar o diálogo das personagens e a linguagem nua e crua do dia a dia. Essa característica da linguagem do cotidiano começou a ser desenvolvida em **Vestido de noiva**. Na primeira montagem da peça, em 1943, o cenário, idealizado por Santa Rosa, optou pela funcionalidade e modernidade. Na iluminação, realizada pelo famoso diretor polonês Ziembinski, utilizaram-se mais de 300 efeitos luminosos, a fim de separar os três planos em que se dividia o enredo.

O plano da realidade fornece as coordenadas da ação, indicando o tempo cronológico linear do enredo. São elementos essenciais para o desenrolar da narrativa que aparecem por meio de *flashes*. O espetáculo começa com ruídos indicando um acidente: “buzina de

automóvel, rumor de derrapagem violenta, barulho de vidraças partidas" (RODRIGUES, 2004, p. 109). O plano da memória e o plano da alucinação ocorrem no subconsciente de Alaíde. Os diálogos e situações resumem-se quase sempre à projeção da mente decomposta de Alaíde, dividida entre o delírio e o esforço ordenador da memória. O acidente desagrega a personalidade da protagonista, ao mesmo tempo que a reconstitui ao recuperar lembranças.

As informações são colocadas de forma fragmentária, correspondente à mente da personagem, por meio de cenas mudas, pela iluminação, outras vezes pela voz das personagens ao microfone ou sons que invadem o palco. **Vestido de noiva** é uma peça que não possui cenas secundárias, todas as cenas contêm elementos necessários para o desfecho final da história, pois a compreensão e as surpresas são contínuas até a conclusão.

O retrato de Alaíde é construído por meio de episódios biográficos que aparecem no plano da memória: era uma jovem de classe média alta, casada, não precisava trabalhar e o marido era um industrial bem-sucedido. Ela havia se casado com Pedro, namorado de sua irmã, Lucia. No entanto, o marido era apenas um troféu que ela conquistara da irmã, após o casamento, tornou-se uma esposa frustrada. Essa típica mulher burguesa, casada e frustrada é recorrente na obra de Nelson Rodrigues.

A fim de compensar sua frustração, Alaíde cria uma vida paralela, baseada nos diários de uma cafetina do começo do século XX, Madame Clessi. Tais escritos foram encontrados no sótão da casa em que Alaíde morava com os pais, que mesmo recatados aceitaram a ideia de viver na casa da falecida cafetina. Porém, a mãe, numa atitude hiper-protetora da moral das filhas, resolve queimar as coisas que ficaram na casa, não sabendo da existência dos diários que foram achados e escondidos por Alaíde. Dois alicerces serviam de amparo para a concepção de vida de Alaíde: primeiro a personagem da mãe, que foi seu exemplo e porta-voz até o casamento com Pedro; depois a figura de Madame Clessi, que no plano da alucinação dominará a mente de Alaíde.

A irmã traída, Lucia, não tem sua identidade revelada no começo da peça. Extremamente puritana, não aceitava ser tocada pelo namorado até o dia do casamento. Reprime todo seu ímpeto de protestos e no dia do casamento de Alaíde tem uma conversa

bastante explosiva com a irmã, revelando toda sua raiva e mágoa. Lucia deixa subentendido que ela ainda mantém um relacionamento amoroso com Pedro e que o casamento de Alaíde jamais poderá ser símbolo de felicidade, os conflitos apenas assumirão uma nova perspectiva, há impossibilidade de paz entre o três. Por outro lado, Alaíde sente-se vitoriosa, pois ela foi a escolhida e iria se casar com Pedro.

Mais do que despertar temas desagradáveis, o teatro de Nelson Rodrigues critica a sociedade burguesa hipócrita, uma vez que seus personagens "não conseguem se manter nas formalidades que a sociedade impõe e revelam os seus maiores problemas, suas verdades, sejam elas quais forem" (MEDEIROS, 2005, p. 68).

A característica do dramaturgo em explorar o grotesco também pode ser observada no pacto suicida de amor proposto pelo namorado, de apenas 17 anos, de Madame Clessi seria uma tentativa de imortalizar o amor, libertá-lo das imperfeições da vida. Entretanto, tal visão idealizada do romance folhetinesco se desfaz quando a cafetina recusa a proposta do garoto. Em contrapartida, o namorado a mata com uma navalhada no rosto, deixando-a desfigurada (RODRIGUES, 2004, p. 146).

O atropelamento de Alaíde não foi por acaso, Pedro e Lucia desejavam a morte de Alaíde para que pudessem ficar juntos. No velório da irmã, Lucia parecia arrependida, porém estava com medo de ficar com Pedro e ser atormentada pelo fantasma de Alaíde (RODRIGUES, 2004, p. 164). No entanto, o remorso de Lucia não a impediu de, após algum tempo da morte de Alaíde, casar-se com Pedro. O mesmo cenário e procedimento do casamento da irmã se repete com Lucia.

Anjo negro

Na divisão da obra de Nelson Rodrigues, feita por Sábato Magaldi, **Anjo negro** está entre as peças míticas, também denominadas desagradáveis, na qual a família é o mote dos conflitos vividos pelas personagens. Esse ciclo do teatro do dramaturgo teve suas peças reconhecidas como "obras pestilentas, fétidas; capazes por si sós, de produzir o tifo e a

malária na plateia" (MAGALDI, 1992, p. 12). Tais peças foram chocantes para a época, uma vez que as famílias teatralizadas se contrapunham ao modelo burguês, expondo a convenção social que a família se tornara. Acusado de ser um autor abominável que fez os mais diversos ataques à instituição familiar, Nelson Rodrigues via nas relações familiares conflituosas o centro de todos os conflitos do ser humano. Segundo o dramaturgo, "a família é o inferno de todos nós" (RODRIGUES, 1997, p. 61).

A peça retrata uma família que começou de forma incomum. Virgínia, uma moça branca e racista, é forçada pela tia a se casar com um negro, Ismael. Isso se deu porque, no passado, Virgínia havia roubado o noivo de sua prima, única entre quatro irmãs "encalhadas" que não morreria solteira e virgem, a qual se suicidou depois de presenciar a traição. A tia, a partir disso, entregou Virgínia para o negro Ismael, cujo sonho sempre foi "violar uma branca" (RODRIGUES, 2004, p. 108), como descreve o irmão de Ismael, Elias.

Anjo negro critica a sociedade quanto à discriminação racial, um tabu remanescente. A cor negra, ou afrodescendente, é a cor que Ismael carrega consigo. Porém, o personagem não se conforma com isso, o que se torna discriminatório e vergonhoso para ele mesmo. O egoísmo, a vingança, o incesto, a morte e o sexo mais uma vez nos mostram que os personagens rodrigueanos são passivos e derrotados pelos desejos que possuem. Virgínia, esposa de Ismael, é o grande exemplo dessas características de Nelson Rodrigues: movida pelo desejo, traiu a prima, foi violentada por Ismael, matou todos os filhos negros gerados por vingança e, até a filha branca, que aparentemente não sofreria de seus atos assassinos, também acabou sendo morta.

Ismael e Virgínia vivem isolados dentro de uma casa. Ela é mantida trancada em um quarto, ninguém pode visitá-la – exceto nos funerais dos bebês –, sendo estritamente proibida a presença de homens brancos na casa. Virgínia não suporta o marido e toda vez que engravida, numa espécie de maldição, só gera filhos negros. As crianças são afogadas, uma a uma, pela mãe, sem a participação direta do pai, mas que é conivente com os crimes, tendo em vista que ele vê os assassinatos dos filhos, porém não reage. Assim, o desejo dele de se livrar dos filhos negros torna-se realizado por outras mãos, as de Virgínia.

No enterro de um dos filhos do casal, Elias visita o irmão, a fim de levar o recado de maldição que a mãe desejara. Implora para ficar hospedado na casa, prometendo não ver a cunhada e não sair do quarto em que ficaria. Sabendo da presença de um homem na casa e aproveitando-se que Ismael não estava, Virgínia consegue encontrar Elias. Cego, após o irmão trocar os remédios durante a infância, com inveja por ele ser branco, Elias é induzido a ter relações sexuais com a cunhada.

A tia de Virgínia, mãe da prima que se matou após presenciar a traição, sempre visitava a sobrinha nos velórios dos bebês negros, a fim de constatar seu sofrimento, como um tipo de penitência, pela traição cometida anos antes. Em uma das visitas, ela descobre que Virgínia tinha um amante, conta a Ismael sobre a traição; ele, por sua vez, mata Elias com um tiro no rosto. Virgínia engravidara de Elias, dando à luz uma menina branca chamada Ana Maria. Decepciona-se no parto, após verificar que não nasceu um menino, pois esperava poder olhar para o rosto de um homem branco. Ao passo que o sentimento da mãe é de raiva, Ismael cria Ana Maria como se fosse sua filha, tendo um relacionamento afetivo maior do que o esperado.

Quinze anos mais tarde, crescida, cegada por Ismael, Ana Maria é abusada sexualmente pelo padrasto, porém sem sabê-lo ao certo, uma vez que amava Ismael, pois ele representava o único homem no mundo para a garota. O abuso torna-se assim um momento de demonstração de amor. Criada em um mundo particular, ilusório e idealizado por Ismael, Ana Maria crê que o homem ao qual ela idolatra seja o único branco no mundo. Também considera algo natural ser apaixonada por ele, a ponto de declarar seu amor, na única conversa a sós com a mãe durante toda a vida, trocando o papel de filha de Ismael para o de amante (RODRIGUES, 2004, p. 143).

Sentindo-se ameaçada, Virgínia convence Ismael a matar Ana Maria da mesma maneira que ela matou os filhos dele: afogados no tanque. Porém, Ismael leva Ana Maria para dentro de um esquife de vidro, fecha a tampa e, junto a Virgínia, observam a luta da filha/amante para sobreviver, em vão.

Ainda vale ressaltar a morte como solução para o problema que a tia de Virgínia carregava: o das filhas solteironas e virgens. Ela queria que ao menos uma das filhas não morresse virgem, desse modo pediu para que uma delas passasse por um lugar deserto em que morava um homem, até que ele a estuprasse. Em tal momento trágico e tenso, a descrição do estupro feita pela Tia torna-se irônica, manifestando-se a característica do grotesco na dramaturgia de Nelson: "Só acho que ele não precisava matar, não é, Ismael? Para quê? (*mudando de tom*) Com certeza ficou com medo dos gritos (*quase justificando e não sem uma certa doçura*). Foi por isso que matou – para que não gritasse mais..." (RODRIGUES, 2004, p. 137).

Ismael, após todos os acontecimentos, permanece com Virgínia. Ela engravida e, novamente, carrega mais um "anjo negro" no ventre (RODRIGUES, 2004, p. 149). A peça mostra o ciclo interminável que acompanha o casal: os filhos negros assim como todos os inocentes que invadem os muros daquela casa são sacrificados para manter vivo o desejo de Ismael e Virgínia. Todas as noites a esposa é possuída como na primeira vez em que foi violentada pelo marido. São cúmplices nos crimes e na enorme solidão da companhia um do outro.

A Serpente

Uma das primeiras peças de Nelson Rodrigues, mas uma das últimas a ser publicada, somente em 1978. **A serpente**, em um ato, mostra as principais características da obra do dramaturgo. Aborda a história de duas irmãs de classe média carioca que se casam no mesmo dia e vão morar no mesmo apartamento com seus respectivos maridos. Após um ano de casados, o casal Lígia e Décio não consegue ter relações sexuais, o que torna a esposa extremamente frustrada, a qual ameaça se jogar do alto do prédio. O casal se divorcia e Lígia continua morando com sua irmã e o cunhado. Em oposição ao primeiro casal, Guida e Paulo vivem no maior frenesi sexual, a ponto de causar ciúmes em Lígia.

O grotesco se manifesta em momentos de grande tensão, numa espécie de alívio cômico. Por exemplo, quando Lígia desabafa com Guida sobre sua angústia da não realização sexual no matrimônio, explicando que precisou se deflorar com um lápis: "Você se julga a mulher mais feliz do mundo e a mim a mais infeliz. Tão infeliz, que tive que me deflorar com um lápis" (RODRIGUES, 2004, p. 31).

Guida oferece o próprio marido para ter uma noite com a irmã, que ainda não experimentara o contato sexual com um homem. Entretanto, o ato piedoso da irmã estava recoberto de desejos incestuosos, como pode ser observado na reação provocada enquanto Lígia se entrega a Paulo. Desse modo, seria concretizado o desejo de Guida possuir a irmã e o desejo de Lígia experimentar o sexo. "Guida revira-se na cama. Grito de Lígia. Guida levanta-se. Em pé de braços abertos. Guida esfrega-se nas paredes. Grito de Lígia. Guida cai de joelhos. Tem seu orgasmo. Guida está de quatro, rodando e gemendo grosso". (RODRIGUES, 2004, p. 33).

O sexo é o principal acontecimento da peça, por meio dele "as personagens são corrompidas e corrompem. O sexo é sempre apresentado como causa de perturbação" (MEDEIROS, 2005, p. 15). Após a noite em que Lígia perdeu a virgindade com Paulo, Guida é tomada por ciúmes e começa a desconfiar dos dois. Tenta evitar encontros entre eles, perseguindo-os, proíbe conversas e que os dois saiam no mesmo horário. Por outro lado, em Paulo desperta-se uma atração incontrolável pela cunhada, não sentindo mais desejo pela esposa, o que acaba aumentando a desconfiança e o ciúme de Guida. Lígia, por sua vez, apaixona-se por Paulo.

O ciúme, a obsessão sexual, a traição, o incesto e, consequentemente, a morte são trazidos à tona pelo dramaturgo, temas esses que revelam os tabus e as repressões da sociedade. A partir de suas personagens "regidas por impulsos, vontades, que se sobrepõem aos ditames morais do meio social" o dramaturgo consegue explorar o aspecto social. (MEDEIROS, 2005, p. 14). Em especial, nas peças há grande enfoque para "questões comportamentais, por evidenciar o conflito existente entre sociedade e indivíduo." (2005, p. 14).

As discussões direcionam o enredo para a morte e as consequências impensadas dos personagens. Nelson Rodrigues mais uma vez traz a morte como desfecho para os problemas de suas narrativas. Guida, com seu conflito psicológico de sentimentos, certa vez sugeriu para Lígia que morressem juntas – típica prova de amor da dramaturgia rodrigueana – mas o amor dela ia além do afeto de irmã, o sentimento amoroso se transformara em ciúme e ódio após o marido ter relações com Lígia (RODRIGUES, 2004, p. 30).

Arrependida de seu suposto ato de bondade, o ciúme de Guida torna-se tão extremo que ameaça matar o marido ou a irmã. Torna-se perceptível que a atitude dela é a força motriz dos acontecimentos funestos no desenrolar da narrativa. Na dramaturgia rodrigueana, o trágico parte do conflito do próprio personagem, "suas faltas, seus excessos; depois, no tocante às relações com o outro, direcionadas em grande parte pela maneira com que cada um percebe a si mesmo e o modo como entende que o mundo o enxerga" (SOUTO, 2007, p. 88). Ao oferecer seu marido à irmã, Guida mascara o seu sentimento incestuoso, no entanto, não poderia prever o que isso desencadearia nela mesma e nos outros envolvidos.

Assim como em outras peças de Nelson Rodrigues, **A serpente** não foi escrita com intuito cenográfico ou de figurinos glamorosos, conforme Ribeiro (2004, p. 281), "a dramaturgia rodrigueana é uma dramaturgia de palavras, e não de ação, de diálogo, e não de cenários e roupagens vistosas". Uma das características desses diálogos são as brigas contínuas e a simplicidade nas palavras, remetendo ao mais cotidiano possível. Ocorreu um resgate do teatro brasileiro por meio do aspecto popular. Conforme Souto (2007, p. 86), o dramaturgo "construiu uma atmosfera onírica, que ultrapassava a camada superficial do urbano e suburbano, enfatizando os seus aspectos mais profundos", as personagens exprimem o que todos pensam, que, no entanto, "não têm coragem de dizer nem a si mesmos" (SOUTO, 2007, p. 86). A leitura da peça sempre provocará questionamentos, uma vez que todo ser humano possui um lado secreto, no qual esconde seus desejos, medos e angústias. Sendo assim, o expectador curva-se na cadeira vendo a exposição de narrativas que se aproximam de seus sentimentos mais íntimos.

O beijo no asfalto

Publicada em 1961, revela o verdadeiro despertar da ferocidade que existe em cada personagem de Nelson Rodrigues. A peça é dividida em três atos e, assim como outras, não utiliza cenários e figurinos glamorosos. Nela o dramaturgo "inaugura o diálogo sincopado, alusivo, no qual o discurso é bruscamente interrompido por um ponto final, para logo reiniciar-se e ser de novo cortado, com uma precisão de alta cirurgia" (PELLEGRINO, 2004, p. 265).

O beijo no asfalto aborda temas como o sensacionalismo jornalístico, o egoísmo pessoal, a podridão camuflada da sociedade, o preconceito sexual. A peça narra a história de Arandir, recém-casado com Selminha, solidário, honesto e fiel à esposa. Ele presencia o acidente de um homem atropelado por um ônibus que, agonizando no chão, pede um beijo a Arandir; por generosidade e piedade, ele aceita dar o beijo, que por sua vez é observado pelo repórter Amado Ribeiro. A partir disso, a vida de Arandir começa a ser transformada com acusações homossexuais por meio de reportagens sensacionalistas.

Após a publicação da notícia estampada com o título **O beijo no asfalto**, o interesse da sociedade carioca é despertado por meio de uma matéria sensacionalista e moralista. Logo, é atribuída a Arandir uma identidade homoerótica, o que contribuiu consideravelmente para a destruição de sua vida. Ao beijar o moribundo por caridade, Arandir viu sua vida ir de mal a pior depois da tramoia entre o repórter Amado Ribeiro, que presenciou o beijo, mais o delegado Cunha.

A intenção de Arandir era realizar o último desejo de uma pessoa agonizando na sua frente, não possuía desejos sexuais ou egoístas. Essa peça marca a criação de um novo personagem nas tragédias cariocas de Nelson Rodrigues: "o de um ser humano bom, puro, inocente" (RIBEIRO, 2004, p. 280). Porém, esse ato de pureza é percebido como hediondo pela sociedade. Isso comprova a visão pessimista da vida e a descrença que o dramaturgo possuía pelo ser humano. Ao beijo foi atribuída uma conotação homossexual, fazendo com que ficasse ameaçada a repressão homossexual nos demais personagens da peça,

principalmente no sogro. No instante do seu gesto, Arandir chegou "a sua existência autêntica" (PELLEGRINO, 2004, p. 270), tornou-se um sujeito como nunca fora antes: não pensou o que ganharia em troca, foi um ato de extrema bondade. Tal ato representa uma entrega em prol de uma sociedade injusta e hipócrita. Ainda, pode-se refletir que representa uma metáfora dos ensinamentos cristãos, preconizada pelo sacrifício de Cristo, que serviu de redenção para a humanidade.

> O beijo no asfalto dado a um moribundo é a comunhão de Arandir com o humano, com o perecível com a morte, o mistério, a eternidade. O beijo que determina a sua ruína era um sinal de solidariedade humana com alguém que enfrenta o supremo momento da solidão – o da morte –, é um ato de amor e de fraternidade [...]. (RIBEIRO, 2004, p. 280)

As consequências na vida de Arandir são inúmeras, desde perder o emprego após discutir com outros funcionários, até ouvir ofensas e acusações dentro de sua própria casa. Após a notícia se propagar, Selminha entrega-se às acusações da sociedade e do pai, Aprígio, que presenciou o beijo e acreditava que o genro era amante do morto. A prova maior da reviravolta nos pensamentos da esposa ocorre com sua negação em visitar Arandir, que estava escondido em um hotel. Selminha deixa de lado seus princípios e seu amor para acreditar no julgamento da sociedade.

As notícias nos jornais, o julgamento errôneo da sociedade, as críticas do sogro e até a dúvida da esposa fazem com que o próprio Arandir sinta-se confuso de seus atos. Primeiro, rechaçado por ser homossexual quando beijou o homem que agonizava no asfalto; depois, acusado de homicida.

Aprígio é o personagem mais intrigante da história. À medida que os diálogos acontecem, é revelado um pouco mais sobre sua personalidade e o que isso representa. Durante toda a peça, Aprígio defendeu veementemente a versão homossexual do beijo do genro, no entanto, era sua autodefesa projetada em Arandir (PELLEGRINO, 2004, p. 267). O sogro amava o genro e, sentindo-se traído com o casamento da filha, prometeu que não diria o nome de Arandir até que este estivesse morto. Porém, o ciúme direcionou seus atos ao

presenciar o beijo de Arandir em outro homem. "– Eu perdoaria tudo. *(mais violento)* Só não perdoo o beijo no asfalto. Só não perdoo o beijo que você deu na boca de um homem! (RODRIGUES, 2004, p. 103)". Entregue ao ódio e ao ciúme, Aprígio vai até o hotel em que Arandir está escondido, tem um diálogo com o genro e mata-o a tiros.

Considerações finais

Nas peças analisadas são retratadas diversas possiblidades de formação familiar. **A serpente** retrata uma família constituída apenas por casais: duas irmãs que dividem o mesmo teto, uma delas tem um casamento infeliz ao passo que a outra tem o casamento perfeito, incluindo-se a vida sexual. Em **Anjo negro**, o casal ao mesmo tempo se detesta e não podem viver um sem o outro; não há possiblidade de filhos ou qualquer agregado. Já em **O beijo no asfalto** tem-se uma formação peculiar do subúrbio carioca: recém-casados que ainda não pretendem ter filhos, porém a cunhada divide a casa e há grande interferência do sogro. Por sua vez, em **Vestido de noiva** o cenário também é ambientado no Rio de Janeiro. Observa-se o retrato da típica família burguesa: o pai industrial, a mãe dona de casa e duas filhas que esperam por um bom casamento. Uma delas se casa com o ex-namorado da irmã.

Os conflitos e o impasse entre as relações humanas que surgem dentro de cada uma dessas famílias começam, primeiramente, com um conflito interno de cada personagem, suas falhas, seus excessos. Depois se expandem nas relações com o outro, "direcionadas em grande parte pela maneira com que cada um percebe a si mesmo e o modo como entende que o mundo o enxerga" (SOUTO, 2007, p. 88).

A morte é observada como desfecho e enlaçamento das narrativas, entretanto ela adquire diversos significados conforme a trama da qual faz parte. Em **Anjo negro**, a morte dos bebês negros, bem como o assassinato de Elias e o de Ana Maria, não resolve as dificuldades de convivência entre Ismael e Virgínia. Ela nunca amou o marido e tem nojo por ele ser negro, já Ismael nunca perdoou a esposa por ela gerar filhos negros e consequentemente matá-los. Logo, a vingança e o ódio entre eles serão carregados ao longo

de suas vidas. Não há arrependimento de Virgínia nem de Ismael, uma vez que não se sentem culpados. Para Virgínia a morte dos filhos negros era algo necessário, nunca poderiam sobreviver no seio daquela família.

Paulo, em **A serpente**, sentindo-se sufocado por Guida, decide matá-la para viver com a cunhada, atirando-a do décimo andar. Não existe sentimento de culpa, a esposa era apenas um empecilho para a realização do seu amor. "O que deixa o homem cheio de embaraços é o efeito colateral da consciência moral. É a possibilidade de alguém viver ou não em paz consigo mesmo quando chegar a hora de pensar sobre seus atos e palavras" (SOUTO, 2007, p. 96).

Não existe o efeito da consciência moral, uma vez que os personagens assassinos não se arrependem, porque não têm sentimento de culpa. Assim ocorre em **Vestido de noiva**, a personagem Alaíde era inconveniente para que Pedro e Lucia pudessem concretizar seu desejo amoroso. Desse modo, planejam a morte da irmã e da esposa. Além disso, Alaíde recebeu uma espécie de punição, pois havia roubado o namorado de Lucia.

Em **O beijo no asfalto** a morte assume uma conotação bem diferente em relação às peças anteriores. A visão negativista do dramaturgo em relação ao ser humano torna-se atenuada com a personagem de Arandir, que realizou o último desejo de um moribundo atropelado e em troca é massacrado não só pela sociedade, mas também pela família. Assim, o beijo tornou-se uma metáfora de morte: Arandir ao beijar o agonizante beijou sua própria morte, entregou-se em prol do outro, mas foi crucificado pela sociedade, sendo esse um fardo muito pesado para carregar.

Referências:

BOAVISTA, Cristina. Nelson Rodrigues e o teatro do desagradável: um olhar simbólico sobre a vida e obra do autor. Disponível em: <http://www.jung-rj.com.br /artigos/ nelson_rodrigues_e_o_teatro_do_desagradavel.htm>. Acesso em: 23 abr. 2012.

BRANDÃO, A. F. **O teatro desagradável de Nelson Rodrigues**. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, Ruy. **O anjo pornográfico**: a vida de Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

CUNHA, Francisco C. da. **Nelson Rodrigues, evangelista**. São Paulo: Giordano, 2000.

FACINA, Adriana. **Santos e canalhas**: uma análise antropológica da obra de Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MAGALDI, Sábato. **Nelson Rodrigues**: dramaturgia e encenações. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Teatro da obsessão**: Nelson Rodrigues. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Difel, 1962.

_____ **Teatro completo de Nelson Rodrigues.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. v. 2.

MEDEIROS, Elen de. **Nelson Rodrigues e as tragédias cariocas**: um estudo das personagens. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2005.

PELLEGRINO, Hélio. A obra e beijo no asfalto. In: **Nelson Rodrigues**: teatro completo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 262-272. v. 4.

RIBEIRO, Leo Gilson. O sol sobre o pântano: Nelson Rodrigues, um expressionista brasileiro. In: **Nelson Rodrigues**: teatro completo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 275-285. v. 1.

RODRIGUES, Nelson. **Nelson Rodrigues**: teatro completo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. v. 1, 2, 3 e 4.

_____. **Flor de obsessão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **O reacionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUTO, Carla. **Nelson Rodrigues**: o inferno de todos nós. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SOUZA, Marcos Francisco Pedrosa Sá Freire de. **Nelson Rodrigues**: inventário ilustrado e recepção crítica comentada dos escritos do *Anjo Pornográfico*. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

A VELHICE DE UMA NARCISISTA EM AS HORAS NUAS DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Carolina Montagnini do Nascimento (PG-UEL)[1]

RESUMO: A proposta deste trabalho é examinar os temas da finitude e da velhice no romance "As horas nuas" da escritora Lygia Fagundes Telles. O ponto chave desta análise é a discussão sobre o narcisismo tendo como base o livro "O segundo sexo" de Simone de Beauvoir, e o estudo da personagem Rosa Ambrósio, do romance já citado, como uma narcisista beirando seus sessenta anos e enfrentando seu envelhecimento e a decadência de sua beleza de forma melancólica. Parto da constatação de que a mulher, segundo Beauvoir, é muito mais vulnerável ao narcisismo, pela educação que recebe e o meio em que cresce, e de que a mulher, por ser mais dependente da beleza externa que o homem, sofre muito mais violentamente o envelhecimento do corpo, sendo, por isso, mais suscetível a algumas reações comportamentais causadoras de um sofrimento acentuado. Interessante dizer, entretanto, que a escritora, cumprindo sua proposta de fazer uma literatura que seja esperançosa, traz um final em que deixa a sugestão de uma aceitação da mulher ante sua nova experiência de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Narcisismo. Velhice.

Rosa Ambrósio, protagonista do romance As horas nuas de Lygia Fagundes Telles, aos seus 58 ou 59 anos, se prepara para receber um jovem jornalista que a irá entrevistar. Tão impregnada está de seus papéis como atriz que se constrói com os fragmentos de cada personagem e os escolhe de acordo com a ocasião; desta vez:

> Optou pelo tipo despojado, a voz ligeiramente choramingante, Não sou nada, não quero nada... diante de tamanha humildade o jornalista, um jovem inexperiente, resolveu ser franco e confessou que não conhecia seu trabalho no palco, esperava que ela o ajudasse. Rosa Ambrósio recolheu o burel franciscano e ficou em estado de choque. (TELLES, pág. 101, 2010).

Descontrolada, sentindo-se ofendida volta seus pensamentos para Gregório, seu marido falecido, depois pensa em Diogo, amante que mandou embora; pressente sua volta e resolve beber para comemorar. Como de costume, bebe demais e entra na depressão. É neste momento que Rosa começa a nos desabafar sua vida, sozinha, alcoolizada e depressiva. Em seu monólogo volta-se constantemente ao passado, tanto ao distante quanto ao recente e é

nesse passado revelado que nos dá pistas para a compreensão de seu drama atual. Neste trabalho, procurarei pensar a situação da personagem Rosa Ambrósio do livro *As horas nuas* da escritora Lygia Fagundes Telles; personagem figurada por uma atriz narcisista, velha e melancólica.

Como não cansa de repetir Simone de Beauvoir em suas reflexões sobre a velhice, diz que esta é um fator tanto biológico quanto social e psicológico; é, entretanto, antes de tudo um fator exterior, ou seja, sendo suas consequências biológicas pouco violentas o velho percebe-se como tal inicialmente pelo outro. É essa exterioridade que transforma o fenômeno da velhice no que Jean-Paul Sartre chama de irrealizável. Simone de Beauvoir, em seu livro *A velhice* (1970), explica esse irrealizável ao dizer que sendo a velhice primeiramente exterior, ou seja, em primeira instância revelada pelo outro, é difícil ao velho viver completamente a sua velhice; resumidamente, em suas palavras: "É-nos impossível viver na modalidade do *para si*, aquilo que somos para os outros." (vol.2; pág. 16; 1970).

Sendo a velhice algo que vem de fora, para compreender a pessoa envelhecida faz-se necessário que se entenda primeiro como o mundo se impõe a essa pessoa e como se dá a relação desta pessoa com o mundo, lembrando sempre que velhice é também um estágio de acumulação de vivências que não devem ser esquecidas.

A primeira condição marcante da personagem Rosa é a de ser mulher. Apesar de ser muito diferente das avós encurvadas e de cabelos brancos que se costumava ver anteriormente, a condição imposta pela sociedade à mulher ainda pesa sobre a personagem. Este fato, aliás, não é caso exclusivo da personagem do livro; Beauvoir deixa isto bem claro na conclusão d'*O segundo sexo* ao dizer que apesar da conquista da independência econômica a mulher ainda está pouco perto de conquistar realmente a igualdade e a liberdade já que: "[...] a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que lhe imprimiram" (BEAUVOIR, pág. 880, 1949).

"O presente envolve o passado e no passado toda a história foi construída pelos homens", diz Beauvoir (pág. 21, 1949), e nesse passado a mulher foi sempre oprimida e destituída da condição de sujeito pelo homem. Para que se desse a perpetuação do poder masculino foi necessário sempre fazer da mulher um humano inferior, e isso porque, como conjectura Hegel, a única forma de um sujeito se impor é em se opondo a um sujeito outro, e assim se afirmando como o essencial enquanto o outro é o inessencial, o não-sujeito, o objeto (BEAUVOIR, pág. 18,1949). Este não-sujeito é a mulher que dominada pelo homem tornou-se mero objeto da espécie. Durante a história muitas artimanhas foram usadas para perpetuar esta oposição; a própria condição biológica foi muito usada contra a mulher. Muito foi discutido sobre a importância da mulher ou do homem na fecundação, na produção de vida; inicialmente acreditava-se que embora fosse a mulher que armazenava o feto era o homem que lhe doava o componente vivo, sendo a importância do homem muito maior que a da mulher na perpetuação da espécie. Entretanto, soube-se mais tarde que tanto o homem quanto a mulher eram igualmente importantes na fecundação, sendo que a mulher era a força imóvel a que apenas esperava e o homem a força móvel a que agia; mais uma vez a mulher perdia a importância. Mesmo quando lhe foi atribuído importância na geração de vida sua condição de sujeito foi abolida; estando biologicamente responsável por gerar um ser, se engravidar terá de suportar o desconforto de uma gravidez durante aproximadamente nove meses e após isso terá de amamentar, limpar, cuidar do filho; se não engravidar, provavelmente uma vez ao mês terá indisposições por conta dos seus mênstruos decorrentes de sua função na espécie que é a de gestar. Assim, diferente do homem que está livre de gerar um filho e por isso pode se constituir mais subjetivamente com o mundo, a mulher, por estar mais presa à espécie que o homem vê-se sem possibilidades de se construir subjetivamente e assim de participar do mundo que é, notoriamente, masculino. A mulher torna-se então pura imanência, não transcende, como enfatiza Beauvoir.

Por ser destinada a essas indisposições frequentes que as impossibilitam muitas vezes de agir fisicamente a mulher foi logo designada como o sexo frágil, expressão ainda muito conhecida nos dias atuais. Como mostra Beauvoir, (1949), além da biologia os homens

usaram da religião e da filosofia para enfatizar a fraqueza feminina e se afirmarem cada vez mais como superiores. Entre essas, o cristianismo foi a vertente religiosa mais influenciadora do imaginário europeu e que perdura até os nossos dias. A moral cristã reafirmou a submissão da mulher ao homem, seja o pai ou o marido, impedindo-a de agir, isto é, de, como o homem, por meio do trabalho conseguir seu próprio sustento; o casamento, de tal forma, era seu destino já desde a infância.

O patriarcado, com todos estes argumentos, foi estabelecido sem muita violência. A burguesia, obedecendo a este estatuto cumpriu bem a função anti-feminista que o patriarcado construiu:

> A burguesia obedece exatamente a esse programa. As mulheres são escravizadas à cozinha, ao lar, fiscalizam-se ciumentamente os costumes; confinam-nas em um ritual de *savoir-vivre* que trava qualquer tentativa de independência. Em compensação, honram-nas e cercam-nas das mais requintadas delicadezas. (BEAUVOIR, pág. 169, 1949)

Uma frase muito interessante e que muito bem resume a condição da mulher no mundo foi dita também por Simone de Beauvoir: "[...] escrava ou ídolo nunca é ela que escolhe seu destino" (pág. 117, 1949). Eram honradas as mulheres burguesas, cheias de mimos, presentes, mas quem lhes dava toda essa glória eram os homens e possivelmente com o intuito de dar o conforto necessário para que não se rebelassem contra eles. O cristianismo também, apesar de submeter a mulher ao homem tinha a mulher-mãe como um ídolo; homens escreveram a bíblia, homens decidiram a condição da mulher como submissa e como ídolo. De um jeito ou de outro a mulher nunca foi concebida como um sujeito, ou era imanência e por isso escravizada, ou era deusa, idolatrada como além-humana e também por isso escravizada.

Não sendo um sujeito, já que desprovida da transcendência, a mulher se tornou um objeto, um bem para o homem. O homem possui a mulher, também por isso a necessidade de enfeita-la, pois sua beleza e seu requinte davam status ao homem que a possuía; quanto mais beleza e mais requinte tinha a mulher mais riqueza se creditava ao seu senhor. Sendo então

escravizada pelo homem era também a mulher escravizada à beleza do corpo. Seu destino único é o casamento, por isso nessa reciprocidade entre homem e mulher a beleza fez-se tão necessária. A beleza, com suas joias, rostos maquiados e vestidos exuberantes tornou-se símbolo de uma feminilidade. Contemporaneamente, se de um lado esse conceito de feminilidade é ameaçado a se desaparecer com a evolução da mulher de outro é ainda profundamente exaltada como um bem maior ao sexo feminino; alertas existem pedindo às mulheres que sejam mulheres, o que levou Beauvoir concluir ironicamente que "todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher;" (pág., 13, 1949).

Há de se imaginar o quão doloroso pode ser para uma pessoa cuja beleza é seu bem mais importante perceber que essa está desaparecendo. Pode-se concluir disso que a velhice pesa muito mais sobre a mulher que sobre o homem. Por estar muito mais ligada às funções da espécie a mulher depende mais que o homem de seu destino biológico além de que o destino biológico da mulher é muito mais violento que o do homem. Como constata Beauvoir (pág. 757, 1949), muito cedo a mulher perde sua feminilidade e com isso o seu erotismo, ao contrário do homem que por não lhe pedirem "as qualidades passivas de um objeto, as alterações de seu rosto e de seu corpo não arruínam suas possibilidades de sedução" (BEAUVOIR, pág. 758, 1949).

Notando-se envelhecida, a mulher que passou a vida oprimida e submissa, segundo Beauvoir (pág. 759-64, 1949), volta ao seu passado pesarosamente e começa a lamentar suas tristezas, limitações e insatisfações; com o sentimento de que nada fez além de existir, busca de alguma forma compensar o que perdeu. De tal forma, é normal, como prossegue Beauvoir, algumas reações para essa compensação e dentre elas a de querer recuperar o tempo perdido e tentar recomeçar ou se entregar a alguma esperança sobrenatural.

A respeito dessas reações, contrastando com Rosa Ambrósio, há ainda no romance duas personagens femininas e velhas; sua amiga Lili e sua empregada doméstica Dionísia. Lili é a única amiga de Rosa que parece ter sobrado, é a única que a visita em sua casa, foi a única a comparecer em seu aniversário de 58 ou 59 anos (TELLES, pág. 98, 2010). O leitor não tem acesso ao passado de Lili, mas no presente seu perfil é de traço bem nítido, isto é, depois de

sua primeira aparição jamais teremos surpresas com suas ações, a personagem age sempre de acordo com ela mesma. Sem pretensões de diagnósticos, pode-se relacionar a personalidade de Lili à da coquete que busca tornar-se jovem outra vez. A beleza é a preocupação constante dessa personagem, sua aparição é sempre marcada por joias e sapatos de saltos altos e apertados para dar a impressão de pés pequenos. Sua pose de coquete também é muito realçada pelas descrições de Rosa.

Além do coquetismo vê-se em Lili a vontade de fazer agora tudo o que não pôde fazer antes. Esse comportamento parece não fazer parte do que ela costumava ser, pois a própria Rosa denomina esse seu estado atual como um delírio. Em outro episódio (TELLES, pág. 22, 2010), as falas de Lili apresentam o desejo de se livrar do passado pensando apenas no presente, diz que não se deve chorar por coisas velhas apenas por coisas novas, mostrando sua vontade de recomeço, esquecendo o passado, começar do zero. Este comportamento é bem diferente do da Dionísia; um pequeno contraste é feito entre as duas pelo gato Rahul que costumava reconhecer as pessoas primeiramente pelos pés:

> A minha convivência com o rodapé. Com os sapatos, identifico o dono dos sapatos antes mesmo de encará-los ou ouvir suas vozes. [...] os saltos altíssimos de Lili, que não se conforma em ter pés grandes e compra sempre um número menor para ficar depois se queixando de dor no calcanhar. As alpargatas limpas de Dionísia. (TELLES, pág. 35, 2010)

O espaço usado para a descrição de cada uma já mostra a principal diferença entre as duas; Lili com seus saltos altos e as suas preocupações de pés pequenos que vem da consequência de um padrão de beleza que busca seguir, e Dionísia apenas com suas alpargatas limpas, nada mais, a simplicidade social e espiritual. Rosa nos conta que Dionísia foi casada, perdeu o marido e nunca mais se casou; boa parte de sua vida foi o cigarro de palha o seu maior prazer, mas quando chegou a velhice largou seu único vício para aderir à igreja:

> Peço um cigarro. Ela acende o cigarro na própria boca mas sem tragar, fumava com tanto gosto seus cigarrinhos de palha mas essa sua religião não permite nenhum vício. Então ficou mais triste, a virtude é triste. (TELLES, pág. 55, 2010)

Para recompensar seus anos de sofrimento, servidão, a mulher envelhecida pode buscar forças superiores às dos humanos que tanto a fizeram sofrer e se humilhar. Como diz Beauvoir:

> Frustradas mesmo em seus sonhos, muitas mulheres procuram auxilio junto a Deus, contra todo o amor humano; [...] a devota considera sua vida fracassada como uma provação enviada pelo Senhor; sua alma extraiu da infelicidade méritos excepcionais que lhe outorgam a graça singular de ser visitada por Deus; (BEAUVOIR, pág. 763, 1949).

Dionísia aparece no romance como um exemplo desse desligamento humano para a ligação ou talvez a religação com o divino. Em uma de suas falas (TELLES, pág. 47, 2010), Rosa nos conta do retrato de uma marquesinha de peruca branca toda colorida de miosótis lendo uma carta de amor; este retrado deu à Dionísia que, o guardando após um tempo em seu quarto, trocou a imagem da marquesinha com a carta de amor por uma advertência bíblica em que continha dizeres sobre o arrependimento de Deus pela maldade do homem. A relação é possível; depois de manter as esperanças de amor humano simbolizado pela marquesinha lendo uma carta de amor, é feita a troca; o que surge então são palavras divinas recriminando o homem.

Como disse Beauvoir no trecho acima, a mulher devota acredita que toda a provação por que passou na vida foi uma provação de Deus e por isso passa a aceitar sua infelicidade com maior resignação. A personalidade da personagem no romance evidencia bem essa aceitação da submissão com muita paciência; vê em sua profissão sua obrigação de cuidar de Rosa e é o que faz sem reclamações.

Entre Lili e Dionísia a semelhança existente é dentro da construção estrutural do texto; como personagens elas são o que se designa personagens planas, pois são simplificadas e unilaterais, não se pode esperar ter surpresas com as ações destas personagens durante a narrativa. As personagens esféricas, ao contrário, são complexas e ambíguas, muitas vezes não se consegue analisá-las matematicamente, pois suas ações com frequência são controversas. Este é o caso da personagem Rosa Ambrósio na ficção de Lygia F. Telles, que muitas vezes confunde o leitor por sua necessidade de representação, por forjar algumas

sinceridades, ou até mesmo por ter reações e reflexões que vão contra o que imaginávamos dela.

Assim como Lili, Rosa é também obcecada pela própria beleza, a tal ponto que Diogo, seu amante, a chama sem reservas de narcisista (TELLES, pág. 56, 2010); as confissões que faz e as descrições do gato Rahul sobre o cotidiano de Rosa não faz com que o leitor pense o oposto de Diogo. Rosa está sempre preocupada consigo mesma, dá pouca importância ao problema dos outros, sua beleza é um bem importantíssimo e sua fama também. Entretanto, antes de enquadrar a personagem como uma narcisista é interessante uma discussão acerca do tema.

Simone de Beauvoir dedicou uma parte de seu livro *O segundo sexo* a essa questão; diz que pela condição que a sociedade ofereceu à mulher é comum que essa se construa como uma narcisista, isto, entretanto, não deve ser crido como uma lei. O narcisismo surge quando o *eu* passa a ser "o fim absoluto e o sujeito nele foge de si." (BEAUVOIR, pág. 817, 1949); e pensando na condição de objeto que a sociedade machista impôs à mulher é muito mais fácil para essa voltar-se para si e adorar a si mesma que para o homem. Impossibilitada de agir, confinada ao lar e ao marido e, "não podendo realizar-se através de projetos e objetivos, a mulher se esforçará por se apreender na imanência de sua pessoa." (BEAUVOIR, pág. 817, 1949). Em suas falas mostra que o *ser* está diretamente ligado ao *fazer*, e não fazendo *nada* a mulher consequentemente será também *nada;* o que lhe resta é limitar-se a si mesma.

Distanciando o eu do sujeito, qualidade que se manifesta no narcisista, a mulher pode ao mesmo tempo imaginar ser duas; pode assim, ser sujeito e objeto, admiradora e admirada. Sendo apenas sonhada, essa dualidade necessita de algo concreto para ser materializada. Segundo Beauvoir, a criança vê esta materialização da dualidade na boneca, já a adulta a vê no espelho e também nos olhares alheios.

A necessidade que Rosa tem de espelhos é notável. O gato Rahul nos conta de um espelho que sua dona tem e com o qual vive às voltas; conta-nos também cenas em que a mesma fica se namorando e criticando ao mesmo tempo no espelho. Outra necessidade que ela própria confirma é a de aprovação dos olhares masculinos; sobre alguns de seus amantes o

que ficou não foram momentos de intimidade ou carinho, mas sim a sensação que sentia ao ser admirada. Ao lembrar-se de Douglas, um amor de juventude, diz que ele era para ela como um espelho e que "Quando nos olhávamos via minha beleza refletida em seus olhos." (TELLES, pág.14, 2010). Mesmo Diogo, seu amante na maturidade, a encantava porque com ele ela se sentia outra vez jovem e bonita; Diz Beauvoir que "mais do que nos espelhos é nos olhos admirados de outrem que ela divisa seu duplo aureolado de glória. Na falta de um público complacente, abre o coração a um confessor, a um médico, a um psicanalista;" (BEAUVOIR, pág. 826, 1949).

Isso também muito acontece com Rosa; se não tem seus amantes ou admiradores por perto lança mão de sua empregada Dionísia ou de sua vizinha, a analista Ananta, que detesta, por sinal. O que ela quer é falar de si, a qualquer custo. Interessante é também que a própria narrativa em primeira pessoa contribui para construir a sensação de uma personagem narcisista; Rosa do começo ao fim do livro, exceto em partes em que quem tem voz é o gato Rahul ou um narrador em terceira pessoa narrando sobre Ananta, vai falando de si e somente de si e de seus problemas e de suas glórias todo o tempo. Nessas falas vai nos confessando cada vez com mais intensidade sua necessidade de ser admirada.

O desejo do palco, do teatro é o que mais imprimi sua vontade de ser idolatrada. Nenhum desses reflexos de si, e nenhuma dessas aprovações acima citadas parecem competir com superioridade com o teatro, sua profissão. Não cansa de dizer: "adoro o palco com os invejosos mordendo o rabo feito escorpião, Bem feito!" (TELLES, pág. 48, 2010).

Desde menina a necessidade de representação e o desejo do palco se manifestavam em Rosa; era às vezes a mocinha inocente, outras vezes a mulher desinteressada de assuntos infantis; mas o seu maior papel na vida real foi a noite da morte de seu primeiro amor, Miguel. Era data do casamento de sua prima, sua mãe, apesar de na época serem pobres, tinha mandado fazer o vestido de Rosa no melhor alfaiate da cidade; desde menina sua beleza foi notada e incentivada. Querendo se mostrar bem vestida a Miguel, Rosa vai até sua casa e o encontra morto, drogas. Mas como disse sua mãe:

> - escuta, filha, o casamento já está começando, ninguém sabe da tragédia e nem vai saber pelo menos hoje, só hoje é possível esconder esse horror [...] a gente não pode deixar que sua priminha justo no dia do seu casamento, ah, é triste demais, a festa suspensa, já pensou? [...] ele está morto, querida. Nada pode mudar esta tragédia. (TELLES, pág. 212, 2010).

Rosa teria de ignorar o luto e representar uma menina feliz e conseguiu se mostrar delirantemente feliz. Esse episódio parece ser a pista do que Rosa se tornou. O luto acabou ignorado pela vida toda até a imagem de seu primo se tornar vaga e virar dúvida; a beleza e o exagero tanto na alegria quanto na tristeza foram a partir daí suas características mais marcantes. Fez de si mesma uma personagem, torna-se pura representação até para si mesma. Dedicando sua vida aos palcos e às festas Rosa representa uma atriz louca, bela e sempre intensa, ou tristíssima ou alegríssima, "sempre nos extremos" (TELLES, pág. 120, 2010) como disse Diogo certa vez. Representando profundidade Rosa vive na superfície, seu gato e observador Rahul é quem nos delata sua superficialidade ao ironicamente se mostrar interessado em descobrir onde é que ficava a tal profundidade a que Rosa se referia em uma entrevista (TELLES, pág. 97, 2010).

A percepção da chegada da velhice se dá em Rosa com algum sofrimento. Começa a perceber antes mesmo de perder a beleza de que se orgulha que já não pode se vestir como antes, se antes parecia uma deidade ao usar joias e maquiagens agora é comparada a uma piranha.

Ao se perceber velho, o homem percebe que mudou de lugar na sociedade como diz Norbert Elias em seu artigo *envelhecer e morrer*:

> A experiência das pessoas que envelhecem não pode ser entendida *a menos que percebamos que o processo de envelhecer produz uma mudança fundamental na posição de uma pessoa na sociedade, e, portanto, em todas as suas relações com os outros.* (ELIAS, pág. 83, 2001).

Como diz Beauvoir, a sociedade passa a ignorar o velho como homem pedindo a ele que se afaste do mundo carnal e se comporte com serenidade e sabedoria que os anos de vida

devem ter lhe dado; ou são inferiores aos humanos por não poderem mais participar da economia do país, ou são superiores aos humanos por possuírem uma sabedoria que só os anos de experiência pode lhes proporcionar, não competem nunca com igualdade. O velho se encontra então num impasse; a voz do próximo não para de dar opiniões como diz Lygia F. Telles em um texto de seu livro A disciplina do amor (TELLES, pág. 130-131, 1998). Se o velho resolve dependurar as chuteiras lá vem a voz do próximo dizendo que é um absurdo a pessoa se entregar sem nenhuma luta, e que se faz isso é para provocar piedade nos outros. Se o velho resolve lutar e buscar uma imagem melhor, se arrumar, buscar novos amores, mais uma vez a voz do próximo se faz presente dizendo o quanto é ridículo a sua atitude, "já puxou a cara três vezes, se pinta feito uma palhaça, virou arroz de festa e ainda namorando um moço que podia ser seu filho! Devia se recolher, devia rezar" (TELLES, pág. 131, 1998), mas se o velho resolve seguir seu conselho de se dedicar a deus, o próximo de novo não perdoa e critica dizendo que é mentira e afetação, o que quer mesmo com tudo isso é chamar a atenção. Não admitem nenhuma reação ao velho. A idade de Rosa não é muito assombrosa nos dias atuais, as condições para viver melhoraram muito e a expectativa de vida é maior que em tempos anteriores, ainda mais para uma pessoa rica como Rosa. Em consequência, este aumento da expectativa da vida trouxe o distanciamento da morte, esta passou com isso a ser escondida da sociedade; é o que diz Norbert Elias em seu artigo Envelhecer e morrer. A velhice é o prenuncio da morte, por isso os velhos também foram condenados à solidão; Elias explica que:

> Um resultado desse isolamento é que a experiência de envelhecer e agonizar, que nas sociedades antigas era organizada por instituições e fantasias públicas tradicionais, tente a ser ofuscada pelo constrangimento nas sociedades posteriores. (ELIAS, pág. 103, 2001)

Tanto pior deve ser a situação de Rosa, absolutamente necessitada da aprovação dos outros. Um dos primeiros avisos de sua velhice veio pela proibição do uso de certas vestimentas, depois a mudança de tratamento pela mídia, dos amigos, da família. Logo no início do romance Rosa nos conta um acontecimento em sua vida; nesta época já havia se entregado ao álcool. Possivelmente por uma turbulência no avião em que estava, a

personagem mostra-se desesperada e exaltada e na saída aparecem muitos fotógrafos para registrar este seu momento um tanto decadente; o resultado disso é esta notícia num jornal: "*A atriz Rosa Ambrósio é carregada para fora do avião completamente embriagada.*" (TELLES, pág. 14, 2010). Este jornal que publicou esta manchete, conta-nos Rosa, foi o de um amante que teve em sua juventude, Douglas; e é nesse primeiro instante que Rosa começa a mostrar seu descontentamento com as comparações. Mais à frente diz: "um jornal que só se referia ao meu nome com palavras maravilhosas, ele me amava. O Douglas. Pai desse chefete rancoroso que herdou a empresa.". Esta é a comparação entre passado e presente mais clara que Rosa confessa em seu monólogo; há, entretanto alguns tratamentos de outros personagens que a leva a refletir sobre sua velhice como algo terrível. Começa então a fazer comparações entre os olhares e tratamentos de ontem e hoje e o seu sofrimento certamente é resultado do confronto desses espelhamentos:

> Apesar de tudo, também ela resiste, essa Rosa Ambrósio. Com que ansiedade andou mexendo nas caixas de retratos, dezenas de caixas. [...] Na busca, a pilha enorme dos retratos da juventude. Ficou em êxtase, olhando. Comparando. E logo o êxtase virou terror. (TELLES, pág. 96, 2010).

Logo no início sua reação foi a de tentar esquecer a idade, mas os olhares do próximo a fizeram recuar e desistir; este próximo foi Gregório, seu marido. Conta-nos Rosa um episódio em Paris em que ela e Gregório assistiam a uma peça teatral e disse a ele que gostaria de um dia representar o papel da mocinha da peça; diz que o olhar que Gregório a remeteu disse no mesmo instante que estava velha demais para fazer isto. É costume dizer que um olhar fala muito, mas este não falará nada fora do contexto; Rosa só pôde compreender o olhar de Gregório desta forma porque já tinha conhecimento, mesmo afetando ser ignorado, de sua decadência física. Mesmo ao declarar ter aceitado sua velhice Rosa mostra seu horror ao ter de interpretar personagens de idade como diz Dionísia. Sua recusa inicial maior é esta, declarar publicamente sua velhice; Diogo chega a compará-la com Sarah Bernhardt, uma atriz bela e gloriosa como Rosa, mas que também envelheceu. Bernhardt, entretanto, como diz Beauvoir não aceitou nunca sua velhice e mesmo muito envelhecida não abria mão de

representar papéis de mocinha; o narcisismo de Rosa nunca a deixaria fazer tal papel, pois, paradoxo narcisista, se preocupa demais consigo mesma para não prestar atenção ao que pensam dela. Rosa quer ser aceita, por isso não seguiria o caminho de Bernhardt.

Por rejeitar representar personagens de sua faixa etária como ela mesma diz sarcasticamente, rejeita também o palco. Decisão difícil porque ama os palcos e a exibição. As críticas são sempre feitas, como no texto de Lygia *A voz do próximo ;* a criticam por usar roupas chamativas, por querer negar sua velhice e até mesmo por recusar os palcos e se recolher em sua casa, o tempo todo pedem sua volta aos palcos. Mas como? Se a velhice é tão detestável? Rosa sente o preconceito gritando ao seu lado, tanto que disse certa vez a Diogo que o que a deprimia não era a idade, mas sim o preconceito a limitação de trabalho (TELLES, pág. 109, 2010).

Falando um pouco mais sobre a beleza em Rosa, Rahul diz em vários momentos que sua beleza ainda prevalece, chega a referir-se a ela como "uma bruxa seduzindo o tempo" (TELLES, pág. 97, 2010); há uma descrição feita pelo por ele em um momento em que ela está olhando-se nua no espelho; assim diz:

> Ela despiu-se e ficou nua diante do espelho. Já vi esse filme antes, Diogo costuma dizer. Corrigiu a posição dos ombros. Levantou a cabeça e com as mãos curvas, contornou os seios, tem seios de jovem, redondos, firmes. Mas não está satisfeita, deviam ser mais altos. Assim?... Experimentou ao levantar nas pontas dos dedos os bicos rosados. (TELLES, pág. 36, 2010)

Há ainda outras pessoas que pensam a mesma coisa de Rosa; Renato Medrado no fim do livro comenta a beleza de Rosa, também, claro, Diogo a acha uma mulher bonita. Renunciou aos palcos antes de ter perdido sua beleza. Está perto dos 60 anos, mas ainda é bonita e atraente. Antes mesmo de Gregório e Diogo partirem, ela já havia abandonado os palcos, isto é, ainda mais nova e possivelmente ainda mais bela já desistira. O que parece perturbá-la, então, é mais que a perda da beleza, é a perda da juventude. Disse certa vez à Lili que a velhice deveria ficar escondida que "a velhice é obscena, querida" (TELLES, pág. 49, 2010). Deseja ainda receber elogios, mas olhares e tratamentos dos outros ante seu

envelhecimento a travam; ela prefere resguardar-se em casa e na ânsia de representação e admiração se mostra a Dionísia, fingindo interpretar, se é que isso seja possível. Ainda com Diogo ao seu lado, este recolhimento já anunciava em seu comportamento. Em uma conversa com Rosa ele diz que se isso acontece é porque ela sente que está envelhecendo (TELLES, pág.109, 2010); e sendo Rosa narcisista como é, é compreensível que o abandono dos palcos seja prematuro.

Apesar do valor que atribui à beleza sua obsessão não chega a ser o que é a de Lili; Rosa não se mostra na busca da juventude que perdeu, não usa roupas, acessórios ou trejeitos que tentem disfarçar a idade avançada. Com tantas opiniões a sua volta, a personagem opta por um sofrimento resignado, conformado; sabe que o tempo passou e que isso aconteceria de qualquer forma, sabe também que não poderia por muito tempo disfarçar a idade. Ao invés da luta, durante um tempo depõe as armas, ela mesma diz: "- *décadence*!... Saí do palco na hora certa, antes da chifrada. Também quis segurar a beleza, é claro, quem não?... mas ela escapou por entre os meus dedos, água... Ainda bem que Deus me deu paz sexual." (TELLES, pág. 136, 2010).

Ao contrário do que se pode pensar, a mulher narcisista, como afirma Beauvoir, sofre menos que a não-narciscista; isso porque a narcisista se preocupa demais consigo mesma para afastar de seus pensamentos que a beleza de que tanto se orgulha um dia desaparecerá com a velhice a que se destina (BEAUVOIR, pág. 758, 1949). É certo que a mulher heroína de si mesma sofrerá com a sua velhice, mas não haverá nesta o choque de ser pega de surpresa e como conclui Beauvoir, logo se adaptará. O que lhe advém é o sofrimento causado pela impossibilidade de exibir-se inteiramente bela e jovem. Ela continua querendo aparecer, Rosa ainda tem vontade de subir aos palcos, mas possui horror ao pensar em fazer papeis para sua idade e sabe que pareceria ridícula tentando fazer uma jovem.

Apesar das juras feitas em seu momento de crise de nunca mais pisar no palco, após sair do momento de embriaguês no qual se encontra durante boa parte do romance, Rosa resolve voltar à vida e sendo sua vida o palco este acaba sendo consequência. Como bem

disse Beauvoir sobre a narcisista Rosa logo se adapta ao seu momento e passa a aceitar sua condição e seu corpo:

> Fiz as pazes com meu corpo porque fiquei com pena dele, faz o que pode para me agradar, para corresponder, consegue? Fico comovida, tantos anos de luta, quase sessenta e esse corpo ainda de pé, perdendo um pouco o equilíbrio mas de pé o pobrezinho. (TELLES, pág. 190, 2010)

Planeja seu regresso aos palcos com personagens e histórias muito sugestivas. Os papéis pretendidos por Rosa são ambos muito representativos de sua condição atual; o primeiro a que se refere é o papel de Amanda Wingfield na peça À margem da vida, personagem que já velha não se conforma com a vida que leva e vive sonhando com o tempo que era ainda jovem e bela e cortejada por muitos homens. A outra peça referida é Doce pássaro da juventude, em que quem ganha a cena é uma atriz famosa mas já velha que só pensa em beber e dormir para esquecer que não é mais a bela atriz de cinema que um dia foi.

Vê-se com esse final que Lygia se intromete na narrativa e deixa escapar sua voz a respeito do tema; Rosa, depois de ter se penalizado ao máximo, planeja sua volta aos palcos com peças que não só trazem personagens com idades próximas a sua, mas personagens que mostram o drama vivido em geral pela mulher e particularmente por aquela que depende da imagem para trabalhar; esta sem dúvida sofre dobrado a perda da juventude, mas qualquer mulher sofre com a chegada da velhice. Não à toa Lygia F. Telles em seu texto já aqui referido, A voz do outro, traz uma personagem mulher para representar o drama da velhice.

Ao fim do romance não chegamos a saber se os planos de Rosa de subir novamente aos palcos irão se concretizar; o que fica no fim da narrativa é a motivação de Rosa para retornar ao teatro. Diferente do que se pode pensar, é nesta motivação que reside o final esperançoso e positivo do livro; porque o que dá sentido à vida, e é o que faz alguém mais que existir, viver, é ter um objetivo a cumprir, uma meta, como constata Beauvoir:

> O velho, quando recusa o tempo em que vive, não descobre nele nenhuma possibilidade de se livrar da melancolia. Todavia, mesmo quando se conserva atento ao que passa ao seu redor, a ausência de objetivo lhe empana a vida. (BEAUVOIR, pág. 209, vol. 2, 1970).

Desta maneira, Lygia F. Telles chama o leitor a pensar, ou repensar a velhice de outra perspectiva que a comumente aceita; a compreender que o velho não é um sujeito apático ou indiferente, mas sim um homem que também tem desejo como qualquer outro. A própria Rosa declara logo no começo do livro: "como sonhei e como sonho ainda." (TELLES, pág. 14, 2010).

Esse manifesto a favor do direito ao sonho e à esperança fica ainda mais evidente pelas palavras da própria Lygia em uma entrevista em 1999:

> Se eu me afundar no pessimismo, uma escritora do Terceiro Mundo, me sento no último degrau da escada, cubro a cabeça com cinza e espero a morte. Então, tenho que acreditar, a esperança para mim é vital. Tenho que acreditar, tenho que sonhar. (Apud. SANCHES, pág. 175, 2003)

Referências bibliográficas:

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice – a realidade incômoda.* São Paulo: DIFEL, 1970.
____. *A velhice - as relações com o mundo*. São Paulo: DIFEL,, 1970.
____. *O segundo sexo.* 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.
ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos – seguido de "envelhecer e morrer".* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SANCHES, Kathryn Bishop. "Entre a *décadence* e o imaginário: o caleidoscópio do envelhecimento em *As horas nuas* de Lygia Fagundes Telles". *Passo e compasso - nos ritmos do envelhecer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pág. 175-189.
TELLES, Lygia Fagundes. *As horas nuas.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O NARRADOR DIALÉTICO

Mateus dos Santos MOSCHETA (PG-UEM)[369]
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: O teatro precisou do palco e de instâncias narrativas para se reestruturar como uma obra de arte crítica-dialética. Tornou-se maduro o suficiente para dialogar não somente dentro das quatro paredes do teatro ilusionista, mas também ultrapassou as convenções e questionou o mundo fora dele e, paradoxalmente, trouxe-o de volta à cena sob novas formas de se fazer e pensar o próprio teatro. Por isso, o presente trabalho tem por objetivo compreender as perspectivas de ordens teóricas, críticas e históricas sobre o narrador de Walter Benjamin e Theodor Adorno para em seguida desenvolver os aspectos do narrador presente no teatro épico do dramaturgo alemão Bertolt Brecht. Para isso utilizaremos, como exemplo, uma de suas mais significativas peças consideradas como didáticas, *A exceção e a regra*, na qual diversas instâncias narrativas colocam questões fundamentais para a arte e a sociedade e desempenham um papel primordial na renovação do teatro a partir do século XX.

Palavras-chave: Teatro dialético. Bertolt Brecht. Instâncias narrativas.

Introdução

Tão maléfico quanto o estudo da história de maneira estéril é tentar compreender a obra de arte como fruto de si mesma, afastada de um contexto social que contribui para gerá-la e se relaciona dialeticamente com ela. Se é possível eleger uma forma literária que se colocou distante de um mundo de contrastes, será possível também acreditar que a sociedade se distanciou de uma leitura de mundo que poderia ser crítica.

Se as obras de Walter Benjamin, Theodor Adorno, Antonio Candido e Bertolt Brecht possuem algo em comum, é a concepção de que a arte do século XX desperte (talvez mesmo exija) a necessidade de rever sua função social e, daí, seu próprio estatuto. As mudanças profundas pelas quais o mundo passou logo após a primeira guerra mundial não ficaram

[369] Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Brasil. mateusmoscheta@hotmail.com

alheias ao campo das artes, pelo contrário: impuseram novos temas, formas e atitudes dos intelectuais.

É preciso perceber que não se trata mais de uma arte reduzida ao mero entretenimento, nem tampouco destinada a uma busca espiritual que eleve o homem, compensadora de uma realidade decadente, individualista, nem a compensação de um mundo sem sentido. Contra essas perspectivas a arte pode, como dever, discutir o mundo, inclusive abordando questões que façam retomar a busca por algum sentido. No que diz respeito ao desenvolvimento das formas artísticas, autores como Benjamin e Adorno levarão essa discussão para o nível do narrador, debatendo a função social da obra de arte em momentos históricos específicos. Em suma, eles procuram historicizar o conceito de narrador ao fazerem uma análise da história das formas literárias. Assim o narrador, aparentemente uma dimensão técnica da escrita literária, torna-se um momento da formalização estética de questões que vêm do mundo social. Essa é a perspectiva tanto do ensaio de Benjamin como do de Adorno sobre o narrador. Embora muito diferentes entre si, acabam por se completar. Vale a pena comentar algumas passagens dos dois ensaios antes de realizar a apropriação crítica em Brecht, bem como evidenciar de que maneira chegaremos ao teatro a partir dos textos citados. Isso se constitui como o percurso desse artigo: a partir das considerações de ordem teóricas, críticas e históricas sobre o narrador, entender sua força na peça de Bertolt Brecht *A exceção e a regra*, onde diversas instâncias narrativas colocam questões críticas fundamentais para a arte e a sociedade nos anos 1930.

O narrador em Benjamin e Adorno

Na expectativa de seguir os caminhos trilhados pelo narrador durante as transformações históricas e sociais que o mundo sofreu ao longo do tempo, Benjamin nos mostra o narrador em três momentos, sendo eles, da tradição oral, do romance e da informação jornalística. O primeiro consiste na figura do narrador dependente de uma coletividade compartilhada; não por acaso, esse narrador relaciona-se muito com o trabalho artesanal, capaz de "intercambiar experiências".

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. (1994, p205)

Importante salientar que Benjamin fala de um narrador em um tempo histórico bem maior do que de uma geração, é secular ou, até mesmo, milenar. O ato de contar histórias foi sempre ligado à arte da repetição, no entanto elas perdem muito de seu sentido quando não se pode mais tecer ou fiar enquanto são contadas.

Com o mundo conflituoso que se revela com a primeira guerra mundial, revela-se também uma outra estrutura como a do romance, onde o indivíduo está resignado a uma produção e reflexão solitária. A experiência compartilhada torna-se alvo das poderosas armas de longa distância. Assim a rede onde estava guardado o "dom narrativo, se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual" (BENJAMIN, 1994, p.205)

Antigamente, segundo Benjamin, o narrador era aquele que sabia dar conselhos, no entanto atualmente isso se revela antiquado, pois as "experiências estão deixando de ser compartilhadas" e esse processo de desaparecimento da figura do narrador oral e de seu discurso é algo que vem se desenvolvendo com as transformações sociais devido à evolução das forças produtivas. Mas é claro que o romance remonta a uma tradição que desde os primórdios vem se transformando conforme as mudanças que o mundo enfrenta, mas é com a burguesia que ele irá encontrar terreno mais fértil para florescer.

Tratando-se de burguesia, Benjamin (1994) irá destacar a imprensa como sua principal forma de comunicação e grande aliada, ameaçando ainda mais a narrativa e colaborando decisivamente para a crise do romance. Se anteriormente era o narrador oral o responsável por trazer a informação de quem vinha de longe, fortalecida pelo fato da experiência vivida ou contida na tradição, agora a informação surge com a urgência da compreensão, os "fatos já nos chegam acompanhados de explicações", eficientemente prontas para o consumo. A

necessidade que as transformações científicas, tecnológicas e sociais revelaram fez com que a estrutura formalizada de uma produção "ingênua" no campo das artes, sem grandes pretensões além do divertimento, contemplação ou informação, encontrasse em sua própria estrutura a solução de uma atualização pertinente ao seu período histórico, aproximando o homem a uma leitura menos apaziguadora da arte. (1994, p. 202)

No entanto, com o narrador do romance já no século XX, surge uma esperança crítica, embora ainda tacanha e mesmo não assumida. Adorno nos revela a potencialidade representada pelo narrador mesmo que fosse fingida a sua não existência. Segundo Adorno (2003), é possível acreditar que a produção artística sob as convicções do século XIX se encontra num paradoxo no início do século XX. Se a base do romance é contar alguma coisa, e se é verdade que todas as instâncias desse contar estão questionadas, o que fazer? A saída será escrever justamente sobre a impossibilidade desse contar, por isso o romance assume sua própria forma como tema, em chave metaliterária e metalinguística, o que se tornará uma linha de forças para a arte no século XX.

Mas a tentativa de fugir da própria técnica que recaia sobre o fantástico ainda guarda uma visão distanciada do mundo, só que agora ela se torna subjetivista. Isso ocorre não porque o autor da obra literária deseja que o indivíduo seja maior que tudo, atuante sob uma realidade interna, como no impressionismo por exemplo. Além disso, entende que toda visão de mundo é marcada pela linguagem e pela cultura, ou seja, essa subjetividade é também social, não se configurando apenas como um simples recuo para o indivíduo. Antes de tudo será um recuo para a crise do indivíduo que ocorre a partir do momento em que a visão de individualidade é abalada, como se deu com a crise do drama burguês historizada e teorizada por Szondi (2001). O importante disso é a ideia do sujeito social. Seria incoerente pensarmos conforme o século XIX, quando era crível que o sujeito fosse capaz de dominar seu objeto e narrá-lo de forma distanciada. Essa percepção, para Adorno, não se limita apenas ao conteúdo, mas se estende também pelo caminho da forma. Não adianta utilizar um narrador tradicional questionando tudo, o ideal é questionar a própria forma, questionar a instância do narrador.

Adorno (2003), no ensaio 'A posição do narrador no romance contemporâneo', faz a relação desse processo com o teatro ao afirmar que o narrador do século XIX equivale ao teatro ilusionista do século XIX, pois acredita em tudo que enuncia, falando de uma posição supostamente objetiva e neutra. O narrador do XX expõe esses pressupostos, mostra essa postura regressiva, ou seja, trabalha em nível metaliterário. Ele fala sobre a própria literatura.

Ora, o teatro épico de Brecht (e o teatro dialético em geral) também o faz, e conscientemente, com programa teórico e prático. Ao mostrar que é teatro – o que chamamos teatralidade – realiza um percurso metateatral, que é um dos caminhos para tirar o espectador/leitor da passividade consumista e de fazê-lo pensar. Embora Adorno não leve adiante o paralelo com o teatro no século XX, o caminho está dado. Quem o continua é Bertolt Brecht e seus muitos comentadores. A maneira de quebrar a ilusão que exige identificação e impede a crítica é o conceito de distanciamento (ou estranhamento), que se consegue, por exemplo, pela instauração de elementos épicos e líricos, que rompem com a visão do teatro como instância meramente interindividual – agora será coletivo e pautado pelo passado (épico) e também ruptura interna, com os pressupostos do sujeito burguês (lírico). Benjamin (1987), em artigo fundamental, também discute esse papel central do teatro épico no contexto dos anos 1930. Para *Mahagonny*, por exemplo, ele cria um quadro simples que nos permite comparar o teatro dramático (do século XIX) com o épico (dialético, uma das vertentes do teatro no século XX).

Esse quadro, publicado no Brasil em Brecht (1967, p. 59) e reproduzido em muitos textos sobre o teatro brechtiano, deve ser comentado para não parecer uma mera mecanização de técnicas teatrais. São, de fato, oposições dialéticas de grande alcance e que devem ser materializadas na confecção e na encenação das peças, inclusive deixando claras as diferenças de concepção para o público. O caráter épico está ligado tanto à configuração dos personagens, como da intriga (trama), do espaço, do tempo, mas também da música e da iluminação, que não estão contemplados nesse quadro. Todos esses elementos impedem uma apreciação imediata e com envolvimento completo da obra de arte, com o que distanciam a obra de seus receptores. Como essas categorias não se restringem a um narrador específico,

mas a muitos níveis, preferimos falar em instâncias narrativas. Esse distanciamento tem natureza épica, como aquela criada pelos narradores dos romances críticos mencionados por Adorno.

É importante ressaltar que o caráter épico provém de diversas instâncias narrativas, dentre as quais iremos destacar algumas para análise mais adiante. No esquema feito por Brecht, a base do drama tradicional está alicerçada no diálogo e seus desdobramentos na ação, já a dramaturgia épica privilegiará a narração. Brecht promoverá uma renovação no âmbito formal ao empregar o narrador sob uma perspectiva crítico-dialética, essencial para o desenvolvimento do teatro por ele proposto, que parte de duas premissas básicas: fugir das formas clássicas baseadas nas relações individuais para resgatar o sujeito participante de uma sociedade em constante modificação e a ideia de transformar o teatro em um "palco científico", um espaço onde a razão seria predominante diante dos fatos apresentados, esclarecendo ao público sobre a sociedade e sua necessidade de transformá-la. (ROSENFELD, 2006)

Assim o narrador se constituirá como um elemento fundamental, pois ao contar a história, essa instância narrativa se coloca (e nos coloca) distante da situação narrada, enquanto no drama tradicional as situações são apresentadas sob a perspectiva das personagens, individualizando e limitando suas relações. Essas instâncias narrativas, pode-se dizer, atuarão num campo mais amplo e abrirão possibilidades para que o próprio autor se manifeste na peça. Dessa maneira a identificação por parte do público com as personagens da peça é comprometida. Brecht não quer o alívio das emoções experimentadas via catarse, o que ele quer é justamente o sujeito lúcido, capaz de analisar e criticar. Como dirá Benjamin em seu ensaio sobre o teatro épico brechtiano:

> Para o seu público, o palco não se apresenta sob a forma de "tábuas que significam o mundo" (ou seja, como um espaço mágico), e sim como uma sala de exposição, disposta num ângulo favorável. Para seu palco, o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. (BENJAMIN, 1987, p.80)

As instâncias narrativas como caráter épico

Dessa maneira Brecht questiona uma tradição que afirma ser a finalidade da arte um prazer estético vazio calcado na contemplação do belo, o que a colocaria num *status* afastado da sociedade, sendo a arte vista como possuidora de uma beleza atemporal. Essa dissociação deflagra um mundo pragmático no qual a reflexão já não tem espaço, sendo sufocada pela tentativa de agir sobre ele. Sendo assim, a arte serviria como contemplação do belo e, nesse sentido, impede a possibilidade de um pensamento crítico sobre a sociedade. Peter Szondi (2001) afirma que a condição de aprisionamento da forma dramática tradicional no século XIX não suporta as transformações pelas quais passa a sociedade. Isso faz com que as margens que limitam a produção artística a um determinado modelo, chamado por ele de drama burguês, entre em crise. Assim, novos dramaturgos como Ibsen, Tchekov, Hauptmann e Maeterlinck, dentre outros no início do século XX, introduziram instâncias narrativas como possibilidades de fuga das margens opressoras de uma forma já caduca. A narração nesse contexto não aparece inicialmente como uma forma épica, no entanto ela possibilitará deslocamentos do tempo, por exemplo. Os dramaturgos não se preocuparam, necessariamente, em inaugurar novas formas: suas atenções estão voltadas para o ser social e, agora mais do que tudo, para novos assuntos. A seu tempo novas formas serão criadas para dar conta desses temas e questões.

> Uma vez que possamos dominar novos assuntos, podemos passar às novas relações sociais, que no momento são imensamente complicadas e só podem ser simplificadas por meios formais. A forma em questão só pode ser conseguida, entretanto, através de uma mudança completa no objetivo do teatro. Só um novo objetivo pode conduzir a uma nova arte. O novo objetivo é a pedagogia. (BRECHT, 1967, p48)

É possível compreender que Brecht defenda a ordem de entendimento em uma sociedade influenciada por novas necessidades, geradas a partir de novos temas como o casamento, a guerra, a doença; esses, por sua vez, são gerados pelo meio em que se vive,

embora seus movimentos não estejam determinados por esse caráter, como aconteceu com o naturalismo. Não é possível compreender o homem estudando apenas seu comportamento, é preciso historicizá-lo, promovê-lo a um contexto que o leva a desenvolver novos assuntos e formas e, assim, a modificar-se. Quanto à pedagogia, refere-se ao conceito dialético que uma peça teatral precisaria ter. Nessa perspectiva vale ressaltar algumas instâncias narrativas que ajudarão a compreender a estrutura épica que surge como resposta ao frágil, no entanto hegemônico, drama tradicional. Para isso utilizaremos como exemplo alguns excertos da peça *A exceção e a regra*.

Logo no início da peça é possível perceber que não se trata de um drama comum, pois a narração surge logo na primeira fala, na figura dos próprios atores que se dirigem ao público:

> Agora vamos contar
> A história de uma viagem
> Feita por dois explorados e por um explorador
> Vejam bem o procedimento desta gente:
> Estranhável, conquanto não pareça estranho
> Difícil de explicar, embora pareça comum
> Difícil de entender, embora seja a regra (...)
> (BRECHT, 1990, p132)

Além de narrar, os atores exercem uma espécie de advertência ao público, para que, desde já, prestem atenção no intuito de despertar a consciência. Para que isso realmente tenha resultado será preciso correr por caminhos distanciados, protegidos do perigoso envolvimento. Desde o início são apresentados os personagens centrais da peça nas figuras do explorador e de dois explorados. Não se procura dizer quais os conflitos, nem situar o espaço ou o tempo, mas sim posicionar ideologicamente, no campo da luta de classes, quem são os dois. Mais do que isso, questionar, antes mesmo da peça ser iniciada, aquilo que parece natural porque muito repetido. Discute-se o nível social da criação das subjetividades: o ser social determina o pensamento. São figuras, nesse sentido, alegóricas. Mas que fique claro: não precisava ser assim, é preciso lutar contra esse estado de coisas. Ou seja: o ser social

determina o pensamento, mas não impede que se mude esse estado de coisas. Tudo isso fica definido pela narração inicial, num lance dialético muito importante e consequente. Assim, a narração não cumpre um papel tradicional, de apresentar os indivíduos e suas particularidades, mas um quadro mais amplo e, além disso, a construção histórica das injustiças no sistema capitalista.

Interessante notar que durante o desenvolvimento do enredo, não existe a preocupação em amenizar a "culpa" dos fracos quando um sistema corrupto de leis tendenciosas da classe alta é denunciado. Os proletários, operários e aqueles que vendem sua força de trabalho também são denunciados sob uma espécie de aviso ao comodismo mal informado e passivo da classe oprimida. É difícil encontrar um culpado se tentarmos descobri-lo baseando-nos no conflito pessoal entre os personagens. O que Brecht nos mostra com a peça é uma luta de classes e não um combate entre dois, ou três, indivíduos. Tudo isso subjugado por uma lei corrupta, para a qual ser bom ou procurar fazer o bem se constitui como a exceção, e o que foge à regra termina condenado. Também aqui, no âmbito da trama, temos algo distanciador. O explorado não é visto como coitado, mas como culpado por não ter feito nada contra a opressão. Ou seja, tanto o explorador quanto o explorado são indiciados pelo texto, o que será explicitado no julgamento final.

Outra instância narrativa que vale ser destacada como indício da forma épica evidenciada na peça é a fragmentação e montagem das cenas. Enquanto o drama se configura absorvendo as unidades de tempo, ação e lugar, ou seja, baseia-se no diálogo, que consiste na forma elementar para o seu desenvolvimento num período de tempo reconhecível com o intuito de promover um mergulho para dentro de sua fábula, o épico irá romper com essas unidades na própria forma de organização das cenas sequenciais como células independentes umas das outras, ou seja, marcadas pela fragmentação. Cada cena inicia e fecha um determinado assunto em si mesma. Para cada início de uma nova cena, Brecht indicará a utilização de cartazes, ou projeções, que irão expor o título de cada uma delas, muitas vezes com um resumo das mesmas. Além disso, as músicas também cuidadosamente pensadas terão sua participação evidenciada. Todos esses elementos atuarão de forma independente, com a

função clara de informar e instigar o público presente. Ou seja, a fragmentação e a montagem se configuram pela autonomia das cenas, bem como por sua exposição prévia – ao menos do que interessa e do que não pode passar despercebido – e, ainda, pelos outros elementos que compõe a cena. As canções explicitam, muitas vezes, aquilo que os personagens procuram esconder dos outros, talvez de si mesmos, e não servem como base para marcar o aspecto psicológico das peças.

Outra instância narrativa que merece destaque na peça é o julgamento que toma grande parte de seu final. Não é por acaso que o palco, para Brecht, em grande parte de suas peças, assume as feições de um tribunal. O julgamento é formalmente um evento que olha e narra o passado, julga-o e recria-o conforme as necessidades das classes dominantes. Isso já confere seu caráter épico, em qualquer peça: discute-se (atitude épica, narrativa) o passado (nível épico por natureza) a partir do presente. Sem nostalgia identificatória, pois não se trata de reviver o passado idealizado, mas de julgá-lo sob um ângulo presente. Mas, no caso de Brecht, há ainda uma outra dimensão. Os seus julgamentos nunca são feitos para serem levados a sério: eles são irônicos, paródicos, expõe a posição de classe da justiça que um julgamento tradicionalmente tenta esconder a todo custo. Aqui, o juiz defende explicitamente o explorador, contra o explorado. A ironia é uma forma de distanciamento, e aqui se vê como os julgamentos brechtianos podem ser muito úteis à criação de uma postura crítica.

O público é praticamente convidado a ocupar a posição do júri, que distanciadamente observa e analisa o conteúdo exposto. Por isso, o teatro épico será o oposto do que Brecht chama de teatro culinário, onde o público facilmente aceitaria o convite de ir se deliciar com um belo prato de pizza ou coisa parecida após o espetáculo. O que ele pretende é justamente que seu efeito perdure para além do tempo destinado à sala preta dos espetáculos, que continue a martelar em suas reflexões durante seu cotidiano comum, que lá fora possa fazer algum sentido. Nisso consiste um ponto fundamental do "efeito de distanciamento", segundo Rosenfeld (2009), que tem por finalidade tornar visível aquilo que foi encoberto pela manta da naturalidade, aquilo que embora desumanizado tornou-se familiar. Ora, esse tema ganha forma e expressão direta na peça em questão.

Em *A exceção e a regra*, fica claro que se trata de uma ferrenha crítica às leis e sua enrijecida forma arbitrária de julgamento. De maneira irônica Brecht nos mostra um juiz que deflagra o próprio pensamento do homem atual, no qual não há mais espaço para a caridade, ou qualquer atitude em que não impere a lei da vantagem. Por não querer levar vantagem, o explorado, no caso o carregador, é assassinado quando pretendia dar de beber ao seu carrasco, o comerciante. Este, pensando que se tratava de uma pedra e não um cantil com água, para se precaver desferiu-lhe alguns tiros, resultando na morte do carregador, aparentemente inocente. Eis a sentença:

> O tribunal considera provado que o carregador aproximou-se do patrão, não com uma pedra, e sim com um cantil d'água. Ainda partindo dessa premissa, porém, era muito mais provável que ele estivesse pensando em matar o patrão, com o cantil, do que lhe dar de beber. (...) O comerciante não pertencia a mesma classe do carregador, de quem só poderia esperar o pior. O comerciante jamais poderia acreditar em qualquer gesto de camaradagem por parte do carregador, a quem ele havia confessadamente maltratado (...) O acusado, portanto, agiu em legítima defesa tanto no caso de ter sido ameaçado quanto no caso de apenas sentir-se ameaçado. (...) Isso posto, absolve-se o acusado (...). (BRECHT, 1990, p160)

Com isso, tanto se explicita o quanto o juiz está do lado do explorador – que é absolvido porque deveria se sentir ameaçado, dado que explorava o outro exageradamente, quando, na posição oposta, critica o explorado, que deveria ter se defendido. A crítica ao carregador explorado é um enunciado que temos que conceber a partir do próprio Brecht, e não do juiz, que só pensa pelo seu ponto de vista. A peça, no entanto, apresenta os dois. O narrador do teatro épico de Brecht e, mais precisamente, da peça em questão, possui a liberdade para se movimentar e assim o faz escolhendo os momentos apropriados para serem colocados à luz da discussão. Dessa forma o narrador é elevado a uma posição de dono da história e, por isso, pode intervir, antecipando-se aos acontecimentos, já que conhece toda a história a ser contada.

Considerações finais

O teatro épico assumirá as rédeas dessas transformações, inaugurando tanto no âmbito da forma e do conteúdo uma nova perspectiva para o teatro moderno. A partir da utilização das instâncias narrativas, o teatro épico com Brecht encontrará na teatralidade assumida em cena, seu teor crítico e reflexivo diante de uma sociedade do século XX que não estaria supostamente disposta a discutir questões sociais, enquanto o consumo parecia ser seu caminho natural.

Se pensarmos na transformação da forma naturalista, que em muito contribuiu para a consolidação do famigerado drama como o entendemos ainda hoje, compreenderemos que ele não se estabelece como uma forma pura. Na medida em que o naturalismo se aprofunda em sua busca da realidade máxima, ele se revela mais próximo da subjetividade, no entanto, ainda se mantém diante da realidade. Isso prova que existe uma mistura de gêneros no teatro moderno. Brecht se alimenta dessa epifania naturalista e agrega outros conceitos que aparecem posteriormente com o expressionismo, o qual afirma ser capaz de expressar imagens projetadas pela subjetividade conforme suas necessidades de expressão, num contexto tumultuado e extremamente tenso, com questões políticas e sociais. Com isso busca-se desprezar a superficialidade de uma visão exterior de mundo para se atingir a expressão essencializada da realidade, conturbada sob a pressão de angústias, corrupta, de como a vida deveria ser.

Neste momento vale retomar Adorno quando diz que a arte não pode ser engajada e sectária, nem considerada um mero entretenimento e nem pode se esconder por trás de um frágil conceitualismo protetor fixado no bordão da “arte pela arte”. Porém, não é estranho atribuírem a Brecht o título de autor engajado, graças ao seu conteúdo político, é claro. Mas para compreender melhor essa concepção ou aproximação entre os dois teóricos, basta pensarmos que Adorno afirma que é preciso encurtar a distância estética apaziguadora e Brecht a confirma ao elaborar o distanciamento crítico. Ambos estão na mesma direção.

Brecht não pode ser considerado engajado no sentido pejorativo, porque esse termo leva ao entendimento de uma moralidade que não se revela tão explícita que justifique tal

rótulo. O engajamento na perspectiva de Adorno seria o equivalente a uma produção que ignorasse a condição do sujeito, como se não houvesse um meio social, como são os exemplos dos livros de auto-ajuda, qualificados como literatura média. Esse tipo de produção procura transferir para o indivíduo a responsabilidade de um mundo controverso. Se o mundo perdeu as estribeiras é porque o homem se desencontrou e dessa maneira ela não assume o ser como parte de uma sociedade. A "boa" obra de arte, para Adorno, que "vale a pena", não ignora o ser social. Exemplo disso é a peça *A Exceção e a Regra*, na qual é possível também perceber a crítica sobre a classe dos trabalhadores, por sua passividade, bondade, desinformação e anulação perante a sociedade. Não é somente uma reflexão crítica sobre divisão de classes, tomando partido dos mais fracos e explorados; muito pelo contrário, ao criticar os poderosos Brecht não poupa os fracos.

Mas também, tratando-se da peça em questão, não se pode esquecer que as próprias leis estão em discussão quando o julgamento é posto em cena. As interpretações feitas pelo juiz de forma incoerente mostram seu viés ideológico, e não uma razão "pertinente" dos fatos.

Mesmo assim, por toda sua relevância para o teatro moderno, Brecht ainda é por muitos condenado pelo teor político com que desenvolve suas peças teatrais, o que de certa forma pôde gerar um preconceito contra as novas formas teatrais que surgiram daí e, consequentemente, contra o teatro épico. Um dos motivos, superficiais, consiste no fato do dramaturgo alemão utilizar a escrita literária e fazer dela um grande e decisivo elemento para o desenvolvimento da encenação. Arraigada de ironia e um humor crítico-dialético, o texto merece uma atenção que o teatro contemporâneo, por exemplo, não estava disposto a respeitar. No entanto, se analisarmos sua obra veremos que Brecht desempenha um papel fundamental na transformação da forma teatral a partir da ânsia de refletir o homem social e, quando o faz, o teatro passa também por reflexões que o farão descobrir e ousar por formas visando sua atualização.

O que é preciso ficar claro é que, ao desenvolver o conteúdo crítico e reflexivo em suas peças, Brecht busca na encenação uma forma de torná-la acessível, encurtando assim a distância apaziguadora a qual se refere Adorno:

> O encolhimento da distância estética e a conseqüente capitulação do romance contemporâneo diante de uma realidade demasiado poderosa, que deve ser modificada no plano real e não transfigurada em imagem, é uma demanda, inerente aos caminhos que a própria forma gostaria de seguir (2003, p63)

Pode-se dizer que o teatro precisou do palco e de instâncias narrativas para se reestruturar como uma obra de arte crítica-dialética. Através das instâncias narrativas como a música, a iluminação, a construção das personagens, a fragmentação e montagem das cenas como núcleos independentes, dentre outros, é que teremos o rompimento da perspectiva ilusionista de uma forma dramática para uma forma épica. Cada um desses elementos merece um trabalho minucioso de investigação, pois de fato constituem a base do que hoje conhecemos por teatro contemporâneo e seus adjacentes. Muito provém não só desse momento histórico, mas tudo indica que ao passar por ele, o teatro se reinventou, tornou-se maduro o suficiente para dialogar não somente dentro das quatro paredes do teatro ilusionista, tomou coragem e foi além das convenções, questionando o mundo fora dele e, paradoxalmente, trazendo-o de volta à cena.

Referências:

ADORNO, Theodor. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades: Ed. 34, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRECHT, Bertolt. *Teatro completo* vol. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Teatro dialético*; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ROSENFELD, Anatol. *Teatro moderno*. São Paulo, Perspectiva, 2006

_____. *O teatro épico*. São Paulo, Perspectiva, 2009.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno 1880-1950*. Trad. Luiz Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac e Naify Edições, 2001.

24 - LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA

DIÁLOGOS SOBRE O CANIBALISMO NA LITERATURA

Bernardo Antonio GASPAROTTO (PG-UNIOESTE)[370]

Resumo: O presente artigo busca realizar uma análise de uma obra contemporânea da literatura espanhola, no que se refere às representações dos atos de canibalismo realizados no Novo Mundo. Pretende-se verificar como as cenas que remetem ao ato antropofágico são trabalhadas, com que características são revestidas e que sentidos são apresentados, se vistas como um ritual solene em que se reconhece a força e a honra daquele que está para ser devorado, remetendo a ideias de teóricos como Oswald de Andrade, ou como um ato de barbárie. Apresenta como *corpus* a obra *Caribe* (2002), de José Luis Muñoz. As representações do canibalismo na literatura foram escolhidas como objeto de estudo devido ao fato de que, mesmo após o movimento modernista brasileiro em que ficou claro o sentido benéfico da antropofagia enquanto metáfora, quando tal cena é apresentada em uma obra literária há uma tendência em se perceber, primeiramente, o aspecto literal, provocando uma repulsa em quem recebe a obra. Nesse sentido, busca-se observar até que ponto tais representações são realizadas com vistas à demonstração da antropofagia enquanto processo benéfico para o desenvolvimento das relações dialógicas entre as culturas envolvidas; ou se tais representações não passariam de imagens grotescas de costumes autóctones.
Palavras-chave: Literatura espanhola. Teoria literária. José Luis Muñóz (2002). Literatura comparada.

A antropofagia na teoria literária

A questão que envolve os estudos comparados entre a literatura latino-americana e a europeia envolve aspectos relacionados à autonomia de produção, à possibilidade de produzir uma obra literária sem ter que importar de outro país ou cultura, uma forma ou perspectiva já desenvolvida e exaustivamente copiada. Nesse sentido, há que se observar que surge o problema de que se o "rompimento" com a tradição literária europeia for considerado como o momento de independência política ou econômica dos países latino-americanos em relação às suas antigas metrópoles, o que aconteceria seria apenas um retardamento da infância da literatura que, a partir de então, estaria nascendo em conjunto com a nação independente. Assim, percebe-se que, primeiramente, tem-se que considerar que as literaturas desenvolvidas

[370] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel. Bolsista CAPES/CNPq. Integrante do Projeto de Extensão: "Estudos das Teorias Contemporâneas de Análise Literária", vinculado ao Programa PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura. Membro do grupo de pesquisa: "Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura".

nos países da América Latina possuem um valor estético próprio, não desde sua origem, claro, mas que sua independência se deu de forma apartada das relações de "submissão" e "independência" político-econômica.

O que se pode observar claramente é que, se a história política da América Latina pode ser percebida linearmente, com datas postas, especificadas pela historiografia oficial, os elementos que envolvem o cerne das relações sociais e culturais são de difícil caracterização. Conceitos como "identidade", "mestiçagem", "independência cultural" tornam-se de difícil caracterização. Essa relação com os elementos de ordem social e cultural podem ser percebidos nas representações literárias em que alguns dos grandes nomes da literatura latino-americana procuraram, ao mesmo tempo, ser depositários das formas europeias, inovadores em alguns aspectos e experimentalistas.

Deve-se ter em mente que, independentemente do que se pense ou como seja compreendida a mestiçagem do povo e a hibridização da cultura, ela traz benefícios inegáveis, principalmente no que diz respeito à originalidade dos resultados alcançados nas obras artísticas. Vários escritores latino-americanos trabalharam com essa ideia, afirmando a transculturação e o princípio de que o indivíduo está em constante processo de criação e desenvolvimento de suas percepções e manifestações. Alguns autores latino-americanos trabalharam com a questão da alimentação do outro para mais tarde produzir algo distinto, original. Tal processo pode ser representado por várias formas, todas ligadas, de alguma forma, a um processo de alimentação, apropriação do outro e processamento para resultar em algo diverso.

O brasileiro Oswald de Andrade, no início do século XX, propõe uma nova forma de entender a questão que envolvia as influências estrangeiras. Não se deveria recusar tal influência, mas sim incorporá-la, reprocessando-a, mediante a antropofagia poder-se-ia fazer como os autóctones que comendo o outro, via de regra, caracterizado como inimigo, tomavam para si suas qualidades, assim, apenas os "inimigos" considerados valorosos eram devorados.

Octavio Paz abordou o problema das influências europeias em um sentido de assimilação e transformação. Na obra *El laberinto de la soledad* (1950), o autor apresenta o

nascimento de uma nação nova, o México, com uma metáfora de violação de uma autóctone por um "colonizador" europeu, gerando, assim, um novo ser. No entanto, por mais ódio que o filho nutrisse em relação à figura do pai, devido à violação realizada contra sua mãe, ele não poderia de modo algum se furtar a requerer sua herança, uma vez que se ele o fizesse estaria, se a população latino-americana se afastasse ou não reconhecesse a influência europeia, deixando de lado parte do que ele mesmo é. (PAZ, 1972).

Outro autor que pode ser citado é Jorge Luis Borges, que menciona que os irlandeses, por se sentirem distintos de seus "colonizadores", inovaram a literatura inglesa, o autor afirma que os sul-americanos de uma forma geral, apresentam-se de uma forma semelhante. É possibilitado ao latino-americano abordar os temas europeus que bem entender, sem preocupar-se com superstições, com uma maior liberdade de criação e exploração, pensando o universo, tanto o Velho Mundo quanto o Novo, como sendo sua herança, uma vez que seriam produtos de um amálgama entre a cultura do Velho e do Novo Mundo, tendo livre acesso a ambas, mas sem ter de se prender a nenhuma. (BORGES, 1976).

Ante o exposto, entende-se que se trata de propostas que, embora apresentem algumas diferenças, têm como natureza buscarem a união. Todas propõem uma aproximação "pacífica" em relação aos intertextos e discursos que se entrecruzam e proporcionam a criação e o desenvolvimento das representações artísticas. Isso possibilita o resgate do que Silviano Santiago (2000) chama de "entre-lugar", que poderia caracterizar o ponto de partida do discurso desses autores, bem como das representações antropofágicas dos escritores latino-americanos.

A ficção latino-americana faz-se, pois, uma narrativa diretamente unida ao território e ao povo no qual floresceu. Revela-se um universo mestiço, rico em multiplicidade de valores e sentidos, um local onde "não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontece em todos os aspectos da vida na América Latina" (VARGAS LLOSA, 2006, p. 9). É este o maior bem do povo deste continente e o que lhe oferece outras possibilidades de trabalhar a literatura, uma vez que essa mistura, o conflito que emerge do seio dessa sociedade em

constante mutação e adaptação, é o que promove sua criatividade e garante sua possibilidade de inovação. Assim, a América deixa de "ser um continente que carece de identidade porque têm todas elas" (VARGAS LLOSA, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o processo antropofágico que se dá na cultura e na literatura latino-americana promove a caracterização de uma miríade de relações intertextuais, entre os textos do próprio continente e também do Velho Mundo. As imagens e sentidos se repetem, aproximam-se e distanciam-se, alteram-se e proliferam-se caoticamente no espaço latino-americano, criando uma rede de sentido paratextual.

Especificamente sobre o ritual de canibalismo, para além do sentido pré-estabelecido de primitivismo, pode-se chegar à perspectiva de antropofagia, como proposta por Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropofágico*, ou mesmo ultrapassar o desenvolvimento e refinamento advindo do processo de assimilação e reprodução, mesmo no sentido proposto por Santiago de que "o leão é feito de carneiro assimilado" (SANTIAGO, 2000, p. 19), possibilitando chegar, a partir da análise de tal ritual, ao reconhecimento do valor do outro, que aquele que se alimenta almeja para si, tratar-se-ia de um procedimento respeitoso em que se paga tributo ao que está para ser devorado. Sendo que a presente pesquisa pretende perceber se tais sentidos podem ser observados nos fragmentos selecionados das obras que inicialmente vêm mencionadas neste projeto.

Nesse sentido, buscar-se-á perceber até que ponto as representações antropofágicas selecionadas apresentam tal rito como uma espécie de ato de mero canibalismo ou o caracterizam como um processo assim como pretende a metáfora de Oswald de Andrade, bem como a forma como tais representações são entendidas e trabalhadas pela literatura do Velho e do Novo Mundo, uma vez que é muito provável que a perspectiva seja distinta, daquele que se alimenta em relação àquele que esta sendo devorado, do que explora e até longa data tinha certeza de sua superioridade cultural, em vista do que estava sendo colonizado e explorado, do que entendia o processo como costume em sua cultura enquanto o outro tinha o mesmo ritual como marca mais primitiva, de resquícios de bestialidade.

Representações do canibalismo na literatura hispânica

No terceiro tomo da trilogia a ordem dos fatos prossegue do exato período subsequente, não ocorre qualquer manipulação temporal por parte do narrador. Assim, logo após Marín e Canayma (a autóctone por quem se apaixonou) observarem a queda do Forte ao longe, ambos partem para dentro da floresta, afastando-se do massacre dos autóctones, para evitar que a ira dos mesmos em relação ao povo branco também recaísse sobre o protagonista.

Conforme Marín e Canayma (que se encontrava grávida já desde o segundo tomo da trilogia) adentravam na selva, sem destino, cada vez mais se uniam e confundiam com a mesma, principalmente quando se observa o ser europeu que aos poucos vai tornando-se um elemento natural (ao menos no que diz respeito à aparência) naquele ambiente, que o engole e sufoca, revelando as características que o materializavam como um ser estranho àquele meio. O próprio espaço o obrigava a se submeter a tal situação, o que lhe obrigava também a racionalizar e comparar o Novo Mundo com aquele que havia deixado:

> *No miraban más que el suelo; el suelo que, una por una, capturó las botas del castellano, su último vestigio de civilización, y las engulló para siempre.* […] *Ahora andaba descalzo, como ella, como todos los indios de aquellas selvas, y sentía en las plantas de los pies la vida de aquella tierra que hervía con inusitada virulencia, que gorgoteaba, se hundía, le abrazaba los tobillos, como un ser vivo más. En comparación con aquella desbordante vitalidad, los paisajes verdes de su norte vasco se le antojaban minerales, muertos.* (MUÑOZ, 2002, p. 24-25)

Pela observação dessa primeira citação já é possível que se perceba a importância que o espaço tem no decorrer da obra, ela acaba por dobrar e forçar as personagens a se adaptarem a ela. No caso do castelhano ocorre uma espécie de melhora forçada, ele passa a deixar para trás, paulatinamente, os objetos que eram importantes na antiga sociedade em que vivia, mas que na atual circunstância em que se encontrava não passavam de estorvos.

Após a fixação de Marín e Canayma em um ponto habitável da ilha, próximo a um rio, ocorre o parto da autóctone, mas o que poderia ser caracterizado como um momento de alegria e renascimento, traz toda uma carga lúgubre e repleta de sentidos, observe-se o episódio:

> *Se retorcía* […] *de dolor mientras se llevaba ambas manos al vientre y trataba de calmar las convulsiones mordiendo trozos de caña arrancados de las mismas paredes de la cabaña.* […] *Marín la miraba estremecido de impotencia y horrorizado por su sufrimiento y sin saber qué hacer para aliviarlo. Ni caribes heridos de muerte por su espada, ni los bubosos del Fuerte Navidad demostraban tanto sufrimiento. Cayó de la hamaca la muchacha y se estuvo retorciendo un buen rato* […] *Gritaba como una posesa torturada mientras las venas del cuello se le hinchaban y sus labios parecían a punto de reventar, amoratados, y baba espesa y agria salía de entre sus comisuras como si Lucifer la poseyera.* […].*abrió sus muslos y estuvo gritando mientras se esforzaba en expulsar lo que le producía tanto tormento y su vientre hinchado se estremecía, cambiaba de forma, se aplanaba bruscamente. Buscaba con los ojos perdidos a su amado en sus momentos de descanso, con la mirada angustiada, con los ojos anegados de lágrimas, y finalmente Marín se aproximó a ella, la tomó de la mano, intentó en vano que no temblara.* […] *Sangraba entre las piernas abiertas* […] *y un espantajo de carne asomaba entre ellas. El espantajo se movió y vio entonces que eran las piernas, que se movían.* […] *Canayma* […] *se retorcía en alaridos y caía al suelo agitada en convulsiones, y que los truenos de una tormenta tropical y furiosa que se acercaba galopando sobre las copas de los árboles.* (MUÑOZ, 2002, p. 58-59)

O resultado de todo o sofrimento físico e psicológico por que passaram ambas as personagens durante toda a jornada, a adaptação solitária num ambiente hostil, foi um parto grotesco repleto de traumas que produziu a morte de Canayma e, posteriormente, de seu filho, que não é reconhecido por Marín, uma vez que esse imputa a paternidade a outro espanhol que teria se deitado com a autóctone, fato talvez realizado para amenizar a carga de sofrimento que caia sobre o protagonista, que entende por bem dar um funeral diverso do

cristão. Ele deixa o corpo da mãe e do filho dentro da cabana e ateia fogo, assim procurando apagar os vestígios de tamanho sofrimento daquela ilha e também de sua consciência.

Seria, contudo, o rosto de Canayma mais um fantasma que perseguiria os sonhos de Marín (assim como tanto outros autóctones que ele matou) até o termino da obra. Mas, talvez o sentido mais significativo que se pode desprender de tal fragmento diz respeito à leitura que se pode fazer do mesmo. Todos os indícios apontam para um não desejado nascimento, é como se a própria natureza previsse e lutasse contra a instauração do homem branco nas novas terras. O nascimento da criança ao contrário, aponta para a forma como também o homem branco e seus descendentes se portariam nas novas terras, agindo de forma oposta aos costumes e ações promovidas pelos autóctones até então, a harmonia de todo ambiente seria rompida pela ganância e egoísmo europeu. As dores físicas e todo o sofrimento psíquico por que passa Canayma ao acompanhar Marín, desde sua fuga até o parto, são representações de todo sofrimento que recaíra sobre a população nativa, seus trabalhos forçados, as violências sexuais e as torturas perpetradas pelo homem branco e seus descendentes mestiços.

Adiante na obra, Marín é feito prisioneiro por uma tribo e em dado momento é realizada a menção de um ritual de canibalismo, em que o narrador até sugere a hipótese de que com a realização do mesmo, os que se alimentavam acreditavam que estavam trazendo para si as virtudes do que estava servindo de alimento. No entanto, o contexto em que se descreve tal rito é tão vil e repugnante que qualquer ideia de antropofagia enquanto processo de fortalecimento de uma cultura ou amálgama de virtudes é desconsiderado:

> *Lo sacaron a empellones, al anochecer, dos caribes borrachos, que primero lo sodomizaron brutalmente en la jaula, a la vista de todos, lo arrastraron sangrando al exterior luego, una vez cometido el acto nefando con él* […] *tras golpearlo y aturdido con las macanas y arrancarle con uno de los golpes parte del cuero cabelludo, se entretuvieron en martirizarlo posteriormente, a juzgar por los muchos gritos, los espantosos alaridos que les llegaban de él, y Marín de Urtubia, al no oler esta vez el hedor de la carne quemada, intuyó, sumido en su horror, que quizá la turba sedienta de sangre y carne lo estuviera devorando vivo a mordiscos. Se decía que de ese modo*

> *pasaba el alma y todas las virtudes del que se iba a los que se lo comían. Luego se produjo el silencio y sólo se oyó el rumor terrible de la masticación, los alaridos de placer de quienes se emborrachaban con la sangre del muerto*. (MUÑOZ, 2002, p. 262)

A possibilidade de se considerar a metáfora do ritual antropofágico como um processo benéfico de engrandecimento cultural desaparece de imediato com a leitura do fragmento exposto. O que se percebe é a perspectiva europeia descrevendo um ato que desconhece, ou procura não reconhecer, apresentando-o repleto de crueldade e barbarismo, em que parece mais importante chocar com a apresentação da sodomia e dos atos de crueldade e barbarismo, enquanto que sobre o processo antropofágico enquanto metáfora de crescimento é relegado ao espaço de uma frase, que se caracteriza como uma suposição uma vez que alguém, não se sabe quem "dizia que desse modo passava a alma e todas as virtudes do que era aos que o comiam", essa entre a descrição da relação sexual forçada, espancamento e escalpelamento, e o efetivo comer vivo, sem ao menos cozinhar ou desferir um golpe de misericórdia na vítima.

Dessa forma, nesse episódio, o que se percebe é a visão eurocêntrica, apartada de qualquer indício de promoção de diálogo, em que apenas se faz menção de uma hipótese conciliadora para dar respaldo a outras perspectivas e estudos que consideravam o ritual antropofágico como modo de trazer virtudes e crescimento espiritual, bem como proposta teórica de que a cultura e a literatura ao se alimentar, realizar tal processo, estaria se nutrindo das qualidades da cultura estrangeira, isso podendo ocorrer em qualquer local, não apenas na América. No entanto, o narrador parece desconsiderar tais pontos, realçando tão somente o elemento animalesco do ritual, afastando-se de um diálogo com a cultura e literatura hispano-americana e se posicionando junto à literatura ortodoxa espanhola sobre o descobrimento.

Poucos dias depois, Marín é levado junto com os últimos quatro taínos que restavam para uma espécie de praça pública onde eram realizados os rituais. A perspectiva europeia é reforçada, com o novo espetáculo que se apresenta. O protagonista é amarrado junto aos demais e agora observa diretamente a cerimônia:

> *Un indio caribe sobresalió entre otros, armado con una maza.* […] *pudo intuir Marín que aquel hombre era un chamán. De pronto se plantó ante uno de los tainos atados* […] *y se hizo un silencio sepulcral. Alzó el brazo y descargó un terrible golpe por sorpresa que le abrió la frente y alumbró sus sesos* […] *Uno le cercenó la cabeza con un cuchillo de sílex, exhibió gozoso el trofeo* […] *Lo mordían, le arrancaban las orejas, le hundían los dedos en el vientre hasta reventarlo y sacarle las entrañas, se peleaban por los ojos, arrastraron luego el cadáver, liberado de sus ataduras, por el suelo, medio desmembrado, hasta colocarlo sobre las brasas y lo tostaron lentamente, por ambos lados, para luego disputarse sus carnes. Le habían abierto el vientre, le habían sacado las vísceras, el corazón palpitante entre el costillar que tomó el que parecía el cacique de aquella salvaje tribu, para que luego se lanzaran sobre los despojos el resto como una turba de perros prestos a devorar el cadáver y no dejar de él más que los huesos.* (MUÑOZ, 2002, p. 266-267)

Assim, não restam dúvidas de que o que se apresenta não é uma metáfora, mas tão somente uma descrição crua do ritual antropofágico, não procurando realizar aproximações, mas sim provocar um distanciamento ainda maior entre culturas. Tal argumento encontra respaldo na reação de Marín, enquanto observava o que ocorria com o executado pensava:

> *No eran humanos y se preguntaba por qué Dios los había creado* […] *Miró a aquella tribu de salvajes inmisericordes* […] *Aquello era el estrato más bajo de la condición humana, lo menos evolucionado, el nexo entre lo humano y lo animal, quizá más de lo segundo que de lo primero; aquellos salvajes no merecían habitar el bello paraíso en el que habían sido relegados. Dios se había equivocado.* (MUÑOZ, 2002, p. 267)

Realça-se o primitivismo daquela tribo, não são considerados seres humanos pelo protagonista, estão mais próximos dos animais, em uma espécie de organização social que se remete aos primórdios do que poderiam ter sido as primeiras civilizações. Marín chega ao extremo de questionar seus princípios e valores mais arraigados, a onisciência e a sabedoria de Deus, afirmando que o mesmo teria se equivocado ao permitir a existência de tais seres. Tal argumento vem a possibilitar uma justificativa para a forma como os europeus se

portariam diante de autóctones como aqueles, justificando como uma espécie de favor realizado à humanidade a extinção de tais seres.

Após a primeira execução, chegou a vez de Marín, o Xamã ameaçou dois golpes, mas ficou confuso quando percebeu que o europeu não tremia, chorava ou implorava. Percebendo o efeito que havia produzido o protagonista começou a xingar e a gritar, formulando diversas frases sem sentido, já que entendeu que aquilo espantava a tribo, fazia isso enquanto se utilizava do fato de não estar mais com as mãos amarradas, para acabar de soltar as demais cordas. Quando o pajé percebeu de imediato tentou agir e a seguinte cena se apresentou:

> *Alzó la maza para descargar el golpe y el hombre blanco, liberado de sus ataduras, por sorpresa, sujetó su brazo,* […] *ya sin resistencia, tomó el vasco la maza de su mano y descargó tres golpes en la frente* […] *Allí estaba, muerto, en medio de un impresionante silencio, el hombre magia de la tribu, el que nunca moría* […] *Salió de entre los caribes un guerrero* […] *sin duda lo era, el más feroz soldado de aquella turba,* […] *empuñaba en una mano: una espada.* […] *La tomó de su mano, sin resistencia, la empuñó con determinación y segó con limpio tajo su cabeza, tomándola por los cabellos para que no volara.* […] *Exhibió el trofeo Marín a los aterrorizados espectadores antes de arrojarlo a los pies del cacique. Lo desafiaba. Avanzó, espada en ristre, hasta el jefe de los caribes,* […] *paralizado por el terror, cuando el acero del castellano lo atravesó limpiamente de parte a parte y luego, con certero tajo, le abrió las entrañas.* (MUÑOZ, 2002, p. 269-270)

Assim estava decretado que Marín seria o líder supremo daquela tribo, após demonstrar coragem e derrotar o poder religioso, o bélico e o estatal, o europeu se tornava uma figura que abarcava e era responsável por todos os poderes imaginados pelos autóctones. Matando o protegido dos deuses, o maior guerreiro e o cacique, ninguém poderia fazer frente à tamanha fúria. É nesse momento que nasce o novo Marín, aquele que lidera toda uma tribo, que convive e passa a buscar compreender os usos e costumes que regem a vida e a sobrevivência daqueles autóctones. É a partir desse episódio que o discurso apresentado na obra tem seu tom levemente alterado, ainda é um europeu falando, pensando e buscando uma

saída, mas começa-se a se caracterizar como o estrangeiro que passa a estar efetivamente inserido em um novo contexto e em novos costumes e valores.

Tanto o tom passa por alterações que, logo após começar a conviver na sociedade dos caribes, Marín passa a modalizar o discurso relacionado ao rito canibal, buscar fundamentos e justificativas para que aquela comunidade procedesse de forma tão "bárbara", começa afirmando que eram uma tribo de hábitos estranhos e cruéis, que "*Comían carne humana por necesidad - no había grandes mamíferos en aquellas islas* […] *como ritual, pues todas las virtudes del difunto,* […] *su inteligencia y fuerza, pasaban al vivo en ese momento de comunión.*" (MUÑOZ, 2002, p. 275-276). O tom do discurso é mantido na sequência do texto quando Marín passa a explorar a ilha em busca de alimento para seus seguidores:

> *Buscaban caza y había que admitir que ésa era reacia a dejarse apresar.* […] *La fauna, en aquella isla maldita, no era tan abundante como en la Hispaniola, apenas existía: no había grandes lagartos, ni iguanas, ni sus ríos, pequeños, tenían manatíes, ni por sus árboles correteaban alegremente los monos como en otras partes. Marín empezó a comprender que el canibalismo de los caribes se debía más a una necesidad que a un capricho y llegó a pensar si él, de haber nacido en esas circunstancias, no sería también un terrible antropófago.* (MUÑOZ, 2002, p. 280)

Nesse momento mais do que um tom no discurso, pode-se perceber que o protagonista busca compreender o novo contexto em que está inserido e mesmo as pessoas com quem passa a conviver. Justifica o comportamento daqueles autóctones no fato da caça e da pesca ser exíguas naquela ilha. Percebe-se ainda uma proposta de aproximação quando é utilizada a palavra "comunhão" (léxico próprio do ambiente clerical, remetendo aos valores mais importantes para um espanhol do século XV) para caracterizar o ritual antropofágico, apresentando a questão de que as virtudes seriam apropriadas por aquele que se alimenta. E, talvez, o momento em que mais se propicia uma aproximação entre Mundos se dá quando Marín levanta a hipótese de que ele mesmo, se nascido em um ambiente como aquele, não viria a desenvolver os mesmo hábitos. Trata-se do momento em que o Europeu passa a se ver

naquele mundo, considerar os outros como semelhantes, a mercê dos mesmos infortúnios, ainda que, até esse momento da obra, o espanhol apenas levante uma hipótese.

Após matar europeus e autóctones, ser considerado o mais baixo estrato da comunidade (nem fazendo parte da mesma, servindo apenas como alimento), bem como uma divindade, ter amado profundamente e perdido, ter passado por incontáveis momentos de quase morte, bem como matado inimigos em pleno furor da batalha e amigos por piedade, ter feito amor com todo seu ser e mantido relações como as bestas. Após todas essas experiências, de tudo que viu no decorrer de sua estada no Novo Mundo, parece ter restado pouco para Marín viver ou observar. O gosto e o tom das coisas mudam, não pode se considerar nem um homem da Europa, nem um autóctone, ele tem conhecimentos e práticas próprios de ambos.

É devido a esses fatos que Marín deixa de questionar e pensar nos conflitos morais, sua consciência a partir de tal ponto da obra se torna tranquila, apenas respondendo aos estímulos externos. Por isso que, no momento em que se acorda uma batalha entre tribos da mesma ilha (para que os mortos servissem de espólio de guerra, visando alimentar o povoado), o protagonista se porta de forma tão fria e consciente de seus atos, sem pensar sobre a moralidade dos mesmos.

Retornando à questão da compreensão e incorporação dos usos e costumes nativos pelo protagonista, pode-se observar o reforço de tal ideia em momentos como o episódio em que os caribes e o próprio Marín desfrutam do espólio advindo da batalha:

> *Estaba sentado, a la entrada de su cabaña, como un verdadero rey, con la espada entre las manos, y de rodillas Haina le hacía la ofrenda de un presente que llevaba en sus manos. Miró y trató de averiguar qué era. Un despojo rojo y grande que sangraba, un corazón gigante de uno de aquellos guerreros que habían derrotado y del que no debían de quedar ni los huesos. Lo tomó, lo atacó a dentelladas* […] (MUÑOZ, 2002, p. 295)

Nesse fragmento já se pode perceber a inexistência de juízos de valor, a consciência não atrapalha ou atormenta Marín, não existem mais conflitos internos, apenas uma noção básica de sobrevivência, de que todos os atos naquele momento praticados são condizentes com o contexto social e moral existente no ambiente em que se encontrava. A ação do protagonista é automática, ingere, sem repugnância, um coração humano, sem mais se preocupar com princípios cristãos ou "civilizados".

Assim, promove-se uma aproximação muito considerável entre os dois mundos, uma vez que o habitante do Velho Mundo consegue se sobressair aos preconceitos e valores incutidos em seu ambiente de origem e se adaptar integralmente ao novo meio, mostrando a possibilidade de integração e convivência entre os dois mundos. Ainda que tal união não tenha se dado da forma como era esperada no início desse trabalho, uma vez que a representação do ritual antropofágico em nada apresenta uma metáfora de união, melhoramento, ou recepção e digestão de culturas para a produção de algo novo, mas sim como mera prática de uma sociedade dotada de costumes diversos, ainda se possibilita a aproximação e a integração harmônica entre povos e culturas, inclusive mostrando-se que isso se deve a natureza humana. Assim, a selvageria, primitivismo ou barbarismo estaria muito mais relacionado à perspectiva viciada por valores impregnados no seio de cada sociedade que produz determinados indivíduos do que no ato propriamente dito.

Durante uma incursão em outra ilha para fins de procriação para os caribes, Marín resolve retornar a tribo dos taínos, que habitava uma ilha mais próspera e que possuía costumes mais próximos do que lhe poderia trazer felicidade. Ao chegar a Guanahaní o protagonista tem uma espécie de epifania quando vê as terras em que tanto sofreu, mas que também lhe proporcionou os maiores gozos, assim descrevendo sua relação com aquele ambiente:

> *Amaba ya esas tierras como si fueran suyas, sus selvas, sus ríos, sus poblados, sus gentes, como si le pertenecieran, y en cierto modo así era, después de haber conseguido sobrevivir en ellas; eran ya tan*

> *familiares como los paisajes de infancia de su Vasconia natal.* (MUÑOZ, 2002, p. 311)

Trata-se da *anagnorisis* final, do reconhecimento do personagem como indivíduo de dois Mundos, aquilo que agora ele vê faz tanto parte dele quanto o que vivenciou em seu passado. Sua adaptação não se trata mais de uma mera adequação física, mas também psicológica e espiritual. Tudo com o que Marín trava contato no Novo Mundo passa a ser sua realidade, materializa-se como seu contexto, com o qual está apto e pronto a reagir de forma harmônica. Trata-se de um dos primeiros passos da literatura espanhola em direção a uma comunhão com a cultura nativa, a proposição de um diálogo harmônico entre esta e aquela cultura.

Tal comunhão e reconhecimento da possibilidade da existência de harmonia entre os Mundos vai se estabelecer definitivamente na última pagina da obra, justamente no momento em que se narra o próximo passo para a destruição de toda uma cultura, quando Marín observa a chegada de uma frota europeia no horizonte:

> *Despuntó una vela en el horizonte, y luego otra, y más tarde otra y otra, así hasta diecisiete, toda una flota que hizo que los ojos de Marín de Urtubia* […] *- El Almirante cumplió su promesa - dijo Marín con voz truncada por la emoción* […] *Mas luego paseó su mirada por las ruinas del Fuerte Navidad, estremeciéndose por la culpa* […] *Yucahuguamá* […] *se encargó de extender el halo protector de la noche estrellada sobre el hombre que huía y se fundía para siempre en aquel paraíso que ya era suyo*. (MUÑOZ, 2002, p. 312-313),

Ao perceber o tão esperado retorno de Cristóvão Colombo a reação de Marín é a de se refugiar na selva, no ambiente do qual fazia parte. Da forma como o personagem se encontrava naquele momento, com os valores e experiências adquiridas ao longo de sua estada naquelas terras, acabaria por se sentir um estrangeiro em sua terra natal, correndo o risco mesmo de ser punido pelas ações que havia testemunhado e provocado no Novo Mundo. Marín não apenas era na prática, mas agora também se reconhecia e decidia terminantemente

fazer parte daquele ambiente em que se encontrava, promovendo a integração final entre o indivíduo do Velho Mundo e o ambiente e a cultura do Novo, de forma harmônica, como o próprio fragmento selecionado expressa em sua parte final, com a benção e ajuda de Yucahuguamá, o Deus dos deuses para os autóctones.

Referências

ANDRADE, O. Manifesto Antropofágico. In: _____. *A utopia antropofágica* (Obras completas). São Paulo: Globo/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

BORGES, J. L. *Discusión*. Madrid-Buenos Aires: Alianza-Emecé, 1976.

COUTINHO, E. F. *Literatura Comparada na América Latina*: ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

FLECK, G. F. Gêneros híbridos da contemporaneidade: O romance histórico contemporâneo de mediação. In.: RAPUCCI, C. A.; CARLOS, A. M. *Cultura e representação*: ensaios.Assis, 2011. p. 81-95.

GASPAROTTO, B. A. *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo*: uma leitura de Vigilia del Almirante (1992) e Carta del fin del mundo (1998). 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras), UNIOESTE, Cascavel.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Trad. Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MUÑOZ, J. L. *La pérdida del paraíso* – II El Fuerte Navidad; III Caribe. Barcelona: Planeta, 2002.

PAZ, O. *Puertas al campo*. Barcelona: Seix Barral, 1972.

PERKOWSKA, M. *Histórias híbridas*. Madrid: Iberoamericana, 2008.

SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos:* ensaios sobre a dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

VARGAS LLOSA, M. *Dicionário Amoroso da América Latina*. Trad. Wladir Dupont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

FÁÑEZ MINAYA: LA ÉPICA CASTELLANA

Rosangela Kuspiosz CALLIARI (G-UNICENTRO)[371]
Ms. Adriana Binati MARTINEZ (UNICENTRO)[372]

Resumen: Nuestro estudio es analizar el personaje Alvar Fáñez Minaya en la épica castellana *Poema* o *Cantar de Mio Cid*, anónima. La obra estructurada en tres niveles – lírico, drama y narrativo – presenta la trayectoria de Rodrigo Ruy Díaz de Vivar en recuperación de su honor a causa del destierro sufrido en el inicio del Cantar Primero. Considerando que la épica, como género literario, es una poética del colectivo, de la nación, aunque haya el destaque para el protagonista Mio Cid, se observa la importancia de los demás personajes en el desarrollo del mundo épico. En este sentido, Minaya es un personaje importante en la recuperación del honor del protagonista Mio Cid. Así, teniendo como base teórica ARISTÓTELES, MENÉNDEZ PIDAL, ALVAR, entre otros, el estudio es de carácter bibliográfico y se encuentra dividido en dos partes, a saber: la primera hay la discusión teórica acerca de la colectividad en la estructura de la épica castellana y, en la segunda hay el análisis de esa colectividad en la figura del personaje Álvar Fáñez Minaya. En general, nuestro estudio propone que los personajes secundarios, como Minaya, son tan importantes a la obra épica como los protagonistas que se presentan como prototipos de la nación.

Palabras-Clave: Epopeya castellana. *Poema* o *Cantar de Mio Cid*. Álvar Fáñez Minaya.

Alrededor de la épica castellana *Mio Cid*

El *Poema del Cid*[373] fue publicado por primera vez en 1779 en el Tomo I de la *Colección de Poesías Castellanas Anteriores al Siglo XV*, del bibliotecario Tomás Antonio Sánchez. Compuesta por 3.730 versos la obra de autoria anónima es considerada por la fortuna crítica española el primer texto literario escrito de esa nación, siendo 1140 la fecha

[371] Estudante de graduação do Curso de Letras, licenciatura em espanhol, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *Campus* Universitário de Irati, na cidade de Irati, Estado do Paraná, Brasil, rosangela.kuspiosz@hotmail.com

[372] Departamento de Letras, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *Campus* Universitário de Irati, na cidade de Irati, Estado do Paraná, Brasil, abmartinez08@gmail.com

[373] *Poema* o *Cantar del Cid* son los dos modos aceptables para referirse a la obra.

que los investigadores convergen que la épica fue escrita a causa de sus recursos lingüísticos, estilísticos y fuertes matices históricos que remiten a la Edad Media. El fenómeno de la *Reconquista* a la Península provocó "la convivencia de moros, judíos y cristianos, y del enriquecimiento por la cultura árabe con sus aportes literarios, arquitectónicos y científico-filosóficos." (RODRÍGUEZ, 2001, p.11). La diversidad cultural y étnica abordadas en el *Poema del Cid* aluden a ese contexto social e histórico feudal español, puesto que, como género literario, el épico se apropia de eses elementos transformándolos en códices símbolos de la nación.

Según Rodríguez, hay tres teorías que discuten el *origen* de la épica castellana, a saber: 1) *del francés* (a causa de las semejanzas de métrica), 2) *del germánico* (los cantos que se realizan como una historia cantada) y 3) *del musulmán andaluz* (épica cantada por cristianos que vivían con los árabes). Para Ramón Menéndez Pidal, el mayor investigador de esa épica española, la segunda hipótesis es la más aceptable considerando que se trata de una narrativa cantada y, también, la organización de los elementos narrativos (como el prototipo de los héroes).

No obstante a las tres teorías, igualmente se observa, en nivel estructural, que la épica castellana se constituye con los *juglares de gesta* y las *crónicas*, ambos géneros primitivos literarios español que fueron muy populares y tuvieron larga vigencia. La importancia de esa formación se revela tanto en la configuración del carácter heroico del *Poema* como, a la vez, al hecho de que, aunque su versión escrita más antigua haya sido encontrada en 1779, la historia de superación del protagonista sobrevivió en otras obras literarias y, principalmente, en la mentalidad cultural de España.

Respecto a eso, en la tradición literaria *El Amadís de Gaula* (alredor de 1480), de Garcí Rodríguez Montalvo y *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha* (I Parte – 1605/ II Parte – 1615), de Miguel de Cervantes Saavedra, dos obras cumbres de España, hacen referencias al *Poema del Cid* y, así, han promovido la universalidad del protagonista injustamente desterrado, una vez que son obras universalmente conocidas y admiradas por lectores y crítica, además de influenciaren a otras literaturas. Puesto eso, Mio Cid es,

indiscutiblemente, un mito literario español de la misma importancia de Amadís de Gaula y Don Quijote llegando, incluso, a América Hispánica como se puede observar en la producción poética de Rubén Darío.

Varios textos épicos componen la *poética cidiana* – como el período de su juventud – sin embargo, la versión escrita más antigua, como hemos señalado, es la encontrada en el siglo XVII y "está dañado, no tiene los folios iniciales y contiene un par de lagunas." (ALVAR, 1997, p.11). En relación a la autoría anónima de la obra, mucho se ha discutido acerca de Per Abbat, el copista que está presente en el *Poema*, siendo que en los estudios de Ramón Menéndez Pidal, el texto se constituye de la versión del poeta de San Esteban de Gormaz y, la "más moderna", del poeta de Mediaceli.

Fáñez Minaya: la épica castella

El carácter universal y la inspiración colectiva se hacen presentes en esa epopeya castellana que, en su canto narrativo (*epos*) hace (*poeio*)[374] la historia de Rodrigo Ruy Díaz de Vivar, caballero del rey Alfonso VI que, injustamente, lo destierra de Castilla. Así, el *Poema del Cid* está compuesto de tres cantares – *Destierro del Cid, Bodas de las hijas del Cid, La afrenta de Corpes* – que tratan de la recuperación/superación del honor del protagonista.

En los tres cantares, que también se realizan en tres niveles estructurales – poético, narrativo y dramático – hay un transcurso temporal de varios años, sin fechas cronológicas, pero demarcadas por las batallas del Cid y sus compañeros en territorio ocupado por muchas etnias (mulsumanos, árabes, judíos etc.). La jerarquía social – Dios/Rey/Vasallos – presente en el *Poema del Cid* también es tripartida y contextualiza a la Edad Media española. De manera general, la obra anónima sigue el prototipo de la épica clásica (griega y latina)[375] en la

[374] La etimología del vocablo es griega.

[375] Según la fortuna crítica, las obras épicas modelares son *Ilíada* y *Odisea*, de Homero, *Eneida*, de Virgilo.

medida que muestra un universo de vasallaje cortesano. Para Aristóteles, en *Arte Poética*, el género épico se asemeja a la tragedia porque representan seres superiores, siendo que en su capacidad de extensión narrativa la obra épica se diferencia porque no tiene límites:

> A poesia épica emparelha-se com a tragédia em serem ambas imitação metrificada de seres superiores; a diferença está em que aquela se compõe num metro uniforme e é narrativa. Também está na extensão; a tragédia, com efeito, empenha-se, quando possível, em não passar duma revolução do sol ou superá-la de pouco, a epopéia não tem duração delimitada e nisso se difere. (ARISTÓTELES, 1996, p.35)

La repetición del número tres en la épica castellana no es al acaso, una vez que configura el mito del héroe Mio Cid, tanto en su caracterización de superación del honor causado por envidia como, igualmente, en la aproximación de ese personaje al protagonista bíblico cristiano Jesucristo. Además, en esa mirada analítica, la configuración física del héroe épico a partir del destierro, como la promesa de mantener la barba hasta que recupere su honor, hace con que muchos investigadores hayan realizado estudios comparados entre el texto bíblico y la épica castellana.

Una de las características más innovadoras del *Poema del Cid* está en su estructura narrativa (una vez que no tiene la invocación presentes en las obras clásicas mencionadas), en su lenguaje poético (que recusa la utilización de metáforas e inviste en el catolicismo del héroe) y, también, en la concentración del drama del Cid. Todavía, por se tratar de un género épico, se destaca en la obra antigua el sentimiento de colectividad, puesto que: "O herói da epopéia nunca é, a rigor, um indivíduo. Desde sempre considerou-se traço essencial da epopéia que seu objeto não é um destino pessoal, mas o de uma comunidade. (LUKÁCS, 2000, p.67).

Respecto a eso, a partir del destierro, muchos compañeros se "auto" destierran porque optan en seguir Mio Cid. En ese grupo se encuentra Álvar Fáñez Minaya que, en el desarrollo de la épica, se muestra uno de los personajes principales porque ayuda en la construcción

táctica de las batallas que enfrentan con otras etnias cuando dejan el territorio de Castilla e, igualmente, la amistad y fidelidad irrestricta a Rodrigo Ruy Díaz de Vivar.

En el *Poema del Cid* se observa que todos los personajes tuvieran inspiración en personalidades históricas, como el protagonista y el propio rey Alfonso VI. Álvar Fáñez Minaya es uno de los vasallos del Cid, también es su primo hermano y que revela un sentido de humanidad muy grande y respecta a todos los demás. Como hemos mencionado, el mote de la epopeya se refiere al destierro del Cid teniendo el plazo máximo de nueve días para salir de las tierras de Castilla. El Cid muestra su alto valor cuando empieza a luchar y conquistar muchas tierras peleando con moros, judíos, árabes, mulzumanos y reparte los despojos con todos sus compañeros enviando siempre al rey Alfonso los territorios conquistados. Esa actitud enmarca la jerarquía social incorruptible de la Edad Media: Dios/Rey/Vasallos. Al fin y al cabo, después de muchos años de pelea con las varias etnias – el proceso de Reconquista emprendido en el periodo feudal – en que ha aumentado la expansión del imperio del rey Alfonso VI, el guerrero recibe el perdón de su rey y señor. Todo lo que se pasa en esa obra remite el mundo cerrado épico:

> (…) Pois totalidade, como *prius* formador de todo fenômeno individual, significa que algo fechado pode ser perfeito; perfeito porque nele tudo ocorre, nada é excluído e nada remete algo exterior mais elevado; perfeito, porque nele tudo amadurece até a própria perfeição e, alcanzando-se, submete-se ao vínculo. (Ibid., p.31).

Así, en ese mundo cerrado de la Edad Media feudal español, entre todos los vasallos del Cid, conforme hemos dicho, se destaca Álvar Fáñez Minaya, que puede ser considerado, en la jerarquía social de vasallaje, el segundo hombre más corajoso e integro de la épica *Poema del Cid.* Mientras el Cid habló a sus deudos y vasallos que el rey Alfonso VI lo había desterrado y él debería abandonar sus tierras en el plazo de nueve días, él quería saber quien marcharía a su lado y quién no. El Cid no obligó nadie a irse con él, todos que lo hicieran fue de la propia voluntad, siendo que Minaya fue el primero hombre a hablar con el Campeador:

> Con vos, Cid, con vos iremos por yermos y poblados, y no os hemos de faltar mientras tengamos alientos. En vuestro servicio se nos han de

> acabar nuestros caballos y mulas, dinero y vestidos. Ahora y siempre hemos de ser vuestros leales vasallos (ANÓNIMO, 2001, p.25).

Con estas palabras, Minaya demuestra para el Cid su lealtad, él no tenían idea de lo que iban a pasar, como el hambre, el frío, las peleas, hasta mismo la muerte, pero así mismo coloca la propia vida en las manos de su señor para acompañarlo y servirlo. De ese modo, cuando ellos están dejando Vivar y llegando a Burgos, el Cid muy triste dice las siguientes palabras a Minaya: "¡*Albricias*, *Álvar Fáñez* - exclama -; nos han desterrado, pero hemos de tornar con honra a Castilla!" (Ibid., p.26). Esas palabras suenan como una confesión, una procura de consuelo en su compañero de destierro, mas también una promesa, el retorno honrado (la recuperación del honor) de ellos a su madre tierra.

En ese contexto, fue Minaya quien habló palabras de coraje para su señor en una de las horas más difíciles de su partida, cuando el Cid va a despedirse de su mujer y sus hijas en Burgos. El Campeador está muy triste, porque solo Dios sabe cuando él volverá a estar con su familia. Así, cuando mira su señor tan conmocionado y tan triste, Fáñez habla para todos que pueden oír:

> Oh Cid, nacido de madre en buen hora, ¿qué es de vuestro ánimo? Pensemos sólo en aguijar y dejémonos de ociosidades. Ya se tornarán los duelos en gozos. Dios, que nos ha dado estas almas, él nos dará su amparo (Ibid., p.39).

Minaya también habla con Sancho, que es un monje que iba a cuidar de la familia del Cid, y dice a él que si alguien quisiera venir con ellos, que sigan su rastro. Con esta actitud, demuestra el vasallo la preocupación en reunir más personas para fortalecer su señor en su nueva caminada del destierro. En la primera pelea con los moros, fue Fáñez que junto con el Campeador hicieran el plan de batalla para conquistar Castejón, el vasallo muestra que es un estratega de guerra:

> Cid, que en buen hora ceñiste espada, puesto que ponemos celada a Castejón, conviene que os quedéis detrás con cien de los nuestro; a mí

> me daréis doscientos para ir a la vanguardia. Con Dios y ventura, saldremos bien de la empresa (Ibid., p.41).

Minaya marcha en la línea de frente y el Cid se queda en la retaguardia, mientras él ataca la aldea de Aladá, su señor invade por la mañana a ciudad de Castejón, adónde todas las personas habían salido para el trabajo. Fue Minaya que aconsejó Cid a atacar de esta manera. Los dos guerreros ganan a las batallas y Minaya trae todo el botín conquistado para su señor, el Cid se queda muy contento con el desenlace de la pelea y quiere recompensar su vasallo:

> ¿Sois vos, Álvar Fáñez, valiente lanza? No podía fallar empresa que se os encomienda. Juntemos lo vuestro con lo mío, y desde luego – si la queréis – os concedo la quinta sobre el total de la ganancia [y no sólo sobre lo que vos conquistasteis] (Ibid., p.43).

No solo Minaya luchó en la batalla, también hizo otros vasallos, mas fue solamente para su mejor vasallo que el Cid ofrece parte del botín conquistado por él, pero Fáñez es un hombre tan honrado y fiel, que no acepta ningún dinero y promete a Ruy Díaz, que mientras pelea a su lado no aceptará ningún tipo de pagamento, solamente cuando él ganar algo que valga la pena aceptara su parte, que hasta este momento su señor se quede con todo. Con esta actitud se puede percibir que Álvar Fáñez Minaya no está luchando con el Campeador por dinero, más sí por amistad y respecto.

En la tomada de Cebolla, es también Álvar Fáñez Minaya quien hace en plan de batalla: "Campeador, hagámoslo como mandáis. A mí dadme cien caballeros, más no pido. Id vos delante con los otros, y dadle fuerte y sin temor, mientras ataco con los otros ciento por otra parte, y fío en Dios que el campo será nuestro." (Ibid., p.69). También en la pelea contra Yúsuf, el rey de Valencia que quiere recuperarla, Álvar Fáñez Minaya hace una estrategia para el combate:

> Pues que así lo deseáis, Cid, dejadme a mí otra misión: dadme ciento treinta caballeros para la lid, y cuando vosotros caigáis sobre ellos, apareceré yo por la otra parte. Y en uno u otro lado, o en los dos a un tiempo, Dios nos ayudará (Ibid., p.89).

Igualmente en esta pelea el noble vasallo no se queda con la parte del dinero que a ello pertenecía y su señor habla con él: "¿Dónde estáis, grande hombre? Minaya, venid acá. Veo que no hacéis caso de vuestra parte; pues venid acá y tomad cuanto os plazca sobre mi quinta, y quede para mí lo demás." (Ibid., p. 92), el Cid tenía otros muchos vasallos que también peleaban mucho, mas solamente para su amigo y "brazo derecho" el Campeador demostraba tanto agradecimiento y preocupación.

Álvar Fáñez Minaya también piensa en el futuro del ejército, él propone para el Cid que hable a sus vasallos que se alguien quiere volver a casa, que puede marcharse sin ninguno problema, y así él lo hace, con esta actitud tomada por el Cid, su ejército queda más fuerte porque sus hombres saben que pueden salir a cualquier hora con el dinero que ellos tienen, más no lo hacen. El personaje Álvar Fáñez Minaya proba una vez más que es un gran estratega de batalla.

Álvar Fáñez Minaya está junto con el Cid cuando ellos conquistaran el castillo de Alcocer, ellos quieren dar una posada mejor para los demás que los acompañaban desde su destierro, y cuando El Cid decide el destino de los moros que habitaban en este local, fue para su vasallo de confianza que él habla primero. Para Ruy Díaz, Minaya no es solo un vasallo como los otros, más su amigo y su brazo derecho y el Cid más de una vez en la obra re refiere a su vasallo de esta forma: "A caballo, Minaya. Vos sois mi brazo derecho." (Ibid., p.52).

El Cid reconoce muchas veces el valor de su mejor vasallo y esta siempre haciendo elogios a él y también lo agradeciendo, como cuando lo hace después que él le trae noticias sobre su familia: "Mil años viváis, Álvar Fáñez; valéis mucho más que nosotros." (Ibid., p.52). El coraje de Álvar Fáñez Minaya es incontestable y él proba eso cuando su señor va hablar con los suyos sobre lo qué hacer contra Fáriz y Galve, que al mando del rey de Valencia, quieren recobrar el castillo de Alcocer. El ejército del rey es de tres mil moros bien armados, es la primera pelea contra tantos hombres y ellos están en un número mucho menor de caballeros y El Cid se pone preocupado:

> Sus fuerzas son grandes para que luchemos contra ellas. Decidme, pues, caballeros, lo que os parece mejor que hagamos.
> Habló el primero Minaya, ilustre caballero:
> Aquí hemos venido desde Castilla la gentil, y si no ha de ser luchando con moros no ganaremos nunca el pan. Bien llegamos a seiscientos y acaso más. En el nombre del Criador, que no se disponga otra cosa sino comenzar el ataque desde mañana (Ibid., p.49).

Álvar Fáñez Minaya no teme el confronto aún sabiendo que los del rey son cinco veces más numerosos que ellos, y con la gran demostración de coraje de su vasallo el Campeador decide luchar con los moros. "Es muy de mi gusto cuando habéis dicho, y con ello os habéis horado, Minaya, que no podía esperarse menos de vos." (Ibid., p.50). El Cid tenía tanta confianza en su vasallo, en su coraje y determinación, que su valentía y bravura eran hechos más que cierto para él. En esta lucha con los moros, el caballo de Álvar Fáñez Minaya es muerto y su lanza está rota, mismo en estas condiciones tan desiguales a los otros caballeros, el valiente saca la espada y combate con gran destreza, El Cid mira lo que pasa y acude su amigo con un caballo:

> A caballo, Minaya. Vos sois mi brazo derecho. Hoy necesito vuestra ayuda. Ved que los moros están firmes; aún no los echamos del campo; fuerza es que acabemos con ellos. Montó Minaya sin soltar la espada de la mano, y siguió luchando denodadamente por entre las fuerzas enemigas: a cuantos alcanza los deshace (Ibid., p.52).

Como un verdadero héroe, Álvar Fáñez Minaya luchó en el campo de batalla matando más de treinta moros. La batalla está terminada: "Ahora sí que estoy satisfecho – dice Minaya – Ahora llegarán a Castilla las buenas nuevas de que mi Cid Ruy Días ha salido victorioso en guerra campal." (Ibid., p.54). El sentimiento que Álvar Fáñez Minaya nutre después de terminada la batalla no es de satisfacción personal, más de alivio y orgullo, pues la buena reputación de su señor luego llegara al conocimiento de su rey en Castilla, adónde antes él salió humillado, ahora todos hablarán del gran Cid como un héroe valiente que ha peleado con más de tres mil moros.

Así, cuando Valencia esta para ser atacada por el rey marroquí Búcar, Álvar Fáñez Minaya habla a su señor palabras de coraje e incentivo, diciéndole que Dios les dará la victoria en la batalla. Búcar tendría cerca de cincuenta mil tiendas, siendo que si cada una tuviese dos hombres más o menos, ellos tendrían de pelear contra cien mil moros, y una vez más el bravo y desteñido guerrero no tiene miedo:

> A este punto llega Álvar Fáñez Minaya, que trae pendiendo del cuello, y todo señalado, el escudo. Las lanzadas dirigidas contra él fueron inofensivas; no se salieron con la suya sus agresores. La sangre le chorrea por el codo: ha matado de veinte moros arriba (Ibid., p.116).

No solamente en las peleas que Álvar Fáñez Minaya está a la disposición del Cid, mas él hace todas las cosas que su amigo y señor lo pide. De modo que, es Álvar Fáñez Minaya quien habla con el rey Alfonso en nombre de su señor y le pide para que la familia del Campeador pueda venir a vivir junto de él. El vasallo también asegura que él viaje hasta Valencia, adónde las mujeres van vivir con su señor, sea muy segura, y antes de ellos partieren de Burgos, él va a comprar vestidos y aderezos para las damas. Además de ser un hombre de suma coraje, un gran guerrero y gran estratega de guerra, Álvar Fáñez Minaya es un personaje sensible y atencioso con las damas y a estas señoras así como con su señor, mientras Rodrigo Ruy Días de Vivar, "[…] se quedará guardando a Valencia, que seguro está de que Álvar Fáñez ha tomado cuantas precauciones hacen al caso." (Ibid., p.84). Además, el rey Alfonso VI elije Minaya para represéntalo y entregar las hijas del Cid a los infantes de Carrión en el día de sus bodas.

> El Campeador se levanta y dice:
>
> - Pues que tenemos que hacerlo, ¿a qué retardarlo? Venid acá, Álvar Fáñez, a quien amo y quiero. He aquí a mis hijas; en vuestras manos las pongo; ya sabéis que así lo convine con el rey, y no quiero faltar un punto a lo pactado; vos, con vuestra mano, entregadlas a los infantes; reciban la bendición, y despachemos.
>
> - Así lo haré.
>
> Ellas se levantan, el Cid las entrega a Minaya, y éste, dirigiéndose a los infantes, dice:

> - Ambos hermanos, poneos ante Minaya. Por mandato del rey Alfonso y en su nombre os doy estas damas (ambas hidalgas) y tomadlas por mujeres para honra y bien mutuos (Ibid., p.106).

El rey no elegiría una persona cualquiera para representarlo, más sí un hombre que estuviese a altura, y sin duda este hombre era Álvar Fáñez Minaya. Igualmente es Álvar Fáñez Minaya quién va por las hijas del Cid, Dueña Sol y Dueña Elvira, cuando estas son largadas por sus maridos y llora cuando las mira tan maltratadas por los infantes de Carrión, demostrando con este gesto singular para un guerrero, que él es un vasallo de grande bondad, capaz de llorar y conmoverse con las brutalidades de la vida.

El héroe del *Poema del Cid* es, sin duda, Rodrigo Ruy Díaz de Vivar, pero la dedicación, el coraje y determinación de Álvar Fáñez Minaya, no pueden pasar desapercibidos delante de los ojos de los lectores, los hechos de este personaje de grande bravura se asemillan a los hechos del Cid, pero cuando leemos a la obra tenemos de dar la debida atención al otro héroe de la historia, Álvar Fáñez Minaya.

De modo general, nuestro estudio propone que el personaje secundario Álvar Fáñez Minaya, es tan importante a la obra épica como el protagonista Rodrigo Ruy Díaz de Vivar que se presenta como prototipo de la nación.

Referencias:

ALVAR, Carlos; ALVAR, Manuel. (ed.). **Épica medieval española**. 2 ed. Madrid: Cátedra, 1997. P.11-79.

ANÓNIMA. **Poema o Cantar de Mio Cid.** Introducción de Juan Manuel Rodríguez. Madrid: Editorial Alba, 2001. P.23-156.

ARISTÓTELES. **Poética.** Traduções publicadas sob licença da Editora Cultrix Ltda. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.31-60. (Col. Os Pensadores).

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. **De primitiva lírica española y antigua épica**. 2ª Ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1968. p. 8-32.

RODRIGUEZ, Juan Manuel. Introducción. In: **Poema del Cid**. Anónimo. Madrid: Editorial ALBA, 2001, p.09-p.20.

26 - LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA

AS DORES DE PECOLA: RACISMO, INCESTO E A BUSCA PELA BELEZA EM THE BLUEST EYE

Andréa Sabat Seminotti
Sônia Maria Zanetti Thomaz

Resumo: Pretende-se neste artigo, analisar a obra da escritora norte-americana Toni Morrison, *The Bluest Eye*, a qual discorre acerca da vida da personagem afrodescendente, de onze anos, Pecola Breedlove, e suas relações com a família. A história ocorre em Lorain, Ohio, em 1941, final da Grande Depressão, quando a vida era difícil para todos, pior ainda para os afrodescendentes. A segregação racial imperava nos Estados Unidos devido à obsessão da sociedade pelas pessoas brancas. Pecola é proveniente de uma família emocionalmente desestabilizada, sofre com o preconceito por parte desta, e da comunidade em que vive, não possui autoestima, imagina que se tivesse olhos azuis seria aceita por todos. Assim sendo, o artigo visou a atingir os seguintes objetivos: desvendar o preconceito racial na comunidade em que Pecola se insere, bem como a conturbada relação com a mãe Pauline; verificar questões que envolvem o conceito de beleza existente na época, que no romance está relacionado ao branco/bonito e ao afrodescendente/feio; identificar os motivos do abuso sexual cometido por Cholly contra a filha Pecola, e suas consequências. Trata-se de pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica está embasada em Towner (1997), O'Reilly (2000), Hebert (2000), dentre outros.

Palavras-chave: Abuso. Beleza. Preconceito racial.

Introdução

O romance de Morrison, *The Bluest Eye*, escrito em 1970, é eloquente e belo em sua forma de expressão, apresenta com vivacidade estereótipos de beleza culturais, tais como filmes, revistas, bonecas, e outros. A autora aborda determinadas implicações da concepção da sociedade americana acerca da beleza, e na narrativa pode-se observar como estas são profundas e complexas.

Na referida obra**,** Morrison critica o preconceito racial, as desigualdades sociais, e as consequências causadas por estes em seres frágeis e indefesos na preconceituosa década de 40 nos Estados Unidos; aborda ainda outras questões que podem gerar grande impacto no leitor, tais como a rejeição materna e o abuso sexual de pai contra filha.

Preconceito racial na comunidade de Lorain, Ohio

A Guerra Civil norte-americana durou de 1861 a 1865 e dividiu o norte e o sul dos Estados Unidos. O término da guerra provocou o fim da escravidão no país, porém, o preconceito e a discriminação permaneceram (TISCHAUSER, 2012, p. 5).

Os estados do sul, descontentes com a abolição da escravidão, no final do século XIX, promulgaram as leis Jim Crow, as quais, dentre outras determinações, legalizavam a discriminação racial contra os afrodescendentes. Logo, o país adotou legislações semelhantes e a segregação tornou-se realidade em todos os estados:

> The most common Jim Crow laws made it illegal for anyone to marry someone of another race and demanded that business owners separate their customers by skin color and protected their right to legally refuse service to people because of their race[376] (TISCHAUSER, 2012, p. 11).

O romance *The Bluest Eye*, de Toni Morrison, apresenta a visão do indivíduo afrodescendente por meio da ótica feminina, e a personagem Pecola como foco principal dessa visão. Pecola é assombrada pela humilhação que sofre constantemente por ser uma menina afrodescendente no estado de Ohio, na década de 40. Isso ocorre em todos os ambientes que frequenta, seja em casa, na escola, e até mesmo na própria comunidade afrodescendente. Conforme Bouson (1999, p. 211), "[...] a 'feia' Pecola torna-se a portadora definitiva da vergonha de sua família – e de sua comunidade afro-americana"[377]. Em linha similar de pensamento, Bakerman (1981, p. 543) acrescenta que Pecola parece ter nascido sabendo que os Breedloves são pessoas prejudiciais, desvalorizadas pelos brancos e

[376] As leis Jim Crow mais comuns tornavam ilegal para qualquer um casar-se com alguém de outra raça, e exigia que donos de empresas separassem seus clientes pela cor da pele e protegia seu direito de se recusarem legalmente de servir uma pessoa por causa de sua raça (tradução nossa).

[377] [...] the "ugly" Pecola becomes the ultimate carrier of her family's – and her African-American community's – shame. (BOUSON, 1999, p. 211)

afrodescendentes. Ela deseja fugir do isolamento da infância, mas também do isolamento do estigma que a família carrega: eles são pobres e feios[378].

A família Breedlove vive em uma casa descrita como suja, com móveis e objetos danificados, e segundo Morrison, "The only living thing in the Breedlove's house was the coal stove, which lived independently of everything and everyone[379]" (MORRISON, 1994, p. 37). A casa personifica a vida da família, sem amor, sem emoções, desprovida de sentimentos. Pecola tenta em vão, buscar apoio e atenção em outros ambientes que frequenta.

Em determinada passagem da obra, fica evidente como Pecola é excluída pelos colegas da escola, pois era a única da sala a sentar sozinha: "she was the only member of her class who sat alone at a double desk[380]" (MORRISON, 1994, p. 45).

Certo dia, ao voltar da escola para casa, um garoto a abordou, convidando-a para conhecer seu gato. Pecola a princípio recusou, mas diante da insistência deste, acabou cedendo. Ao chegarem na casa do menino, ele a submeteu a uma sessão de tortura psicológica. Utilizou o gato como forma de aterrorizar a garota, que se desesperou. Acidentalmente, o garoto matou o animal, e nesse momento sua mãe adentrou à casa. Ele então culpou Pecola pelo ocorrido, esta foi expulsa do local: "Get out, she said, her voice quiet. You nasty little black bitch. Get out of my house"[381] (MORRISON, 1994, p. 92).

Dessa forma, percebe-se que Pecola não é aceita na comunidade e isso faz com que sua autoestima torne-se nula, então desenvolve o desejo de ser aceita pela sociedade, o que a faz buscar incessantemente um padrão de beleza que jamais alcançará. As crianças brancas na

[378] Pecola seems to have been born knowing that the Breedloves were damaged people, undervalued by both whites and blacks. She wishes to emerge not only from the isolation of childhood, but also from the isolation of this family stigma: They are poor, and they are ugly (BAKERMAN, 1981, p. 543).

[379] A única coisa viva na casa dos Breedlove era o fogão a carvão, que vivia independentemente de qualquer coisa ou qualquer pessoa (tradução nossa).

[380] Ela era o único membro da classe que sentava sozinha em uma carteira dupla (tradução nossa).

[381] "Saia", ela disse, com a voz tranquila. "Sua vagabundinha negra desagradável. Saia da minha casa" (tradução nossa).

visão de Pecola, parecem ser amadas por ambos, os adultos brancos e afrodescendentes, por esse motivo, ela está determinada a conseguir "beleza e aceitação ao adquirir olhos azuis" (BAKERMAN, 1981, p. 543).

A beleza na visão da família Breedlove e da sociedade americana

Nos anos 1930, a atriz mirim norte-americana Shirley Temple encantava os Estados Unidos com seus olhos azuis e seus cabelos loiros encaracolados: "Existiam vestidos Shirley Temple, bonecas Shirley Temple [...]" (HEBERT, 2000, p. 190). A atriz tornou-se sinônimo de beleza para muitos, incluindo a personagem central do romance estudado no presente artigo. Liebig (2005, p. 146) afirma que a sociedade branca tenta impor ao negro e à mulher negra em especial, seus valores estéticos e morais. Desse modo, surgem nos romances das escritoras afrodescendentes dois tipos distintos de protagonistas que agem e reagem diante dos fatos da vida de forma diferente. Pecola Breedlove, protagonista de *The Bluest Eye*, está entre o grupo de personagens que "não conseguem, não podem ou não querem se desvencilhar da percepção histórica linear" (LIEBIG, 2005, p. 148). A jovem sente-se uma *outsider*[382], pois é desprezada por quase todas as pessoas com quem convive, inclusive os próprios pais.

Mas a falta de autoestima de Pecola e a busca pelo padrão de beleza caucasiano tem origem no núcleo familiar, como pode ser observado nesta citação: "Except for the father, Cholly, whose ugliness […] was behavior, the rest of the family […] wore their ugliness, put it on, so to speak, although it did not belong to them (MORRISON, 1994, p. 38)[383].

Criada na pobreza e aleijada devido a um acidente na infância, Pauline, mãe de Pecola e a nona de onze de filhos, foi a mais severamente privada[384], como esboça Bennet (1991, p.

[382] Pessoa que não se enquadra na sociedade e vive às margens das convenções sociais.

[383] Exceto pelo pai, Cholly, cuja feiura [...] era um comportamento, o resto da família [...] usava sua feiura, colocava-a, por assim dizer, embora não lhes pertencesse (tradução nossa).

[384] Bred in poverty and lamed by a childhood accident, Pauline is ninth of eleven children and the most severely deprived (BENNET, 1991, p. 131).

131). Trouxe da infância o trauma de um acidente que a deixou com o pé torto e deformado. Esse fato fez com que ela vivesse uma vida diferente dos seus irmãos, bem como das outras crianças. Consequentemente, desenvolveu baixa autoestima, e a convicção de que a beleza não lhe pertencia. O pai de Pecola, Cholly fora abandonado pela mãe solteira, e criado por uma tia-avó, que frequentemente tinha prazer em contar como o tinha salvado. Sua iniciação sexual é marcada pelo encontro humilhante com dois caçadores brancos que o obrigam a realizar o ato em sua frente. E, quando decide procurar o progenitor, Cholly fica arrasado ao ser brutalmente rejeitado pelo pai agressivo[385], como expõe Bouson (1999, p. 219).

Tanto Pauline quanto Cholly carregam consigo traumas da época em que eram jovens, marcas estas que influenciaram suas vidas e formaram conceitos que, inconscientemente, passaram aos filhos. Bouson (1999, p. 210) comenta que "Morrison retrata a transmissão da vergonha entre as gerações em sua obra, mostrando como ela é passada de pai para filho".[386]

Pecola acredita que se tiver olhos azuis, tornar-se-á uma pessoa bonita, e passa as noites rezando e pedindo a Deus que isto aconteça. "Each night, without fail, she prayed for blue eyes. Fervently, for a year she had prayed" (MORRISON, 1994, p. 46)[387]. Com o passar do tempo, a ânsia por olhos azuis torna-se uma obsessão, e a jovem procura um pastor da comunidade, conhecido por supostamente fazer milagres, para tentar realizar seu desejo. Este convence Pecola de que conquistou os tão almejados olhos azuis.

Nesse momento, a jovem começa a acreditar que seu desejo foi realizado, e loucura e sanidade cruzam-se em uma tênue linha na vida de Pecola. Ela passa os dias a olhar-se no espelho admirando olhos azuis que não possui na realidade. Em um diálogo entre esta e a amiga Claudia, é possível perceber que Pecola está perdendo a razão:

[385] Cholly is devastated when he is brutally rejected by his belligerent father (BOUSON, 1999, p. 219).

[386] Morrison also depicts the intergenerational transmission of shame in her novel, showing how it is passed down from parent to child (BOUSON, 1999, p. 210).

[387] Toda noite, sem falhar, ela rezava para ter olhos azuis. Fervorosamente, durante um ano ela rezou (tradução nossa).

> - How many times a minute are you going to look inside that old thing?
> - I didn't look in a long time. […]
> - I'd just like to do something else besides watch you stare in that mirror.
> - You're jealous.
> - I am not.
> - You are. You wish you had them (MORRISON, 1994, p. 193-194)[388].

Claudia compactua com o delírio de Pecola, talvez por compaixão e solidariedade à amiga. Nessa passagem da narrativa, percebe-se que Pecola não age mais com razão ou lucidez, pensa que todas as pessoas da comunidade a olham atentamente por seus olhos terem mudado de cor, quando na verdade, a olham devido à tragédia que sua vida se tornou. Conforme Liebig (2005, p. 148):

> Não tendo forças para persistir e lutar por uma reversão de ordem cósmica, ela simplesmente substitui a sua realidade por uma melhor: ela tem olhos azuis, que todo mundo admira e inveja.

A jovem "recua da vida real e conversa com seu alter-ego, seu único 'amigo': isto é, ela acaba vivendo permanentemente num mundo à parte do indivíduo severamente traumatizado"[389] (BOUSON, 1999, p. 211). Na busca por olhos azuis, a garota não só perdeu a personalidade, mas a própria sanidade.

Amor e rejeição: a relação de Pecola e Pauline

[388] - Quantas vezes por minuto você vai olhar dentro dessa coisa velha?

- Eu não olhei por um bom tempo.

- Eu só gostaria de fazer outra coisa além de ver você olhar fixamente esse espelho.

- Você está com inveja.

- Não estou.

- Está sim. Você queria tê-los (tradução nossa).

[389] Her self damaged beyond repair, Pecola retreats from real life and converses with her alter identity, her only "friend": that is, she ends up living permanently in the dissociated world of the severely traumatized individual (BOUSON, 1999, p. 211).

A relação maternal entre Pecola e Pauline Breedlove é marcada pela distância, e ausência de emoções e sentimentos. Como foi mencionado anteriormente, Pauline traz consigo traumas de uma infância marcada pela exclusão por ser uma criança diferente, com deformidade em um dos pés. Casa-se com Cholly, mas a felicidade de recém-casada logo dá lugar ao drama de ser uma dona-de-casa desprovida de recursos financeiros, que se vê obrigada a trabalhar fora para sustentar o lar. Ao dirigir-se ao hospital para dar luz à Pecola, Pauline sofre humilhações por ser mulher e afrodescendente. Conforme O'Reilly (2000, p. 90), "o parto de Pauline no hospital é tudo, menos tranquilo. Como uma mulher pobre e negra, é tratada com desprezo e indiferença pela equipe médica"[390]. Isso pode ser observado em determinada passagem da narrativa: "[...] some more doctors come. […] When he got to me he said now these here women you don´t have any trouble with. They deliver right away and with no pain. Just like horses"[391] (MORRISON, 1994, p. 124-125).

Ao ver a filha pela primeira vez, os sentimentos e impressões de Pauline se mesclam, como explica O'Reilly (2000, p. 90): "Apesar de Pauline ficar impressionada pela saúde e rapidez da filha, e hipnotizada pelas suas feições, ela vê a filha como feia[...][392]". Com o passar do tempo, "o modo como Pauline trata Pecola reforça a ideia de que a garota possui feiura e imperfeição, como consequência de ser afrodescendente"[393] (CASLER, 1999, p. 45). Ela é obrigada a chamar a mãe de Sra. Breedlove, o que demonstra um distanciamento emocional entre ambas.

[390] Pauline´s hospital birth is anything but easeful. As a poor, Black woman Pauline is treated with contempt and indifference by the medical staff [...] (O'REILLY, 2000, p. 90).

[391][...] mais alguns médicos vieram. [...] Quando ele chegou até mim, ele disse essas mulheres não tem com que se preocupar. Elas dão à luz rapidamente e sem dor. Assim como cavalos (tradução nossa).

[392] Although, Pauline is impressed by her daughter´s health and quickness, and is mesmerized by her facial features, she sees her daughter as ugly […] (O'REILLY, 2000, p. 90).

[393] Pauline Breedlove's treatment of her daughter merely reinforces Pecola's idea that ugliness and inadequacy are consequences of her blackness (CASLER, 1999, p. 45).

O amor e a afeição que Pauline deveria ter por Pecola, transfere para a filha dos patrões, uma menina branca, com lindos cabelos loiros cacheados. A alegria de Pauline é cuidar da criança, como pode ser comprovado nesta citação:

> When she bathed the little Fisher girl, it was in a porcelain tub with silvery taps running infinite quantities of hot, clear water. She dried her in fluffy white towels and put her in cuddly night clothes. Then she brushed the yellow hair, enjoying the roll and slip of it between her fingers (MORRISON, 1994, p. 127)[394].

Desse modo, enquanto cuida da filha dos patrões, Pauline foge da realidade em que vive, da qual exclui Pecola. "Forçada a escolher entre sua filha e a filha dos patrões, ela escolhe a última"[395] (BENNET, 1991, p. 132). Em uma das passagens mais tristes da obra, Pauline escolhe confortar a menina branca assustada, ao invés de auxiliar Pecola, que havia se queimado com torta quente de *blueberry*. Ela ainda expulsa a própria filha da casa dos patrões xingando-a e agredindo-a, por esta ter sido tão desastrada. Ao optar por abraçar a menina branca e não a filha, "Pauline Breedlove fere sua filha do jeito mais profundo que se possa imaginar. Ela toma nos braços a estética branca contra a qual Pecola está lutando fortemente [...]"[396] (CASLER, 1999, p. 46), isso faz com que a garota internalize o errôneo conceito de beleza que a acompanhará até o final da narrativa.

Pauline falha novamente no papel de mãe, quando Pecola sofre abuso sexual cometido pelo pai, Cholly. Conforme Towner (1997, p. 120), "Por odiar a si mesma, Pauline acabará

[394] Quando ela dava banho na menininha dos Fisher, era em uma banheira de porcelana com torneiras prateadas pelas quais corria uma infinidade de água clara e quente. Ela a secava com toalhas brancas fofas e a colocava em roupas fofinhas de dormir. Em seguida, ela escovava os cabelos loiros, enrolando-os e deslizando-os por entre seus dedos (tradução nossa).

[395] Forced to choose between Pecola and her employer´s child, as she is in one scene, Pauline not surprisingly opts for the latter (BENNET, 1991, p. 132).

[396] In embracing the little blond doll-baby rather than Pecola, the flesh of her flesh, Pauline Breedlove wounds her daughter in the deepest way imaginable. She takes into her arms the white aesthetic against which Pecola is feebly struggling, and perpetuates the Dick-and-Jane mythology that makes blackness into a metaphor for ugliness (CASLER, 1999, p. 46).

por selar o destino da própria filha ao recusar sua palavra de que Cholly a estuprou."[397] A mãe ignora o relato de Pecola, e assim, define a relação maternal que se perpetuará entre elas. Em determinada passagem da narrativa, ocorre um diálogo entre duas vizinhas da comunidade, e torna-se evidente que Pauline não só desacreditou nas palavras de Pecola, mas ainda acabou agredindo-a, como se a garota fosse culpada do abuso sofrido:

> - Did you hear about that girl?
> - What? Pregnant?
> - Yas. But guess who?
> - […] Cholly? Her daddy?
> - […] Well, it probably won´t live. They say the way her mama beat her she lucky to be alive herself (MORRISON, 1994, p. 189)[398].

Pauline não apoiou a filha quando ela mais precisou, ao contrário, condenou-a ao duro fardo de uma culpa que não possuía. Devido ao seu histórico de uma vida repleta de dificuldades e traumas, "Pauline não consegue amar a si mesma nem à filha [...]"[399] (O'REILLY, 2000, p. 99), e transfere à garota as próprias dores e angústias.

O abuso sexual de Cholly e consequências

O tema do incesto, há tempos é associado às pessoas pobres e "de cor", segundo Scott (2006, p. 86), porém isso é tabu. No início dos anos 1980, por meio de estudos em psicologia

[397] Because she hates herself, Pauline will ultimately seal her own daughter´s fate by refusing her word that Cholly raped her (TOWNER, 1997, p. 120).

[398] - Você soube daquela garota?

- O quê? Grávida?

- Sim. Mas adivinhe de quem.

- [...] Cholly? Seu pai?

- [...] Bem, provavelmente o bebê não vai viver. Dizem que do jeito que a mãe bateu nela, ela tem sorte dela própria estar viva (tradução nossa).

[399] Pauline cannot love herself or her daughter [...] (O'REILLY, 2000, p. 99).

feminina e sociologia, descobriu-se que o incesto (pai e filha) não era uma prática rara nem somente associada às pessoas pobres ou de determinadas raças.[400] Morrison foi uma das pioneiras na escrita da mulher sobre abusos incestuosos. Porém, na obra em questão, a autora apresenta o patriarca dos Breedlove tão vítima quanto Pecola.

Conforme Bouson (1999, p. 225), para entender o abuso de Cholly contra a filha, o leitor precisa entender a traumática iniciação sexual de Cholly enquanto adolescente[401]. Como foi exposto anteriormente, o pai de Pecola sofreu um humilhante trauma em sua iniciação sexual. Além disso, Cholly provém de um lar desestruturado. Fora abandonado enquanto bebê e criado por uma tia-avó. Crescido, decide procurar pelo pai, que o recebe com desprezo e rejeição. Apesar de tudo isso, "Cholly se apaixona por Pauline, mãe de Pecola"[402] (SCOTT, 2006, p. 89), com quem constrói uma família.

A cena do ato incestuoso é mostrada sob o ponto de vista do pai, Cholly, conforme esta citação:

> Cholly saw her dimly and could not tell what he saw or what he felt. Then he became aware that he was uncomfortable; next he felt the discomfort dissolve into pleasure. The sequence of his emotions was revulsion, guilt, pity, then love (MORRISON, 1994, p. 161)[403].

[400] However, by the early 1980s, most notably with the publication of Judith Herman's *Father-Daughter Incest* (1981), a major shift occurred in the discourse of incest. Through studies in feminist psychology and sociology, it was "discovered" that father-daughter incest, in particular, was neither rare, nor a practice confined to the abnormal, the poor, or those deemed racially other (SCOTT, 2006, p.86).

[401] [...] that is, to understand Cholly´s rape of Pecola the reader must understand Cholly´s traumatic sexual initiation as an adolescent (BOUSON, 1999, p. 225).

[402] Yet, Cholly also falls in love with Pauline, Pecola´s mother (SCOTT, 2006, p. 89).

[403] Cholly a viu vagamente e não soube dizer o que viu ou o que sentiu. Então, ele percebeu que estava desconfortável; em seguida ele sentiu que o desconforto tornou-se prazer. A sequência das suas emoções foi asco, culpa, pena, e então, amor (tradução nossa).

Durante o ato, os sentimentos de Cholly se misturam, entre lembranças e afeições que sentia por Pauline (SCOTT, 2006, p. 89)[404]. Esta volta-se contra a filha, e torna-se cúmplice do marido.

É possível perceber, em um diálogo entre Claudia e Pecola, que esta não foi abusada somente uma vez pelo pai:

> - Then why didn´t you tell Mrs. Breedlove?
> - I did tell her.
> - I don't mean about the first time. I mean about the second time, when you were sleeping on the couch.
> - I wasn't sleeping! I was reading!
> - You don't have to shout.
> - You don't understand anything, do you? She didn't even believe me when I told her.[405] (MORRISON, 1994, p. 200).

Nesse excerto, Pecola reafirma que a mãe não acreditou no que ocorrera, e compactuou com o marido no abuso contra a filha.

Após engravidar devido ao incesto, o bebê nasce prematuro e morre, então, Pecola perde de vez a sanidade. No final do romance, "o narrador expõe que Cholly foi quem amou Pecola o suficiente para tocá-la [...]. Mas esse toque foi fatal"[406] (MORRISON *apud* SCOTT, 2006, p. 89-90).

---

[404] Cholly´s rape of his daughter is infused with his memory of the affection and tenderness he felt for Pauline (SCOTT, 2006, p.89).

[405] - Então por que você não contou à Sra. Breedlove?

- Eu contei!

- Eu não estou falando da primeira vez, estou falando da segunda vez, quando você estava dormindo no sofá.

- Eu não estava dormindo! Eu estava lendo!

- Não precisa gritar.

- Você não entende nada, né? Ela nem acreditou em mim quando contei a ela (tradução nossa).

[406] At the end of the novel, the narrator says that Cholly "was the one who loved [Pecola] enough to touch her […] But his touch was fatal" (MORRISON apud SCOTT, 2006, p. 89-90).

Considerações finais

Conforme pode ser observado, Pecola é fruto de um lar desestruturado e traz consigo alguns traumas que os próprios pais não possuíam. O abuso sexual cometido pelo pai, Cholly, contra a garota foi um mal irreversível, bem como a falta de apoio e amor da mãe.

O preconceito sofrido pela jovem não é apenas oriundo da comunidade de Lorain, Ohio**,** mas da própria família, e isso a conduziu a um sonho insano, a crença de que seria aceita e amada por todos se possuísse olhos azuis, o padrão de beleza almejado pela sociedade branca. Devido aos acontecimentos elencados, no final do romance, Pecola enlouquece.

Referências

BAKERMAN, Jane. Failures of love: female initiation in the novels of Toni Morrison. In: **American Literature; a Journal of Literary History, Criticism and Bibliography**. v. 1, n. 4, 1981, p. 541-563.

BENNET, Paula. The mother´s part: incest and maternal deprivation in Woolf and Morrison. In: **Narrating mothers; theorizing maternal subjectivities**, 1991, p. 125-138.

BOUSON, J. Brooks. 'Quiet as it's kept': shame and trauma in Toni Morrison's The Bluest Eye. In: **Scenes of shame: psychoanalysis, shame, and writing**, 1999, p. 207-236.

CASLER, Jeanine. Monstrous motherhood across cultures; the rejection of the maternal. In: **The Journal of the Association for the Interdisciplinary Study of the Arts**; JAISA, v. 5, n. 1, 1999, p. 43-54.

HEBERT, Kimberly G. Acting the nigger: Topsy, Shirley Temple, and Toni Morrison's Pecola. In: **Approaches to teaching Stowe's Uncle Tom's Cabin**, 2000, p. 184-198.

LIEBIG, Sueli Meira. Entre Apolo e Dionísio: marginalidade, sexismo e loucura na ficção de escritoras afrodescendentes. In: MOREIRA, Nadilza M. de B.; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo**. Etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

MORRISON, Toni. **The bluest eye**. New York: Penguin Books USA, 1994.

O'REILLY, Andrea. Maternal conceptions in Toni Morrison's The Bluest Eye and Tar Baby. In: **This giving birth**: pregnancy and childbirth in American women's writing, 2000, p. 83-102.

SCOTT, Lynn Orilla. Revising the incest story: Tony Morrison's The Bluest Eye and James Baldwin's Just Above My Head. In: **James Baldwin and Toni Morrison**: Comparative Critical and Theoretical Essays, 2006, p. 83-102.

TISCHAUSER, Leslie V. **Jim Crow Laws**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=whk2vBbjHp4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 06 fev. 2013.

TOWNER, Theresa M. Black matters on the Dixie limited: As I Lay Dying and The Bluest Eye. In: **Unflinching gaze**: Morrison and Faulkner re-envisioned, 1997, p. 115-127.

DO VERMELHO AO ROSA: UM ESTUDO SOBRE A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE SHERLOCK HOLMES

Mateus Lourenço RIBEIRETE G (UTFPR)[407]

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Embora a adaptação fílmica seja prática intertextual comum, este tipo de intermidialidade (Rajewski, 2005) nem sempre é bem recebido por público e crítica, carregando um fardo de inferioridade em relação à obra literária (Stam, 2006). Mesmo assim, são incontáveis produções audiovisuais adaptadas a partir da literatura. Transportado inúmeras vezes às mais diversas mídias, o personagem Sherlock Holmes, concebido por Sir Arthur Conan Doyle em quatro romances e 56 contos, pode ser estudado como exemplo icônico de intermidialidade. Assim sendo, este artigo tem como objetivo analisar a série televisiva *Sherlock* (2010-presente), com ênfase em aspectos do primeiro episódio, *A Study In Pink* (2010) - que por sua vez se utiliza do romance *A Study In Scarlet* (1887) como hipotexto. O seriado, produção da BBC inglesa, ocupa-se em transpor o detetive para o século XXI, usando o episódio inicial para apresentar Holmes e seu parceiro John Watson, tal qual a obra de Conan Doyle.

Palavras-chave: Intermidialidade, Sherlock Holmes, Arthur Conan Doyle.

Introdução

Entre julho e agosto de 2010, os livros de Sir Arthur Conan Doyle dedicados a Sherlock Holmes passaram por um significativo aumento de vendas de 180% no Reino Unido. Sozinho, *The Hound Of The Baskervilles* na edição *Wordsworth Classics* subiu 431%, enquanto a tiragem da *Pocket Penguin* de *The Adventures of Sherlock Holmes* atingiu 200% de ascensão. Da seção de moda do jornal *The Independent* saiu o termo 'Sherlock chic', ao passo que, no mês seguinte, o *Guardian* noticiou em seu caderno correspondente a enorme

[407] Estudante de graduação indicado pela Profa. Dra. Marcia Regina Becker. Aluno de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. mribeirete@gmail.com

procura por um casaco de lã usado pelo ator Benedict Cumberbatch ao interpretar o emblemático investigador. Nenhum "detetive consultor" foi contratado para relacionar todos esses fenômenos: a razão desse encadeamento adveio da emissora BBC, nos três domingos entre 25 de julho e oito de agosto daquele ano. Da literatura ao vestuário, tendo a televisão como intermédio, Sherlock Holmes chegou, ou voltou, à moda - mas longe de precisar retornar à Inglaterra Vitoriana. A nova encarnação manteve cidade e endereço, Londres e Baker Street 221B, com o diferencial da transposição de época, adaptando a realidade do personagem ao século XXI.

O presente artigo carrega como propósito estudar de que forma a obra de Conan Doyle foi adaptada à televisão para o formato de seriado em *Sherlock*, analisando algumas de suas transposições. Criada por Mark Gatiss e Steven Moffat para a BBC, a série transpõe o personagem à era contemporânea, o que por si já altera aspectos do texto-fonte. Ao suscitar inegável impacto à cultura popular moderna, como evidenciado acima, *Sherlock* atinge, contando apenas audiência televisiva no Reino Unido, cerca de dez milhões de espectadores por episódio, além de notável recepção crítica. Procuro observar de que maneira se trabalhou a apresentação do detetive em *A Study In Pink*, episódio inaugural dirigido por Paul McGuigan, focando nos aspectos de título e estrutura; ponto de vista; enredo; recursos e autorreferências. A pesquisa, ainda em sua fase inicial, parte da hipertextualidade enquanto "relação entre um texto, que Genette chama de 'hipertexto', com um texto anterior ou 'hipotexto', que o primeiro transforma, modifica, elabora ou estende" (STAM, 2006, p. 33), no que tange à "ideia de Genette de que a hipertextualidade reflete a vitalidade de artes que incessantemente inventam novos circuitos de significados a partir de formas mais antigas" (STAM, 2006, p. 35).

Transposição midiática

O processo intermidiático é claro ao se transportar um romance à esfera audiovisual. Mais do que isso, a adequação de realidade de um personagem em momentos diferentes da história expõe os aspectos de sua nova época por meio de mídias por si só variáveis, visto que

> [...] a intermidialidade não é uma função fixa uniforme. Ela analisa exemplos individuais em termos de sua especificidade, levando em consideração possibilidades historicamente mutantes para a funcionalização das práticas intermidiáticas (RAJEWSKI, 2005, p. 8).

Assim sendo, levar Sherlock Holmes ao cinema ou à televisão em 2013 não é o mesmo que fazê-lo em 1980. A transposição aqui estudada escancara algumas características de sua época, como a cultura digital e o fervor midiático, e certamente evidencia outras que, por questões cronológicas, ainda não se podem distinguir como traços de nosso tempo.

Tomando os conceitos de Rajewski, a criação de *Sherlock* a partir das obras de Conan Doyle seguiria, na maior parte, seu princípio mais restrito de intermidialidade, aquele representado pela transposição midiática,

> [...] uma concepção de intermidialidade "genética", voltada para a produção; o texto ou o filme "originais" são a "fonte" do novo produto de mídia, cuja formação é baseada num processo de transformação específico da mídia e obrigatoriamente intermidiático (RAJEWSKI, 2005, p. 9).

Isso não exclui, contudo, elementos de duas outras configurações midiáticas de Rajewski, combinação de mídias e referências intermidiáticas, pois "uma única configuração midiática pode preencher os critérios de dois ou até de todas as três das categorias intermidiáticas apresentadas acima" (RAJEWSKI, 2005, p. 10). No caso estudado, a combinação de mídias se notabiliza pela natureza multimidiática da produção fílmica, algo explícito na utilização de trilha sonora, por exemplo. Já a referência multimidiática surge em uma característica particular da série, devidamente explicada na seção "Ponto de vista".

A adaptação de uma obra automaticamente traz aspectos de tradução intersemiótica, entendendo que a "metáfora da tradução, similarmente, sugere um esforço íntegro de transposição intersemiótica, com as inevitáveis perdas e ganhos típicos de qualquer tradução"

(STAM, 2006, p. 27). Em *Sherlock*, como em qualquer outra transposição, há ocorrências próximas às do texto-fonte, bem como tantas independentes dele. Essa relação de proximidade e afastamento pretere, portanto, o conceito de "fidelidade", o qual se relaciona a "termos que sugerem que o cinema, de alguma forma, fez um desserviço à literatura" (STAM, 2006, p. 19).

Os vários Holmes

Cabe ao Guinness World Records a informação de que Sherlock Holmes é o personagem literário humano mais interpretado na história de cinema e televisão. Ao menos 75 atores já o encarnaram, em transposições iniciadas com *Sherlock Holmes Baffled*, filme mudo de apenas trinta segundos, dirigido por Arthur Marvin, ainda no ano de 1900. Somente durante a montagem deste artigo, outro filme sobre Sherlock Holmes foi anunciado, sem relação com os dois recentes longas-metragens de 2009 e 2011 dirigidos por Guy Ritchie. A ideia de transpor o investigador ao presente tampouco é nova. Em 1987 e 1994, filmes diferentes da emissora americana CBS o puseram no século XX. Hoje, esse mesmo canal aposta em *Elementary* (2012), nova adaptação em que Holmes se muda para Nova York no século XXI, seguido por uma Joan Watson. Posterior a *Sherlock*, gerou polêmica devido às semelhantes premissas de enredo contemporâneo. Nada que o próprio Holmes provavelmente desaprovaria, vide sua frase "*There is nothing new under the sun. It has all been done before*" (CONAN DOYLE, 2007, p. 29), por si só paráfrase de Eclesiastes - "O que foi, isso é o que há de ser; e o que se fez, isso se fará; de modo que nada há de novo debaixo do sol" (Ec 1:9).

Nos últimos anos, ficou ainda mais evidente a influência direta ou indireta do detetive em personagens famosos da televisão, com o sucesso de séries como *House* (2004), *Monk* (2002) e *The Mentalist* (2008), todas centradas em protagonistas de grande capacidade dedutiva e traços de excentricidade. Além da televisão, o investigador é figura carimbada em diversas mídias, como quadrinhos, teatro, música, videogame e cinema. Discutir a razão de tanto apelo a novas roupagens não é o foco deste trabalho, muito embora seja válido constatar

que a intermidialidade sempre andou rente a Sherlock Holmes. Foram a partir das mais de 300 ilustrações de Sidney Paget para *The Strand Magazine*, ainda no século XIX, que ele passou a ser reconhecido pelo chapéu de caçador (*deerstalker*) e pela capa (FIGURA 1), elementos alheios a Sir Arthur Conan Doyle, que, aliados ao popular cachimbo, foram imortalizados na estação de metrô Baker Street, em Londres. Na esfera audiovisual, as adaptações mais célebres provavelmente recorrem aos 14 filmes das décadas de 1930 e 40, com Basil Rathbone no papel de Holmes e Nigel Bruce interpretando John Watson. Tendo isso em mente, hipertextos que hoje partem de Conan Doyle recebem inegável influência de semelhantes antecessores, afinal, "as várias adaptações anteriores de um romance podem formar um grande e cumulativo hipotexto disponível para o cineasta que chega relativamente 'atrasado' nessa sequência" (STAM, 2006, p. 34).

Contrariando Holmes, aliás, nem tudo fora feito sob o Sol. A icônica frase "elementar, meu caro Watson", por exemplo, também é posterior ao autor e, tanto quanto o chapéu de caçador e a capa configurados por Paget, serve como símbolo claríssimo do poder intermidiático de hipertextos no incremento da obra original, resultando num hipotexto maior para textos subsequentes. "Adaptações cinematográficas, desta forma, são envolvidas nesse vórtice de referências intertextuais e transformações de textos que geram outros textos em um processo infinito de reciclagem, transformação e transmutação, sem nenhum ponto claro de origem" (STAM, 2006, p. 34).

Figura 1 – à direita, com chapéu de caçador e capa: méritos de Paget (Fonte: Pinacotheca Holmesiana, 1998).

Título, estrutura e vocativos

A Study In Scarlet foi nomeado a partir da fala de seu protagonista, que expõe: "*There's the scarlet thread of murder running through the colourless skein of life, and our duty is to unravel it, and isolate it, and expose every inch of it*" (CONAN DOYLE, 2007, p. 33). A referência para o título do episódio *A Study In Pink* pode (e busca) ser óbvia, mas a mudança de *scarlet* para *pink*, especificamente, surge do grande sobretudo rosa que a quarta assassinada em série veste no episódio, sendo ela o motivo derradeiro pelo qual Holmes é chamado. Se os títulos se assemelham, observa-se grande diferença estrutural entre o romance de Conan Doyle e a adaptação fílmica, visível em suas respectivas divisões. Há duas partes no romance, a primeira centrada na resolução do mistério, a segunda dedicada à história do assassino, em narração onisciente e num tempo anterior ao ponto de partida do enredo. O

episódio televisivo se faz da metade inicial do livro, expondo as motivações do vilão apenas no próprio diálogo desse com Sherlock Holmes, em seu desfecho.

Apesar de os livros envolvendo Sherlock Holmes terem sido publicados em formato de folhetim - boa parte na *Strand Magazine* citada anteriormente -, Gatiss e Moffat optaram por realizar somente três grandes episódios por temporada, com a duração de um longa-metragem cada. A usual estrutura televisiva de vários episódios sequenciais foi preterida, portanto. Há sequência na trama de *Sherlock*, principalmente quando surge o nome de Moriarty, maior rival de Holmes, mas ela é sutil. Assistir ao segundo ou terceiro episódios não requer o conhecimento dos antecedentes, tal qual a grande maioria dos romances e contos de Conan Doyle. O que permite classificar a produção da BBC como série é basicamente seu pressuposto de um arco de episódios que se fecha em uma temporada. Os aproximadamente noventa minutos de cada episódio adquirem um cunho cinematográfico que, todavia, não anula a natureza televisiva da obra.

Ao contrário dos textos de Conan Doyle, Holmes e Watson não se tratam pelos sobrenomes, e sim por Sherlock e John.

Ponto de vista

Apenas quatro contos entre os 56 no cânone literário não partem das anotações de John Watson, um médico veterano de guerra e, por participar da história, narrador homodiegético. De tal maneira, na grande maioria das obras, incluindo *A Study In Scarlet*, a conexão do detetive com o leitor se dá através da mediação de seu companheiro, que acompanha Sherlock Holmes e relata em seu diário aquilo que vivencia. *A Study In Scarlet*, especificamente, ainda carrega como frase inicial a metalinguística "*(Being a reprint from the Reminiscences of John H. Watson, M.D., Late of the Army Medical Department)*" (CONAN DOYLE, 2007, p. 13), assim, entre parênteses, antes de passar para a narração de Watson. Na série *Sherlock*, porém, o ponto de vista é alterado, visto que não há narração e, portanto, não

há intermédios - o espectador se encontra diante da ação. Essa troca de ponto de vista gera um desdobramento interessante.

Logo nos minutos iniciais de *A Study In Pink*, o veterano de guerra John Watson, interpretado por Martin Freeman, é aconselhado por sua psiquiatra a escrever - especificamente, um blog -, para amenizar seus problemas de ajustamento à vida civil. Ao longo desse e de episódios posteriores, conforme o convívio entre Watson e Holmes se desenvolve, o médico passa a atualizar a página virtual, chamando atenção na internet - algo explícito, principalmente, na segunda temporada. Nota-se que o leitor de Conan Doyle e o espectador de *Sherlock* não estão no mesmo lugar, portanto. Indo além, como recurso capaz de incrementar o universo da série, os produtores criaram o site exibido no drama, inserindo postagens e comentários dos próprios personagens, acessível a qualquer um no endereço <www.johnwatsonblog.co.uk>. Eis aí um processo curioso em que realidade e ficção se misturam[408].

A passagem do romance ao audiovisual já caracteriza uma remediação e, dentro dela, a transferência de um diário para uma mídia virtual corrobora as considerações de Rajewski (2005, p. 17), apoiada em Jay David Bolter e Richard Grusin: "de acordo com Bolter e Grusin, a remediação pode ser considerada uma 'característica definidora das novas mídias digitais' e, de modo mais geral, um traço fundamental, até mesmo inevitável, das práticas midiáticas (atuais)". Tal ocorrência também permite ser observada sob o prisma das referências intermidiáticas de Rajewski, em que "esse produto de mídia tematiza, evoca ou imita elementos ou estruturas de outra mídia, que é convencionalmente percebida como distinta, através do uso de seus próprios meios específicos" (RAJEWSKI, 2005, p. 19), visto que o blog simula um diário sem deixar de ser uma mídia virtual.

Enredo

[408] Até a finalização deste artigo, o site segue atualizado em consonância com a pausa entre a segunda e a terceira temporada da produção.

Sherlock Holmes e John Watson são apresentados por um conhecido em comum no capítulo inicial de *A Study In Scarlet*, circunstância que se repete na adaptação fílmica. Enquanto no primeiro a expectativa surge do personagem - Stamford, que apresenta um ao outro, alerta o veterano quanto aos hábitos peculiares de Holmes -, o episódio televisivo se concentra em criar ansiedade para o momento de sua aparição, visto que, pelo contexto (e o próprio nome) da série, o espectador naturalmente parte do princípio de que em algum instante o detetive aparecerá. Considerando que o romance marcou o surgimento desse universo, sua época é *sui generis* no que diz respeito ao que se esperar do enredo.

Por sua vez, o crime da adaptação pouco remete a *A Study In Scarlet*. Se o texto-fonte aborda um assassinato por motivos de vingança, o episódio expande o conflito para uma série de suicídios com relação aparente, porém não identificada. Embora os criminosos das duas obras não compartilhem das mesmas motivações, o seriado manteve como característica comum um aneurisma fatal de seu antagonista, bem como o culpado de Conan Doyle. Tanto no romance quanto na adaptação fílmica, há uma participação direta de pílulas envenenadas, utilizadas por seus respectivos criminosos de maneiras distintas, no entanto. Em *A Study In Pink*, o vilão é relacionado a Moriarty, que ainda não havia sido introduzido no texto-fonte.

No romance, Watson, ocioso, passa semanas observando o comportamento de Holmes, até acordar mais cedo que o normal e encontrá-lo no café da manhã. Lê com desprezo um texto escrito sobre poder de dedução, sem saber que seu companheiro de quarto o escreveu. O detetive, por sua vez, imediatamente demonstra singular capacidade de observação e revela seu ofício a um Watson ainda cético. Tal confronto é mais veloz na série: o médico passa pouquíssimo tempo no apartamento e subitamente contesta Sherlock Holmes, afirmando ter lido na internet sobre sua suposta capacidade de observação. Tanto no texto-fonte quanto no texto-alvo, ele é convidado por Holmes para acompanhá-lo à cena do crime, e a relação entre ambos começa a se formar.

Uma das diferenças consiste no desenvolvimento do personagem Mycroft Holmes, irmão mais velho de Sherlock, raramente citado no cânone original. Moffat e Gatiss o adotaram com frequência ao longo da trama, inserindo-o em *A Study In Pink*. Outros papeis

secundários foram originados, como Molly Hooper, funcionária de necrotério e eventual assistente de Holmes. Entre outras mudanças, nota-se uma claramente autorreferencial. No romance, ao se deparar com a palavra *rache* escrita em sangue na cena do crime, o policial Lestrade afirma:

> *Mean? Why, it means that the writer was going to put the female name Rachel, but was disturbed before he or she had time to finish. You mark my words, when this case comes to be cleared up, you will find that a woman named Rachel has something to do with it* (...) (CONAN DOYLE, 2007, p. 31.)

Ao que Holmes responde com: "*One other thing, Lestrade, (...) 'Rache', is the German for 'revenge'; so don't lose your time looking for Miss Rachel*" (CONAN DOYLE, 2007, p. 32). No episódio televisivo, a situação é simetricamente inversa. Frente ao escrito *rache*, Sherlock Holmes recebe, desta vez do policial Anderson, a informação de que a palavra significa vingança em alemão, o que indicaria a natureza do crime. No entanto, o detetive ignora o conselho e afirma que a vítima teria se esforçado para grafar o nome Rachel. A cena é mais rica para quem tem acesso ao romance, e permite ser interpretada como metonímia da própria natureza adaptativa.

Recursos

Os diretores, não necessariamente os mesmos entre os episódios, apropriam-se de um recurso visual baseado no contato direto com o espectador, exibido pela primeira vez antes mesmo do próprio protagonista, ainda na coletiva de imprensa da Scotland Yard, nos minutos iniciais. Na tela, pipocam frases simultâneas ao som de toques de celular, revelando-se mensagens de texto. Mais além, quando Holmes investiga o cadáver da mulher de rosa, suas observações novamente brotam no vídeo (FIGURA 2). Não são, pois, comunicadas a outros personagens: eles ainda não sabem o que se passa, embora o espectador já esteja apto a acompanhar o raciocínio do detetive. Vale registrar que o recurso é utilizado sempre de

maneira breve e concisa, o que requer atenção do receptor. Assim, atrela-se à própria velocidade de pensamento do protagonista e, mais que isso, colabora com uma identidade rítmica do seriado, estilizada conforme o texto acompanha a cena (FIGURA 3). É uma solução criativa para manter a curiosidade da audiência e conectá-la ao protagonista, sem comunicar todas as deduções do detetive em voz alta, o que poderia desgastar o personagem ou torná-lo caricato. As imagens a seguir, ambas na primeira investigação de *A Study In Pink*, ilustram o recurso textual:

Fig. 2 – o verbete alemão *rache* surge à mente de Holmes e logo é descartado (Fonte: GATISS, Mark & MOFFAT, Steven, 2010. 24 min., 42 seg.).

Fig. 3 – texto acompanha a mudança de ângulo da cena (Fonte: GATISS, Mark & MOFFAT, Steven, 2010. 24 min., 44 seg.).

Autorreferências

Por último, registra-se um aspecto curioso na adaptação de Mark Gatiss e Steven Moffat. Há referências intencionalmente cômicas a ideias externas à obra de Conan Doyle, porém nela acopladas ao longo da história. Em duas cenas do episódio inicial, Holmes e Watson são tratados como um casal homossexual por demais personagens. Primeiramente por Mrs. Hudson, e então pelo dono do restaurante onde a dupla senta para observar um possível criminoso. Esses momentos projetam uma ambiguidade jocosa que Sherlock Holmes sequer percebe - apenas Watson se incomoda -, mas fazem clara referência à teoria, séria ou despretensiosa, de que havia relação amorosa entre os personagens literários. Semelhantes ao emprego alterado da palavra *rache*, essas cenas podem ser naturalmente interessantes sem conhecimento do texto-fonte. Entretanto, relacioná-las ao universo que circunda o cânone de Conan Doyle resulta em uma dimensão muito mais atraente para o espectador. Indo além, esse tipo de autorreferência carrega consigo a noção de que a transposição não só não ignora a

sua condição de adaptação, como a usa a seu favor. Utilizar-se de aspectos ligados a Sherlock Holmes e externos a seu criador oportunizam a condição da temporalidade posterior ao hipotexto, atestando desembaraço com a condição de texto-alvo.

Permito-me extrapolar o episódio inicial, pois o elemento descrito sintetiza bem o alcance metalinguístico da obra: a segunda temporada oferece uma autorreferência tão específica quanto anedótica. Ao sair de um teatro, Sherlock Holmes, alertado de que seria fotografado pela imprensa, retira de um cabide um objeto qualquer (na visão do personagem) para cobrir a cabeça. Ironicamente, trata-se de um chapéu de caçador, e com esse ele se torna conhecido na mídia local, sem entender o apelo do acessório. "Isso não é um chapéu de caçador, é um chapéu de Sherlock Holmes!", alerta um John Watson incapaz de maior diálogo com a hipertextualidade em Sir Arthur Conan Doyle.

Considerações finais

Ainda em fase inicial de pesquisa, este artigo se vale do benefício de existir na mesma época que a série televisiva, rastreando de forma mais palpável o impacto de *Sherlock* na cultura popular moderna. Por outro lado, sabe-se que a coexistência - neste caso, da pesquisa com a adaptação -, é justamente freio na tentativa de medir influência concreta de qualquer obra. É certo que Sherlock Holmes continuará sendo revisitado, aplicado em sua época, na contemporaneidade e, nada impede, em produções de ficção científica futurista, cabendo à adaptação aqui estudada a análoga certeza de que arruma espaço no já citado "vórtice de referências intertextuais" (STAM, 2006).

Referências

BIGNELL, Paul & SHIELDS, Rachel. Sherlock chic! Fashion? It's elementary, thanks to BBC. The Independent, Fashion. Publicado em 08/08/2010. Disponível em <http://www.independent.co.uk/life-style/fashion/news/sherlock-chic-fashion-its-elementary-thanks-to-bbc-2046500.html>. Acesso em set. 2013.

BROADCASTERS AUDIENCE RESEARCH BOARD. Disponível em <http://www.barb.co.uk/viewing/weekly-top-30?>. Acesso em set. 2013.

CONAN DOYLE, Arthur, Sir. The Complete Stories of Sherlock Holmes: A Study In Scarlet. Londres: Wordsworth, 2007.

ECLESIASTES, A Bíblia, capítulo 1, versículo 3. Bíblia Online, tradução "Almeida Corrigida e Revisada Fiel", disponível em <http://www.bibliaonline.com.br/acf/ec/1>. Acesso em set. 2013.

GATISS, Mark & MOFFAT, Steven. SHERLOCK: A Study in Pink. Dirigido por Paul McGuigan. Londres, BBC, 88 minutos, 2010.

IAN McKellen vai viver Sherlock Holmes em filme de Bill Condon. O Globo. Publicado em 5/09/13. Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/ian-mckellen-vai-viver-sherlock-holmes-em-filme-de-bill-condon-9838582>. Acesso em set. 2013.

No shit Sherlock as TV adaptation boosts sales. The Book Seller. Publicado em 12/08/2010. Disponível em <http://web.archive.org/web/20100815050142/http://www.thebookseller.com/news/125685-no-shit-sherlock-as-tv-adaptation-boosts-book-sales.html>. Acesso em set. 2013.

PAGET, Sidney. The Memoirs of Sherlock Holmes: Silver Blaze. Pinacotheca Holmesiana: disponível em <http://ignisart.com/camdenhouse/gallery/silv-01.htm>. Acesso em set. 2013.

PETRIDIS, Alex. No chic, Sherlock. The Guardian, Life & Style. Publicado em 04/09/2010. Disponível em <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/sep/04/sherlock-fashion-mens-coats>. Acesso em set. 2013.

PINACOTHECA HOLMESIANA, 1998. Disponível em <http://ignisart.com/camdenhouse/images/silv-01.jpg>. Acesso em set. 2013.

RAJEWSKY, Irina O. Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. Intermédialtés/Intermedialities, nº 6, 2005, p. 43-64. Tradução de Thaïs F. N. Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis.

ROTTEN TOMATOES: Sherlock, series 1 (2010). Disponível em <http://www.rottentomatoes.com/tv/sherlock/s01/>. Acesso em set. 2013.

Sherlock Holmes awarded title for most portrayed literary human character in film & tv. Guinness World Record News. Publicado em 14/05/2012. Diponível em <http://www.guinnessworldrecords.com/news/2012/5/sherlock-holmes-awarded-title-for-most-portrayed-literary-human-character-in-film-tv-41743/>. Acesso em set. 2013.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. Anelise R. Corseuil (Ed.). Ilha do Desterro. Florianópolis: UFSC, nº 51, jul/dez 2006.

O JOGO DE ESPELHOS ENTRE CHARLES BUKOWSKI E HENRY CHINASKI

Cesar Felipe PEREIRA CARNEIRO (PG-UFPR)[409]
Programa de Pós-graduação em Letras

Resumo: Charles Bukowski (1920-1994) em seu penúltimo romance, *Hollywood* (1989), narra a história de um escritor que recebe uma boa quantia para escrever um argumento cinematográfico. Anos antes, o próprio Bukowski havia escrito um argumento, no caso, para o filme *Barfly* (1987), dirigido por Barbet Schroeder, cujo enredo trata da trajetória de um escritor às voltas com problemas profissionais e sentimentais. *Hollywood* é dedicado a Schroeder e termina com um questionamento significativo de Sarah, a companheira do protagonista: "Que vai fazer agora? Quer dizer, o filme acabou mesmo. Que vai fazer?". E ele responde: "Oh, diabos, vou escrever um romance sobre como se escreve um argumento e se faz um filme". Partindo desse contexto especular, o trabalho focaliza a relação entre Bukowski e seu narrador/alter ego em seus cinco primeiros romances, todos publicados no terço final de sua vida. Neles, o autor movimenta o escritor Henry Chinaski, Hank, pelos quatro cantos de Los Angeles – e mais algumas localidades dos Estados Unidos –, nos quais o anti heroi convive com outras personagens, que, como ele, também se encontram à margem.

Palavras-chave: Literatura Estadunidense. Romances Americanos. Charles Bukowski.

Muito já se disse a respeito de que não se escreve boa literatura com bons sentimentos. Parece haver algo de baixo, de vil, que leva certos escritores a colocarem palavras pesadas no papel. Se a realidade lhes é cruel, se o mundo lhes pesa sobre os ombros, eles escolhem transfigurar suas vidas na arte da palavra escrita. Charles Bukowski, nascido na alemanha, escritor de expressão estadunidense, é um deles. Assim como Voltaire, pode-se dizer que escrevia seus textos “mordendo raivosamente a ponta da caneta”.

Escrevendo e se embriagando, Bukovski trabalhou 14 anos nos Correios dos EUA. Publicou seu primeiro romance, Cartas na mesa, em 1971, tomando por base sua própria experiência de vida. O trabalho nos Correios, os porres e as ressacas homéricas, as mulheres,

[409] Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários. Nível: Mestrado. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. cesarfelipe@ufpr.br

o gosto pelas corridas de cavalo, os principais elementos da vida do escritor, está tudo transmutado no universe intrínseco a Henry Chinaski. Já no Capítulo 2 de seu primeiro livro, apresenta-se o narrador: "(…) eu, Henry Chinaki. (BUKOWSKI, 1971, p. 12). Mais adiante, outros personagens a ele se referem: "Chinaski, pegue a rota 539" (BUKOWSKI, 1971, p. 13), "Ah, Hank! Que bom! (BUKOWSKI, 1971, p. 15), Chinaski, pegue a rota 539! (...)". (BUKOWSKI, 1971, p. 17), "Fiquei sentado, bebendo e pensando, "ei, você é o Chinaski, Chinaski, o lendário. Você é alguém". (BUKOWSKI, 1978, p. 28).

Quanto ao objetivo desse narrador, Chinaski, alter-ego de Bukovski, encontramos a seguinte conclusão, ao final do texto: "De manhã, ao acordar, a manhã seguia ali, e eu ainda estava vivo. Talvez eu devesse escrever um romance, pensei. E foi o que fiz". (BUKOWSKI, 1971, p. 185). "Não lembro bem quando vi Lydia Vance pela primeira vez. Foi há cerca de seis anos, eu tinha acabado de largar um emprego de doze anos como funcionário dos Correios e estava tentando virar escritor. Estava morrendo de medo e bebia mais do que nunca. Tentava escrever meu primeiro romance". (BUKOWSKI, 1978, p. 7), "Ainda trabalhava todas as noites no meu primeiro romance. Nunca começava a escrever antes das 18h18. Essa era a hora que eu costumava bater o ponto no escritório dos Correios". (BUKOWSKI, 1978, p. 9), [pois] "Eu trabalhava onze horas por dia como funcionário do Correio". (BUKOWSKI, 1978, p. 179).

Se é que Hank/Buck tinha algo a agredecer era o fato de continuar vivo após seus contínuos exageros: "(...) e tinha que agradecer apenas pelo fato de estar vivo" (BUKOWSKI, 1971, p. 26). As bebedeiras são constantes, ambos, criador e criatura eram *habitués* dos bares: "Certa tarde encontrei um velho bêbado na rua. Eu o conhecia dos tempos de Betty quando fazíamos as rondas dos bares". (BUKOWSKI, 1971, p. 65), "Era uma caminhada boa, e descobri um lugar numa ruela traseira onde se podia beber um copo de cerveja por um níquel. (...) e esse lugar passou a ser meu ponto cativo". (BUKOWSKI, 1975, p. 15), "Tinha percorrido todo o circuito dos bares". (BUKOWSKI, 1975, p. 29), "(...) parei num bar das redondezas. Sentei e bebi umas cinco ou seis cervejas (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 54), "(...) após uma ronda nos bares (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 74), "A sede dentro de mim era

terrível. Fiquei catando garrafas de cerveja por toda parte e bebendo o que sobrava no fundo. (...) Eram 4h14 da madrugada. Sentei e fiquei olhando o relógio. Era que nem trabalhar na agência do correio de novo. O tempo era imóvel, e a existência uma coisa latejante e intolerável". (BUKOWSKI, 1978, p. 44).

"Sempre a garrafa!" (BUKOWSKI, 1978, p. 98), "Eu tinha trazido cerveja, além de uma garrafinha de uísque escondida no bolso do casaco, na qual eu bicava de vez em quando. Marvin também apresentou umas cervejas (...)" (BUKOWSKI, 1978, p. 73). "Quando se bebe, às vezes os pensamentos perdem a nitidez..." (BUKOWSKI, 1978, p. 76), "Esse é o problema com a bebida, pensava, enquanto enchia o copo. Se acontece uma coisa ruim, você bebe pra esquecer; se acontece uma coisa boa, você bebe pra comemorar; se não acontece nada, você bebe pra que aconteça alguma coisa". (BUKOWSKI, 1978, p. 185). "Eu bebia mais e mais nas minhas horas de folga". (BUKOWSKI, 1975, p. 51) "Se a gente tivesse fígados que falassem, não seria preciso o A.A." (BUKOWSKI, 1994, p. 32).

Outro tema de suma importância para Bukowski/Hank é mulheres: "Pensei que vocês mulheres estivessem berrando por direitos iguais". (BUKOWSKI, 1971, p. 53), diz em seu primeiro livro. No entanto, ele está sempre mais preocupado em tê-las e em não perdê-las: "Tinha acabado de perder três mulheres e um cachorro" (BUKOWSKI, 1971, p. 54), "_Você parece desanimado, tudo certo? _Perdi uma mulher. _Logo vêm outras, e você também vai acabar perdendo elas. _Pra onde elas vão?" (BUKOWSKI, 1975, p. 173). "_Tentei fazer de você uma mulher, mas você jamais deixará de ser uma puta desgraçada!" (BUKOWSKI, 1975, p. 92), "(...) continuava o combate com as mulheres, com a ideia de mulher". (BUKOWSKI, 1978, p. 83)

Contudo, não é tudo o que ama nas mulheres. O que ele não ama não vem ao caso, pois como assina Henry Chinaski nos paratextos introdutórios de *Mulheres*: "Muito cara legal foi parar debaixo de uma ponte por causa de uma mulher". É necessário, sim, destacar o que o motiva, as pernas femininas: "_Sou vidrado em pernas". (BUKOWSKI, 1975, p. 29), "(...) pernas cruzadas bem altas (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 91), "(...) pernas perfeitas (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 43), "(…) cruzadas bem alto (...) ótimas pernas, sapatos de salto (...)"

(BUKOWSKI, 1975, p. 9), "(...) pernas (…) longas e adoráveis". (BUKOWSKI, 1975, p. 55), "Salto alto. Eu tinha escrito a Mindy que salto alto me excitava". (BUKOWSKI, 1978, p. 81), "Ela se sentou no sofá à minha frente (…)". (BUKOWSKI, 1975, p. 56), "(...) cruzou bem alto as pernas (...). (BUKOWSKI, 1994, p. 8), "(...) os olhos grudados nas pernas dela. Sempre fui de perna. Foi a primeira coisa que vi quando nasci. Mas então eu tentava sair. A partir daí, tenho me virado no sentido contrário, e com um azar dos diabos". (BUKOWSKI, 1994, p. 9).

Outro tema importante é o da solidão, a solidão deliberada: "Somente a solidão me acompanhava". (BUKOWSKI, 1975, p. 43), "Eu era um homem que se fortalecia na solidão; ela era para mim a comida e a água dos outros homens. Cada dia sem solidão me enfraquecia. Não que me orgulhasse dela, mas dela eu dependia. A escuridão do quarto era como um dia ensolarado para mim. Tomei um gole de vinho". (BUKOWSKI, 1975, p. 33), "Eu estava sozinho comigo mesmo. E, por mais repugnante que fosse, era melhor que estar com alguém, qualquer um, todos lá fora fazendo seus pequenos truques e piruetas. Puxei as cobertas até o pescoço e esperei". (BUKOWSKI, 1994, p. 77), "Eu queria mesmo era um espaço sossegado e obscuro pra viver a minha solidão". (BUKOWSKI, 1978, p. 113), "Os grandes homens são os mais solitários". (BUKOWSKI, 1978, p. 29). "_Você lê Celine? _perguntou uma voz de mulher. Parecia bastante sexy. Eu andava solitário há algum tempo. Décadas". (BUKOWSKI, 1994, p. 7).

A paixão pelas corridas de cavalo – ou mais um vício? – também está presente de modo recorrente. O início da parte dois de *Cartas na mesa* vai assim: "Enquanto isso, a vida seguia em frente. Tive uma longa sequência de sorte nas corridas de cavalo". (BUKOWSKI, 1971, p. 52). No livro seguinte, *Factótum*, "Os cavalos estavam com tudo. Nós estávamos com tudo. Jan e eu não sabíamos nada sobre cavalos, mas confiávamos na sorte". (BUKOWSKI, 1975, p. 79). "Infelizmente acabei no hipódromo naquela tarde e, à noite, tomei um porre". (BUKOWSKI, 1994, p. 22), "Sentia-me introspectivo. Decidi não fazer mais nada nesse dia. A vida consumia a gente, consumia mesmo. Amanhã seria um dia melhor". (BUKOWSKI, 1994, p. 42).

A música erudita é outro tema importante, esse pouco apontado pela crítica: "(...) eu sempre a deixava ir e me sentava impotente na cadeira e bebia meu uísque e ouvia um pouco de música clássica no rádio". (BUKOWSKI, 1975, p. 92), "Fiquei escutando música sinfônica, fumando os cigarros do meu pai". (BUKOWSKI, 1975, p. 20), "Tocavam uma sinfonia do Mahler no rádio". (BUKOWSKI, 1975, p. 30), "(...) sintonizei o rádio na KFAC* [uma rádio comercial de Los Angeles famosa por sua programação de música clássica, segundo uma nota do tradutor, ao pé da página]. Pegamos o início de alguma coisa de Debussy". (BUKOWSKI, 1975, p. 57), "Liguei o rádio, encontrei uma sinfonia (...) Ouvi Beethoven, Brahms (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 121).

Hank e Buck viveram sempre em Los Angeles, quase nunca saindo da cidade, exceto ao longo da narrativa de *Factótum*: "Cheguei a Nova Orleans às cinco da manhã (...)" (BUKOWSKI, 1975, p. 9). "Continuávamos em Louisiana. A longa viagem de trem cruzando o Texas ainda estava por vir." (BUKOWSKI, 1975, p. 16). "Quando o trem chegou a Los Angeles, ficamos três dias parados na escala". (BUKOWSKI, 1975, p. 19). "Decidi-me por Nova York. (...) A rodoviária de Nova York ficava próxima a Times Square". (BUKOWSKI, 1975, p. 31), "Entrei no prédio do *Times*. Eu havia cursado dois anos de jornalismo na Los Angeles City College". (BUKOWSKI, 1975, p. 119). "Depois de chegar à Filadélfia". (BUKOWSKI, 1975, p. 38), "Quando cheguei a St. Louis, fazia muito frio, estava prestes a nevar". (BUKOWSKI, 1975, p. 43). "Comecei a sentir que já era tempo de dar o fora de St. Louis. Decidi que devia voltar para Los Angeles; nesse meio-tempo, continuei mandando as histórias escritas à mão aos magotes, me embebedando, escutando a Quinta do Beethoven, a Segunda do Brahms..." (BUKOWSKI, 1975, p. 54), "Retornei para o meu quarto e comecei a fazer a mala. Este era sempre um bom momento". (BUKOWSKI, 1975, p. 55). "Voamos baixo sobre Kansas City. (...) Bem vindo a Cancer City, Chinaski! (...)". (BUKOWSKI, 1978, p. 26). "Miami foi o lugar mais distante ao qual consegui chegar sem deixar o país". (BUKOWSKI, 1975, p. 103), "Levou quatro dias e cinco noites para que o ônibus chegasse a Los Angeles". (BUKOWSKI, 1975, p. 114). "Quando voltei para Los Angeles, encontrei um

hotel barato nas imediações da Hoover Street e fiquei na cama e bebi". (BUKOWSKI, 1975, p. 55).

Bukowski é contracultura. Considerado o último escritor "maldito" da literatura norte-americana, é uma espécie de autor *beat* honorário, embora nunca tenha se associado com outros representantes *beats*, como Jack Kerouac e Allen Ginsberg. Para ele, "Era bom envelhecer, a despeito do que os outros diziam. Era razoável que um homem tivesse de esperar até os cinquenta pra poder escrever com alguma clareza". (BUKOWSKI, 1978, p. 265) e "Quando você bebe o mundo continua lá fora, mas por um momento é como se ele não o trouxesse preso pela garganta". (BUKOWSKI, 1975, p. 55), "(...) [uma vez que] vivíamos de acordo com o sistema, dávamos-lhes umas poucas horas honestas e bebíamos juntos durante a noite". (BUKOWSKI, 1975, p. 74). "Como, diabos, pode um homem gostar de ser acordado às 6h30 da manhã por um despertador, sair da cama, vestir-se, alimentar-se à força (...) escovar os dentes e os cabelos, enfrentar o tráfego para chegar a um lugar onde essencialmente o que fará é encher de dinheiro os bolsos de outro sujeito e ainda por cima ser obrigado a mostrar gratidão por receber essa oportunidade?" (BUKOWSKI, 1975, p. 107). "Certas morais servem pra encarcerar as pessoas nas fábricas, igrejas e submetê-las ao Estado. Outras fazem sentido. É como um pomar repleto de frutos envenenados e bons frutos. O negócio é saber qual apanhar pra comer, qual evitar". (BUKOWSKI, 1978, p. 271). "Segunda-feira era o meu dia preferido. Todo mundo de volta ao trabalho e fora de vista". (BUKOWSKI, 1978, p. 51).

"(...) os caras não deixam um homem ser feliz, não é mesmo? Querem sempre enquadrá-lo no esquema. _ Sem dúvida". (BUKOWSKI, 1971, p. 93). "Encontrei umas garrafas vazias e descolei uma grana por elas no armazém". (BUKOWSKI, 1975, p. 21), "(...) alguma coisa que pudesse me dar força – na imagem de mim mesmo sentado em uma cadeira confortável, um drinque na mão, o cachorro ao meu redor, recebendo um afago em sua cabeça". (BUKOWSKI, 1971, p. 27). "Eu bebia devagar, tomado novamente pela ideia de comprar uma arma e acabar com tudo aquilo de modo rápido – sem todos aqueles pensamentos e palavrórios. Uma questão de colhões. (BUKOWSKI, 1975, p. 12). "A primeira

vez que descobri que eu era um idiota foi no pátio da escola. Brincavam e me ameaçavam e me cutucavam como faziam com os outros dois idiotas do colégio. Minha única vantagem sobre eles, que eram espancados e perseguidos, era que eu não me importava. Quando me cercavam, eu não me aterrorizava. Nunca me atacavam, mas por fim desciam a lenha sobre os outros dois para eu ver". (BUKOWSKI, 1975, p. 100) "_Por isso que você é assim meio louco. Não teve amor. Todo mundo precisa ser amado. Isso arruinou com você. _As pessoas não precisam de amor. Precisam é de sucesso, de uma forma ou de outra. Pode ser que seja no amor, mas não necessariamente". (BUKOWSKI, 1975, p. 101). "Mulheres nasceram para sofrer; não é de surpreender que peçam constantes declarações de amor". (BUKOWSKI, 1971, p. 151).

"Todo mundo se acha especial, privilegiado, isento. (...) Eu me achava especial porque tinha escapado das fábricas aos cinquenta e me tornado poeta. (...) Eu não passava de um bebum sacana e mimado com uma pequena, pequeníssima fama". (BUKOWSKI, 1978, p. 260), "Íris observava a minha estante de fabricação doméstica. _Você escreveu todos esses livros? _Escrevi. _Eu não sabia que você tinha escrito tantos. _Escrevi todos eles. _Quantos? _Não sei. Uns vinte, 25..." (BUKOWSKI, 1978, p. 263). "Tinham saído dois ou três livros meus na Alemanha, em edições limitadas. Eu nasci na Alemanha em 1920, em Andernach. A casa em que vivi na infância tinha virado um bordel. Eu não falava alemão". (BUKOWSKI, 1978, p. 212).

Pode-se, depois desse arazoado, estabelecer um perfil de Hank, Buck: "Eu não tinha pajama". (BUKOWSKI, 1978, p. 106), "(...) Usava sapatos sem meias". (BUKOWSKI, 1978, p. 134), "Detestava barbeiros; por isso, cortava eu mesmo meu cabelo, quando não arranjava nenhuma mulher pra fazer isso por mim. Não tinha paciência pra fazer a barba, nem gostava de barbas longas; assim, a cada duas ou três semanas eu dava umas tesouradas nela. Minha vista era ruim, mas eu só usava óculos pra ler. Eu tinha dentes próprios, embora não fossem muitos. De tanto beber, minha cara e meu nariz ficaram vermelhos, e a luz doía nos meus olhos, o que me obrigava a enxergar através de frestas mínimas. Eu podia ser personagem de *bas-fond* e cortiços de qualquer lugar do mundo". (BUKOWSKI, 1978, p. 180). "Já me

abriram a barriga uma vez. (...) _Quanto tempo você acha que vai viver?_ele perguntou. _Tenho tudo planejado. Vou morrer no ano 2000, com oitenta anos". (BUKOWSKI, 1978, p. 181).

"Acabei meu drinque, Dee Dee pediu outro. Começava a me sentir patrocinado, e isso era ótimo. Ajudava minha tristeza. Não tem nada pior que ficar duro e perder sua mulher. Nada pra beber, nenhum trampo, só as paredes, e você sentado ali, olhando pras paredes e pensando. Eu ficava desse jeito quando as mulheres me deixavam, mas elas também saíam feridas e debilitadas. Pelo menos é o que eu gostava de pensar". (BUKOWSKI, 1978, p. 56) "Decidi que eu ia viver até os oitenta. Imagine só ter oitenta anos e trepar com uma garota de dezoito. Se tem alguma jeito de roubar no jogo da morte, o jeito é esse". (BUKOWSKI, 1978, p. 59)

Ma seria mais engraçado, segundo o autor, assim: "Isso era jeito de uma escritor morrer? HENRY CHINASKI, POETA MENOR, ENCONTRADO MORTO NAS FLORESTAS DE UTAH. *Henry Chinaski, antigo funcionário dos Correios que virou escritor, foi encontrado ontem à tarde, em estado de decomposição, pelo guarda florestal W. K. Brooks Jr. Foi encontrado também perto dos despojos um caderninho vermelho contendo certamente os últimos trabalhos de Mr. Chinaski*". (BUKOWSKI, 1978, p. 91).

"Passando pelo saguão do prédio, reconheci as caixas do correio. Tinha deixado muita correspondência ali quando eu era carteiro. Fui pro meu carro e me mandei". (BUKOWSKI, 1978, p. 38). "_Está com sorte _ele disse. _Por pouco não encontra o bebum Chinaski. Estava aqui se gabando de uma nova balança de postagem Pelouze". (BUKOWSKI, 1994, p. 13). "Os caras do Correio não iam acreditar. (...) _Ei, Chinaski a gente aqui tem que pagar pra beber!" *O narrador comenta:* "Era um gordo na primeira fila, com uniforme de carteiro". (BUKOWSKI, 1978, p. 159) "_Cara, a gente sente muito a sua falta lá no Correio. Você era um dos sujeitos mais engraçados que já passaram por lá. Quer dizer, az gente sente muita saudade de você". (BUKOWSKI, 1978, p. 308).

"_Vou dar o fora daqui. _Taí. Na hora que as coisas não correm mais do seu jeito, você pega e se manda porta afora. Nunca quer conversar sobre as coisas. Vai pra casa, se

embriaga, e daí fica tão mal no dia seguinte que acha que vai morrer". (BUKOWSKI, 1978, p. 40). "Ela sempre reclamava que era eu o ciumento, e em geral era mesmo, mas quando as coisas se viravam contra mim eu simplesmente me aborrecia e me mandava". (BUKOWSKI, 1978, p. 82). "As pessoas são interessantes no início. Aos poucos, porém, todos os defeitos e loucuradas botam as manguinhas de fora, é inevitável. Começo a significar cada vez menos pras pessoas, e elas pra mim". (BUKOWSKI, 1978, p. 80).

"As encrencas e a dor é que mantêm a gente vivo. Um trabalho de tempo integral. E às vezes nem dormindo dá para descansar". (BUKOWSKI, 1994, p. 89). "Passei a pensar em soluções na vida. As pessoal que resolviam as coisas em geral tinham muita persistência e um pouco de sorte. Se a gente persistisse o bastante, a sorte em geral chegava". (BUKOWSKI, 1994, p. 98). "Após perder várias máquinas de escrever no prego, simplesmente desisti da ideia de possuir uma. Compunha minhas histórias à mão e as enviava dessa maneira. Escrevia-as à pena. Eu precisava ser um calígrafo veloz. Tinha opi[u9-=8que conseguir executar as letras mais rápido do que as ideias que elas continham. Escrevia três ou quatro contos por semana. Colocava-os no correio. Imaginava os editores da *The Atlantic Monthly* e da *Harper's* dizendo: 'Ei, aqui está mais uma das coisas daquele louco...'". (BUKOWSKI, 1975, p. 49).

"Só se anda uma vez na roda-gigante. A vida era para quem se arriscava". (BUKOWSKI, 1994, p. 54). "Eu era fácil de agradar. O resto do mundo é que era o problema". (BUKOWSKI, 1994, p. 167).

Referências

BUKOWSKI, Charles. **Cartas na mesa.** (1971) Trad. Pedro Gonzaga. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Factótum.** (1975) Trad. Pedro Gonzaga. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Mulheres.** (1978) Reinaldo Moraes. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Misto-quente.** (1982) Trad. Pedro Gonzaga. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Hollywood.** (1989) Marcos Santarrita. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. **Pulp.** (1994) Marcos Santarrita. Porto Alegre: L&PM, 2012.

CRUELDADE, (DES) AMOR E VINGANÇA EM AMADA (BELOVED)

Sônia Maria Zanetti THOMAZ[410] (UNICENTRO)

RESUMO: A proposta deste artigo foi elaborar um estudo da obra Amada (Beloved), da destacada escritora americana afrodescendente Toni Morrison, com a qual ganhou o Pulitzer Prize for Fiction, em 1987. Nesta, a autora denota preocupação com a história dos escravos afro-americanos, os sofrimentos e mortes destes. Os objetivos do trabalho compreenderam: pesquisar acerca da questão da presença/ausência da articulação da identidade afrodescendente no Ocidente; desvendar as intenções da personagem Amada com relação à mãe, Sethe; apontar a presença do duplo no romance mencionado. Amada, representa o passado da escravidão no sul dos Estados Unidos, e pode ser concebida de duas formas, a ficcional, bem como a coletiva, isto é, representa os antepassados e a comunidade da referida época, bem como o "Outro" reprimido de Sethe, e o das outras mulheres da comunidade. A reconstrução do "eu" e do "Outro" por meio da memória no modo de narrar, é primordial sob o ponto de vista de Morrison. Esta pesquisa bibliográfica embasou-se teoricamente em Solomon (1998), Iyasere (2000), Torres (1998), Aquino (2006), Rico (1989) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Escravidão. Vingança. Identidade.

Introdução

De acordo com Darling (In SOLOMON, 1998, p. 84), nas últimas décadas, as escritoras afrodescendentes americanas foram presenteadas com Toni Morrison, figura renomada que demonstra seu valor e criatividade. Em *Amada,* nós vemos como as "linhas de causa e efeito se ampliam no mundo da encarnação humana vida-poder para dentro de um mundo desencarnado do espírito de vida-poder". *Amada* é o título do romance, nome do espírito de um bebê, bem como o nome atribuído à jovem que surge para ser a "morta-viva". Em *Amada,* a "morta-morta" e a "morta-viva" vem viver no número 124 da Bluestone Road, Cincinnati, Ohio, para serem inseridas.

Amada é desafiadora, sedutora, e nos entretemos ao "visualizar, contemplar, conhecer, sentir e compreender as realidades do mundo material" do século XIX, dos homens e mulheres afrodescendentes. Adentramos "ao interior psicológico e ao mundo psíquico de um

[410] (Departamento de Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, Brasil, soniamzthomaz@uol.com.br).

ser humano sensitivo", uma mulher chamada Sethe, que é mãe, trabalhadora e esposa. Somos envolvidos pelo "mundo etéreo" do seu bebê assassinado que se manifesta como "espírito", para solucionar questões não resolvidas acerca de "injustiça pessoal". Então, observamos, sentimos o "mundo emocional e físico" de uma jovem traumatizada, cuja identidade é Amada, e a princípio, esta busca carinho e amor negados durante anos de sofrimento. (ibid, p. 84)

O romance e a história

Amada é romance histórico, mas ilustra um fato ocorrido há muitos anos atrás. Embora seja a história de pequeno grupo de afrodescendentes, que deveriam ter construído suas vidas distante dos tumultuados anos da escravidão no sul dos Estados Unidos, da Guerra Civil, e do que é conhecido como Era da Reconstrução, período em que existia muita violência após a abolição. (DARLING In SOLOMON, 1998, p. 84)

A história foi parcialmente inspirada em determinada matéria publicada na metade dos anos 1850, na qual Margaret Garner, mulher afrodescendente havia fugido da escravatura em Kentucky, degolara a filha enquanto tentava matar os outros filhos, para evitar que fossem escravos como ela. Na história americana também há muitos casos de mães escravas praticantes do aborto, ou assassinato dos filhos pequenos pelo mesmo motivo. Desse modo, podemos dizer que a instituição da escravatura comprometeu ainda outra geração. (DARLING In SOLOMON, 1998, p. 84-85)

Amada aborda questões metafísicas do bem e mal, focaliza a escravatura e a superação da perversão, bem como a questão da identidade, e faz aproximações acerca do significado da condição histórica de ser escravo. É permeada pelo simbolismo do folclore africano.

Ao descrever sua estratégia narrativa, Morrison considera que é uma "espécie de arqueologia literária, pois a aproximação que é mais produtiva e rica, (...) move-se da imagem para o texto", o objetivo é penetrar "dentro das memórias", embora estas se constituam no "subsolo" do trabalho que desenvolve, explica que elas por si só não podem facilitar o "acesso total ao não escrito da vida interior". Ao escrever, Morrison baseia-se em algumas informações e suposições para reconstruir o mundo do qual irá tratar. A ficção é elaborada

pelo "ato imaginativo: minha confiança permanece na imagem, consequentemente, as lembranças fornecem uma espécie de verdade". Por meio da "imagem, não digo símbolo, mas imagem mental e sentimentos que a compõem". Ao elaborar a relação entre imagem mental e significado, Morrison contrasta seu próprio método literário, isto é, partir "da imagem para o texto", os outros escritores se direcionam do "evento para a imagem (...). Minha rota é o reverso: a imagem vem primeiro e me conta acerca da memória". (HENDERSON In McKAY, 1988, p. 84)

O tempo narrativo de *Amada* ocorre em dez meses (agosto de 1873 a maio de 1874), a localidade é Cincinatti, Ohio, a casa número 124 da Bluestone Road e arredores, na qual vivem Sethe e a filha de dezoito anos Denver, posteriormente, o amante e ex-escravo Paul D, e o fantasma da filha de Sethe (Amada), assassinada quando bebê pela própria mãe, cujo intuito era livrá-la da escravidão. Inesperadamente, os três se deparam com o aparecimento de uma mulher vestida de negro, esta diz chamar-se Amada, tem dezoito anos, e apodera-se da ternura de Sethe, de Paul D e, no início, propicia momentos felizes a Denver, acostumada à solidão. (ibid, p. 86)

Conforme Rico (1989, p. 33), a narrativa é uma complicada engrenagem de diálogos, pensamentos, sonhos, flashbacks, símbolos, imagens que ampliam esses dez meses em mais de meio século de história familiar. Retomando a questão de *Amada*, a chegada de Paul D provoca o retorno desta ao "frio abraço do outro mundo e outro tempo. Ela parece uma ousada intrusa que reclama sua retribuição, sua vida e sua mãe. Não há como escapar deste supremo ato desafiador".

A escritura morrisoniana

Na opinião de Otten, Morrison sempre se identifica como autora afrodescendente, cujo trabalho não poderia ser concebido ou interpretado por meio da comparação do cânone estabelecido na Europa e na literatura americana branca. "É muito importante para mim que meu trabalho seja afro-americano, ela disse em entrevista à Schappell em 1993. "Se ele fosse assimilado dentro de uma diferente ou ampla fonte de recursos, seria melhor". Morrison

insiste em ser vista como uma escritora afro-americana, isso é aliado ao seu desdém da literatura que se tornou "mera expressão de opiniões próprias, ou planejada ou auto conscientemente afrodescendente, porque eu reconheço a escrita afrodescendente artificial" praticada por alguns autores. "Sinto que eles transitam entre as pessoas afrodescendentes, mas não as valorizam". Em contraste, ela tenta "olhar os arquétipos", ou trabalhar com estes, para "desgastar o clichê (...)". Segundo Morrison, os livros mais significativos tratam de "ideias antigas ou situações antigas". Conforme o senso comum, *Amada* é uma daquelas "obras-primas que fazem parte da ampla fonte de recursos, não apesar das raízes afro-americanas, mas por causa delas". *Amada* é um romance feminino de extraordinário poder. (In IYASERE, 2000, p. 284)

Para Otten como o trabalho de outros escritores afro-americanos, a escritura de Morrison encontra eco nas tradições orais e escritas, principalmente nas narrativas acerca da escravidão, e "nas convenções da cultura do oeste, nas quais ela incorpora, reconstrói, e transfigura em seus textos complexos". (ibid, p. 284)

A questão da presença/ausência da literatura afrodescendente

Gates tem discutido o "dilema central da literatura afrodescendente: sua presença indica (...) uma ausência, porque literatura "afrodescendente" no Ocidente significa "lacuna". Afirma que, o escritor afrodescendente encontra dificuldade em articular a identidade afrodescendente, e argumenta que seria útil expor a ironia implícita na figura da ausência do "eu afrodescendente" nas línguas do Ocidente, nas quais a negritude é uma figura ausente, uma negação". A ligação entre "linguagem e ideologia apresenta escritores afrodescendentes com um dilema: como falar quando compelidos a silenciar?" Como consequência, autores afrodescendentes aceitaram as "formas de produção cultural do Ocidente e do não-Ocidente, para criar uma voz que possa afirmar e fixar a identidade", pois fora desse processo eles têm que "moldar um discurso literário que transforme as noções de negritude". Destaca que o "etnocentrismo e o logocentrismo estão inter-relacionados no discurso do Ocidente, (...)", pois existe a "figura da negação". Devido às condições sócio-históricas que conduzem em "direção

ao silêncio, as questões da produção literária afro-americana não distinguem a si próprias de outras formas (...)". (TORRES In SOLOMON, 1998, p. 179)

Segundo Gates (In TORRES, 1998, p. 180), pode-se dizer que a escritura do romance *Amada*, de Toni Morrison difere dos escritores mencionados e pode-se tentar situá-lo dentro de um contexto pós-moderno. Na narrativa, a interpretação propicia uma estratégia completa ao "criar identidades afrodescendentes culturais e sociais", pois os personagens ficcionais e as comunidades, "objetos de exploração como escravos e o mercado livre das sociedades, transforma ausência em poderosa presença". Então, um "eu" emerge das experiências de "exploração, marginalização e negação". Similarmente, o romance de Morrison confronta a "falta de visibilidade dos afro-americanos", fazem parte do país, mas não existem com personalidade própria, porque sua existência não é valorizada. A referida autora critica o aspecto dominante da cultura americana, que "ameaça se impor na expressão afrodescendente e forjar as ausências culturais e sociais, a voz e identidade". *Amada* cria uma "identidade estética ao jogar contra e por meio do campo cultural do pós-modernismo". Desse modo, "desafia o pós-modernismo e se engaja com complexas críticas controversas, fora das quais a identidade cultural contemporânea americana é forjada".

Por meio da narrativa, *Amada* denota preocupação com expressões linguísticas, a evocação dos discursos orais e escritos, a instabilidade na "narração da terceira pessoa para a narração onisciente ao monólogo interior, a repetição e reiteração de palavras, frases e passagens". Ao mesclar gêneros, estilos e perspectivas narrativas, *Amada* "filtra a ausência ou o discurso oral marginalizado de uma comunidade afrodescendente pré-capitalista, por meio do discurso autoconsciente do romance contemporâneo". O romance se torna, então, uma "interseção" na qual "as formas literárias do pré-moderno e do pós-moderno" se mesclam. (ibid, p. 180)

De acordo com Gates (In TORRES, 1998, p. 180), em *Amada* há o entrelaçamento do "mítico com o folclórico, com os enredos poéticos de uma literatura oral com a retórica e discursiva trajetória do campo literário do pós-modernismo". Entretanto, não se pode colocar

a obra sob "o manto do pós-modernismo". Esta e outras obras emergem de histórias multiculturais e destacam a relação entre "o texto cultural e o contexto sócio-histórico".

Ao tematizar a suspensão entre ausência e presença, *Amada* e outros "textos multiculturais ficam entre o ser e o não ser parte (é preferível que sejam parte) da cultura contemporânea americana". Tais textos abrem caminho para "revalorizar o que é evocado pelo termo Americano". (ibid, p. 181)

Conforme Gates (In TORRES, 1998, p. 181), a ausência é tangível em *Amada* desde o início do romance. Tomamos conhecimento de fatos históricos e geográficos: a ação transcorre em Cincinnati, Ohio, em 1873, o endereço da casa é o número 124 da Bluestone Road. Estes detalhes concretos nada fazem para tornar óbvio o sentido de perda que permeia a abertura do romance. Somos informados que a avó Baby Suggs morreu, os filhos de Sethe (mãe de Amada) Howard e Buglar fugiram. Permanecem na casa, a ex-escrava Sethe que fora casada com o filho de Baby Suggs, Halle, e a filha Denver. Embora livres, não são aceitas pela comunidade e se tornam vítimas de uma "presença fantasmagórica", um espírito do mal que preenche a casa, o número 124 da Bluestone Road. Os detalhes históricos e geográficos que iniciam a narrativa se opõem igualmente às ausências concretas evidentes na história: a falta de um progenitor e seus descendentes. Os leitores são colocados em um "espaço flutuante, algum lugar entre um passado ausente e um futuro ausente. Dentro desse "presente estático ficcional há um passado fantasmagórico empenhado em se inserir".

A ausência está presente em toda a narrativa. Ao leitor é dito várias vezes que a história de Amada "is not a story to pass on". "Pass on" significa "rejeição e aceitação". Assim, a história de Amada não pode ser repetida, a narrativa adverte, não pode ser permitido que ocorra no mundo. Significa ainda que, esta história não pode ser esquecida, rejeitada ou repassada. Então, no final do romance é evocado novamente o motivo da ausência e presença devido à ambiguidade sugerida, pois a história de Amada "não pode ser esquecida nem relembrada". (GATES In TORRES, 1998, p. 181)

Existe interação entre presença e ausência, "aceitando e rejeitando, aparecendo e desaparecendo", durante o transcorrer de *Amada*. A demarcação na narrativa entre vida e

morte "(a última distinção no moderno Ocidente entre existência e extinção)" se mescla. Estas distinções se dispersam como Amada, a filha assassinada de Sethe quando criança, retorna encarnada. O "apagamento dos limites entre o eu e o Outro", vida e morte ficam evidentes desde a primeira cena da obra. Baby Suggs embora morta é desde o início até o final da narrativa, presença sentida e vista. Esta, representa o curandeiro com poderes sobrenaturais da tribo porque adivinha as mortes e o perigo. Nós a vemos, um velha senhora, deitada na cama, lembrando da vida difícil que tivera e a certeza de uma morte sem descanso, tão fragilizada para cuidar dos netos que fugiram, somente pode meditar sobre os farrapos de uma peça de roupa colorida: "suspensa entre o vazio da vida e a falta de sentido da morte, ela não poderia estar interessada em viver (...)". Seu passado e presente têm sido insuportáveis, foi torturada quando escrava, o filho Halle comprou sua liberdade, mas este não existe mais. Baby Suggs precisou se habituar com "ausências". (GATES In TORRES, 1998, p. 182)

A história da escravidão abordada em *Amada* e vivida por Baby Suggs, é introduzida pela "ausência de poder, ausência de autodeterminação, ausência de terra natal, ausência de uma linguagem". A ação do romance envolve estas condições históricas e conduz a consequências. Sethe, nora de Baby Suggs conhece as questões de ausência e tenta não deixar que todos os filhos sejam recapturados e reconduzidos para Sweet Home, local onde eram escravizados, anteriormente. Ela escapa da captura quando mata a filha ainda bebê. A presença do bebê fantasma e, ainda, sua posterior encarnação, faz Sethe lembrar a todo momento a ausência e a saudade que levaram Sethe e a filha Denver, a refugiar-se na casa isolada no número 124 da Bluestone Road. (ibid, p. 182)

De acordo com Gates (In TORRES, 1998, p. 183), a ausência consiste no passado e no presente da vida dos personagens de *Amada*. Tais ausências são "dívidas com a presença e obsessão com a cor da pele". Enquanto "afrodescendente" tem o sentido de "lacuna", também significa propriedade. Isto é um insulto e violação que serve como fonte de várias ausências que Baby Suggs e seu povo precisaram aprender com vistas à sobrevivência:

> Todo mundo que Baby Suggs conhecia, sem falar dos que amou, tinha fugido, tinha sido alugado, emprestado, comprado, trazido de volta, preso, hipotecado, ganhado, roubado ou tomado. Então, os oito filhos

> de Baby eram de seis pais. O que ela chamava de maldade da vida era o choque que ela recebia ao saber que ninguém parava de jogar as peças só porque entre as peças estavam seus filhos. (MORRISON, 1987, p. 43)

Os críticos Jameson e Foster argumentam que *Amada* nos mostra uma visão diferente da reconstrução histórica. O texto se movimenta entre o "moderno e o pré-moderno", reexamina o significado histórico, aponta para um "engajamento crítico com história como narrativa", uma construção permeada de ideologia. O texto de Morrison apresenta uma complexa relação entre "tradição e história", mas lembremos que não é "nem a simples reclamação de um fato histórico, nem uma utópica reconstrução de alguma tradição originária". Ao invés disso, o texto "relembra a história, revisa percepções do passado" e seu significado como uma "crítica implícita das formações contemporâneas sociais". (In TORRES, 1998, p. 184)

Tal crítica embasada em material histórico não trata somente da exploração econômica, mas sim da razão pela qual os filhos de Baby Suggs foram usados como partes de um jogo dos negociantes de escravos, naturalmente que ocorreu devido a sua cor de pele. Desse modo, é como se alguém começasse a se apossar de um "vago trocadilho" no texto: Baby Suggs é fascinada por cores, isso é proveniente de uma vida de sofrimento, uma vida como seu quarto, no qual há "ausência" de cor, exceto pelos dois quadrados de cor laranja de sua colcha, tecida durante a "ausência de grito", isto é, quando passou a ser ex-escrava. As cores se tornam a "metonímia para a riqueza da vida" e, ainda, o sofrimento da referida personagem se constitui em uma "dívida", devido à cor de sua pele. O trocadilho da fixação por cores no caso de Baby Suggs é apropriado quando se trata de cultura afrodescendente. (In TORRES, 1998, p. 184)

No contexto em discussão, a palavra cor é "um signo do conceito literal de tom e percepção visual". O conceito sofre "transformação literária" e então, cor serve como "metonímia para luxúria, prazer, conforto". Ao mesmo tempo, ele serve para marcar não somente um grupo racial chamado afrodescendente, mas também para as "transformações

linguísticas" que têm surgido e recolocado os termos "cor" e "colored", com "afrodescendente" e "afro-americano". O trocadilho auxilia a "rastrear padrões de modo literal, bem como histórico, político e social" na tessitura da narrativa. A linguagem do texto, o "efeito do trocadilho e a representação, constroem e dissolvem estruturas que são simultaneamente linguísticas e ideológicas". (In TORRES, 1998, p. 184)

Sethe x Amada x (des)identificação

Sethe, nora de Baby Suggs, ex-escrava, mãe de Howard e Buglar que fugiram da casa número 124 da Bluestone Road, com medo do bebê fantasma, também progenitora de Amada, criança assassinada pela própria mãe (Sethe), com o intuito de livrá-la da escravidão, conta a Paul D, ex-escravo, o único homem que fugiu de Sweet Home (Doce Lar), agora, amante de Sethe, determinado fato que lhe ocorrera quando escrava:

> Aqueles meninos vieram e tomaram meu leite. (...) Empurraram-me para o chão e o tomaram. (...) O mestre-escola fez com que eu abrisse minhas roupas e mostrasse minhas costas, então, ele as fechou, desenhou uma árvore nelas. Ela ainda cresce. (MORRISON, 1987, p. 16-17)

Para Torres (1998, p. 186), o corpo de Sethe foi violado duplamente, quando o leite do seu seio foi roubado e dilacerado por um chicote. A árvore desenhada pelo mestre-escola nas costas de Sethe, conforme Henderson (In SOLOMON, 1998, p. 86) indica que, as feridas causadas pelo chicote são sinais de propriedade do dono dos escravos, e a mutilação diminui seu "status de figura humana". As feridas representam um "site arqueológico ou traço da memória". O mestre-escola possui o hábito de anotar os acontecimentos relevantes referentes aos escravos em um caderno. Então, pode-se dizer que na página do caderno deste, Sethe está "dividida e marcada, inscrita no discurso da escravatura e violação". Assim, Sethe somente está apta a ler a si própria por meio do "olhar dos outros, que é configurar a história do texto do seu corpo".

Segundo Ricoeur (In SOLOMON, 1998, p. 87), o passado "sobrevive ao deixar seus traços, sinais da passagem" de Sethe pela escravidão, para a "construção de um discurso pessoal e histórico". A mãe desta foi enforcada, o escravo Sixo foi queimado vivo, Paul A

(outro escravo), mutilado, na fazenda Sweet Home. Desse modo, "os corpos desses personagens se tornam os textos nos quais suas identidades são escritas". Os personagens não conseguem "estabelecer um senso de subjetividade. No centro dessa necessidade de dar nomes, permanece o sentido de ausência presente em *Amada*". A ausência de nomes volta a assombrar a vida afro-americana. Então, Morrison acentua:

> No meio dos afrodescendentes, nós temos sempre sofrido como sendo aqueles que não têm nomes. Não temos nomes porque os nossos são aqueles que o dominador nos deu com indiferença e não representam nada para nós. Isto tornou-se uma prática comum entre a comunidade, dar nome a alguém conforme suas características: é a vida que dá a você um nome (...). (MORRISON In SOLOMON, 1998, p. 187)

Afrodescendentes "não têm nomes porque os nomes a eles atribuídos não podem recuperar o passado antes da escravidão". Quando a comunidade dá nomes às pessoas, isso representa uma tentativa de neutralizar a falta de poder do passado da escravidão. Benson (In TORRES, 1998, p. 188) acrescenta que o costume de renomear é um modo de "criar a autoidentidade histórica", é, ainda, um "revisionismo genealógico". Nomear, torna-se um modo de "conectar as brechas violentas deixadas pela história". Para McKible, nomear é uma ferramenta de luta, um modo de romper, deslegitimizar e deslocar a narrativa do dominador". (ibid, p. 188)

Segundo Rico (1989, p. 35), o conceito de nutrição do leite materno se "converte em obsessão", como se fosse a única coisa que a mulher pudesse dar aos filhos. Então, a imagem dos sobrinhos do mestre-escola roubando o leite de Sethe, repete-se o tempo todo e, por isso, quando esta já não tem argumentos para conseguir o "perdão da intransigente Amada, aferra-se também ao leite: lutou para sobreviver em Sweet Home e para levar ao bebê o alimento que lhe pertencia". Na opinião de Henderson (In SOLOMON, 1998, p. 89), tal roubo é como se fosse uma "grotesca paródia da Madona e o filho, o leite de Sethe, como seu trabalho e os frutos do seu útero são expropriados". Sugere, ainda, a "expropriação do seu futuro, a habilidade para amamentar e garantir a sobrevivência da próxima geração".

Existe o conflito entre Sethe e a filha Denver, cujas raízes são provenientes da nutrição, pois Denver mamou o leite da mãe, mesclado com o sangue da irmã morta e isso a marcará para sempre. O elo unificador entre mãe e filho ao amamentá-lo contempla um "elemento intruso, o sangue da morta" que perpassou o corpo de Denver e acaba por "criar uma comunhão entre esta e o fantasma". Posteriormente, essa dependência de Amada "isolará Denver do resto do mundo". No início, Denver diz que nunca gostou da mãe, somente a temia, por esse motivo, torna-se protetora de Amada, pois teme um segundo ataque por parte de Sethe. O leite simboliza ainda, "o amor, a união, a entrega de uma mulher não somente aos filhos, mas às pessoas que ama". (ibid, p. 95)

Rico (1989, p. 37) explica que quando Sethe fugiu de Sweet Home, e foi morar com a sogra Baby Suggs em Cincinnati, nessa pequena comunidade era feliz, rodeada de amigos e patrões brancos que não possuíam uma "lista de suas características animalescas". Foi um curto período de vinte e oito dias até que a tirania do mestre-escola destroçasse sua vida transformando-a em inferno. No momento da chegada deste, Sethe assassinou Amada. Esteve presa e, ao retornar recebeu desprezo, indiferença, sentiu-se vazia, isso durou longos doze anos e era extensivo à inocente filha Denver. Esta não suportava tal situação, dizia: "Ninguém fala conosco. Ninguém nos visita. Meninos não gostam de mim. Meninas também não". (MORRISON, 1987, p. 17)

Segundo Rody (2000, p. 96) *Amada* – (Beloved) nomeia "qualquer pessoa na retórica oficial e impessoal da Igreja e cada um que é intimamente amado, mas não nomeia o esquecido". Morrison deu este nome com tal intuito, o romance define o conceito da sem nome "Amada". Parte do enredo diferente de *Amada* provém, então, da emoção reprimida que ela "carrega como uma simbólica força externa dividida em partículas, das inúmeras pessoas esquecidas dentro da milagrosa personalidade ressuscitada, a lembrança dos seis milhões" de jovens escravos. Outra parte, refere-se ao "fantasma na literatura, ela incorpora um passado assustador que clama pelo presente, o desejo de ser reconhecida no passado, e (...) viver".

Quando Amada assume forma de mulher e chega à casa da mãe Sethe, deseja conhecer todas as memórias desta, inclusive o que ocorreu em Sweet Home e seu assassinato. Devido a

tal compartilhamento de identidades, a fascinação do fantasma reside na união entre a mãe Sethe e a si própria. Sethe está "recuperando a memória por meio da presença de Amada, que a força a ouvir a própria voz, a língua nativa, músicas e danças". (ibid, p. 97)

A solitária Amada se transforma, antes afetuosa, agora, possessiva, tirana, e suas atitudes quase conduzem Sethe à morte, faz com que esta deixe o emprego, começam a passar fome. Está carente de amor, um amor mesclado com ódio. Seduz o amante da mãe e engravida, eventualmente exclui a irmã Denver. Domina a mãe. Sethe é "assombrada pela presença da garota como o era por sua ausência, pois qualquer tipo de possessão que envolve seres humanos é destrutiva". Amada explora a dor da mãe, embora esta acredite que ao contar as histórias conseguirá seu amor. Sethe lhe diz que nada era mais importante do que tê-la amamentado, tenta impressioná-la ao enfatizar como na época da escravidão, tornava-se impossível para esta ser a mãe que gostaria de ter sido". (HORVITZ, 1998, p. 97)

Para Sethe, os filhos foram a melhor coisa, mesmo não podendo ter ficado com todos, Amada vítima de assassinato a atormenta, Howard e Buglar fugiram de casa por causa do fantasma, e Denver tem tanto medo do mundo que somente a fome a força a sair de casa. Sethe implora à dominadora Amada o esquecimento do passado, mas também o retorno do seu "eu", mas esta não se importa:

> Ela disse que quando chorou não havia ninguém. Os homens mortos repousaram sobre ela. Não tinha nada para comer. (...) Sethe nunca apareceu, nunca disse uma palavra a ela, nunca sorriu e antes e pior de tudo nunca disse adeus ou olhou-a antes de fugir dela. (MORRISON, 1987, p. 242)

Conforme alerta Aquino (2006, p. 200), em *Amada*, a presença do passado é crucial para a transformação do presente da maioria dos personagens, principalmente o presente de Sethe. Neste romance, o passado retorna sob a forma da filha morta de Sethe, Amada, que veio do "outro lado" para unir as partes rompidas de sua história. Ela reivindica seu lugar e a história que acredita lhe pertencer. Quer seu lugar na história da mãe e na vida presente, como ela enfatiza à irmã Denver: "Ela (Sethe) é de quem preciso (...) eu pertenço aqui (...) isto é onde eu sou". (MORRISON, 1987, p. 76) Na verdade, Amada representa o "pessoal, social e

espiritual desconforto" que permeia a época da escravidão, na qual milhares de escravos foram vítimas.

Há ainda outro tópico relevante a ser tratado a respeito da narrativa *Amada,* que é a questão do duplo. Conforme Heinze (2000, p. 206), para Sethe, Amada representa mais um fenômeno "psicológico do que sobrenatural". Acerca disso, Amada pode ser concebida como "duplo", temática identificada por Lloyd-Smith na literatura fantástica.

A temática do duplo auxilia a entender a relação incomum entre Sethe e Amada. Em determinado nível, Sethe e Amada são reunidas como mãe e filha, mas como a relação que as "envolve também as desintegra", Amada se torna um monstro que faz Sethe definhar. Embora esta tenha motivo para odiar a mãe, e queira retribuir devido ao seu ato inaceitável, ela parece mais a "projeção da imaginação de Sethe do que a reencarnação da filha". Amada age como se fosse o duplo de Sethe, substituindo-a em alguns momentos de sua vida, inclusive no relacionamento sexual, ela age, fala, veste as roupas desta, imita os gestos, na tentativa de matá-la. Quer saber o motivo do seu assassinato. Embora Sethe pense que tenha havido reconciliação entre ambas, e não consiga livrar-se até então do sentimento de culpa, seu duplo quase a destruirá. Amada afasta Paul D e Denver de Sethe, pretende ser o juiz e o júri desta. Sethe está debilitada, presa ao terror que infringiu a si própria. (In HEINZE, 2000, p. 206)

Finalmente, Denver percebe que precisa salvar a mãe e procura a comunidade de mulheres, as quais intervém na situação que estava fora de controle. O fantasma transformado em demônio Amada é exorcizado pela comunidade, que compreende tão bem o "pecado corrosivo da culpa", e como a ex-escrava chamada Ella, "não gosta da ideia de erros do passado tomarem posse do presente". Amada fica com o corpo volumoso e explode na frente das mulheres da comunidade, indignadas com as atitudes desta. (In HEINZE, 2000, p. 208)

Considerações finais

Em *Amada,* a cura de Sethe inicia com sua reinserção na comunidade, ao término do romance, significa que ela e Denver não estão mais sozinhas. Sethe passou por um período de reconstrução do amor próprio. Quando a comunidade realiza um ritual para libertá-la,

simboliza o esquecimento do passado. Em determinada passagem da narrativa, Paul D lhe dissera: "Você é a melhor coisa, Sethe. Você é". (MORRISON, 1987, p. 298)

Outra questão a ser considerada é que *Amada* representa o espírito da filha de Sethe, bem como ela é a "projeção da memória coletiva de pessoas violadas". O fantasma do bebê assassinado mostra como os afrodescendentes foram desumanizados. "A verdadeira Sethe é Margaret Garner" que assassinou a filha para que esta não se tornasse escrava, é a mais assustadora e terrível atitude do que a morte em si mesma. Morrison diz que escreveu *Amada* convencida de que talvez seja sua última obra, porque se trata de algo que "os personagens não querem lembrar, ela não quer lembrar, os afrodescendentes não querem lembrar, as pessoas brancas não querem lembrar. Isto significa uma amnésia nacional". (In HEINZE, 2000, p. 209).

Referências:

AQUINO, Rosilene Cássia. Excavating the past: rememories and healing in Toni Morrison's Beloved. In*: Em Tese,* v.10, 2006.

DARLING, Marsha Jean. Ties that bind. In: SOLOMON, Barbara. *Critical essays on Toni Morrison's Beloved*. New York: G.K.Hall&Co, 1998.

HEINZE, Denise. Beloved and the tyranny of the double. In: IYASERE, Marla; IYASERE, Solomon. *Understanding Toni Morrison's Beloved and Sula:* selected essays and criticism of the works by the Nobel Prize – winning author. New York: Whitston Publishing Company, 2000.

HENDERSON, Mae. Toni Morrison's Beloved. Re-Membering the body as a historical text. In: McKAY, Nellie. *Critical essays on Toni Morrison*. Boston: G.K.Hall&Co, 1988.

HORVITZ, Deborah. Nameless ghosts: possession and dispossession in Beloved. In: SOLOMON, Barbara. *Critical essays on Toni Morrison's Beloved.* New York: G.K.Hall&Co, 1998.

OTTEN, Terry. Transfiguring the narrative: Beloved – from melodrama to tragedy. In: IYASRERE, Marla; IYASERE, SOLOMON. *Understanding Toni Morrison's Beloved and*

Sula: selected essays and criticism of the works by The Nobel Prize – winning author. New York: Whitston Publishing Company, 2000.

MORRISON, Toni. Beloved. New York: Vintage International, 1987.

RODY, Caroline. Toni Morrison's Beloved: history, "rememory", and a clamor for a kiss. In: IYASERE, Marla; IYASERE, Solomon. *Understanding Toni Morrison's Beloved and Sula:* selected essays and criticism of the works by the Nobel Prize – winning author. New York: Whitston Publishing Company, 2000.

RICO-Giménez, Isabel Durán. La tradición afroamericana em Beloved de Toni Morrison. In: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, v.1, n.2, 1989.

SOLOMON, Barbara. *Critical essays on Toni Morrison's Beloved, postmodernism, and blackness.*New York: G.K.Halls&Co, 1998.

TORRES, Rafael Pérez. Between presence and ausence. Beloved, postmodernism, and blackness. In: SOLOMON, Barbara. *Critical essays on Toni Morrison's Beloved*. New York: G.K.Hall&Co, 1998.

FRAGMENTOS DO INENARRÁVEL: TRAUMA E MEMÓRIA EM THE FARMING OF BONES

Rafaela Daiane da ROCHA
(PG-UFRGS)[411]

RESUMO: O romance *The Farming of Bones* (1998), da escritora haitiana Edwidge Danticat consiste no relato ficcional de Amabelle Désir, uma sobrevivente do *El Corte* – o massacre dos haitianos residentes na República Dominicana em 1937. O objetivo da presente análise é mostrar como a forma do romance articula representações do trauma individual e do trauma coletivo e suas respectivas interrelações no subtexto histórico da trama, dando destaque às estratégias formais através da quais a autora veicula a emergência da memória narrativa e da memória traumática (NOVACK, 2006) no desenrolar do romance. Considerando-se a ficção como uma criação não arbitrária e como uma necessidade de se imprimir ordem ao caos (RICOEUR, 2010), investiga-se a narrativa enquanto performance ética na medida em que apresenta um relato que se insere num período histórico traumático para um povo e para seu país e interpela o leitor a participar dessa narrativa e a se solidarizar com suas vítimas, do ponto de vista cognitivo e emocional. À ficção é outorgado o papel da memória do horrível, sendo a narrativa uma tentativa de transpor para a linguagem a experiência do sofrimento e uma forma de (re)construir o passado e a identidade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Trauma. Memória. Ética.

Introdução

O romance *The Farming of Bones* (1998), da escritora haitiana Edwidge Danticat consiste no relato ficcional de Amabelle Désir, uma sobrevivente do *El Corte* – o massacre dos haitianos residentes na República Dominicana em 1937. O genocídio de centenas de haitianos, ordenado pelo então presidente dominicano General Rafael Trujillo, deixou suas marcas tanto na história nacional quanto na história individual de muitos sujeitos, dos dois lados da fronteira. Essas marcas, que afetam também as noções de pertencimento e de identidade de um grupo são chamadas de *trauma cultural*. É sintomático o tratamento

[411] Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista CAPES. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil. E-mail: rafaela.rocha@ufrgs.br

dispensado pelas autoridades (dominicanas e haitianas) aos fatos ocorridos em 1937: a tentativa de silenciamento dos eventos, o não comentário oficial, o não posicionamento das autoridades. Atitudes que levam a entender que nada aconteceu.

Opondo-se a essa atitude, *The farming of bones* se coloca como um romance do trauma histórico pela sua disposição de não permitir que se esqueça o que houve na fronteira dominicana, além de nos permitir um vislumbre dessa experiência através da ficcionalização. A narração do trauma articula, aqui, tanto o nível individual quanto coletivo do trauma e evidencia a impossibilidade de representação racional do evento traumático: a narrativa de *The farming of bones* é marcada pela subjetividade, pelo lirismo e pelo caráter de testemunho. Se, de um lado, o romance lança luzes sobre o processo do trauma, de outro lado ele também questiona a habilidade da literatura para representá-lo.

O presente estudo objetiva mostrar como a forma do romance articula, na narrativa em primeira pessoa, representações do trauma individual e do trauma coletivo e suas respectivas inter-relações no contexto do subtexto histórico da trama, já que o romance trata de eventos reais através de personagens fictícios. Amabelle, a narradora-protagonista, é uma haitiana que, depois da morte dos pais, acaba trabalhando na Republica Dominicana como uma espécie de empregada doméstica. Quando tem início o *El Corte*, ela se perde do noivo também haitiano, Sebastien Onius que trabalha na lavoura de cana-de-açúcar. A partir daí, Amabelle luta para continuar viva, para atravessar a fronteira de volta ao Haiti e para reencontrar Sebastien enquanto testemunha o genocídio dos seus compatriotas, as torturas e a violência generalizada.

Do caos e da ordem

Sendo uma narrativa do trauma, tanto individual como coletivo, *The Farming of Bones* permite a investigação de como se desenvolvem esses dois aspectos do evento traumático, especialmente no que diz respeito às estratégias formais para sua representação. Segundo Craps e Buelens (2008), a experiência do trauma só pode ser representada através de

estratégias textuais mais experimentais e criativas, próprias da ficcionalização, pois tal experiência desafia os limites da inteligibilidade. Portanto, apenas um tratamento composicional mais complexo da forma literária que foge da representação realista é capaz de esboçar uma tentativa de encenar o trauma, o que acaba por exigir do leitor um modo mais atento de ler/ouvir, de modo a identificar o trauma a partir do que o outro diz/narra. Nesse sentido, a estratégia formal de Danticat de mesclar na narrativa linear fragmentos da memória traumática configura uma tentativa de representar o que não pode ser representado de forma racional e lógica.

A tentativa de representar o trauma no romance implica uma mescla da memória narrativa e da memória traumática (NOVACK, 2006) no desenrolar do enredo. Tal estratégia compreende, por exemplo, o modo de organização dos capítulos do romance. A narração de *The farming of bones* se divide, durante 25 dos 41 capítulos, em duas linhas: a narração no tempo passado (memória narrativa) que relata os acontecimentos da vida de Amabelle na República Dominicana e a sua fuga desse país quando tem início o Massacre e a narração em tempo presente, de qualidade atemporal que se caracteriza como fragmentos (memória traumática). Esses dois tempos narrativos são intercalados em capítulos distintos, rompendo o fluxo progressivo da história, o que pode ser lido como uma indicação de que a narradora é interrompida pela irrupção de conteúdos psíquicos que resultaram em danos a sua subjetividade e que são reprimidos na forma do que se define como trauma. O trauma é percebido, aqui, pelos seus efeitos na forma da narração, isto é, nos capítulos em tempo presente, nos quais predominam o relato de sonhos, devaneios, pesadelos e alucinações que, a princípio, se mostram desconexos ao leitor.

A memória narrativa é responsável pela progressão da história: os capítulos no tempo passado podem ser localizados dentro do tempo da narrativa, no sentido de que acompanham a ordem cronológica dos eventos: a vida de Amabelle na casa dos patrões, o início do Massacre, a fuga para o Haiti, o espancamento na fronteira, a travessia do rio que separa os dois países. Nos trechos que seguem pode-se perceber a narração linear e em tempo passado:

> Births and deaths were my parents' work. I never thought I would help at a birth myself until the screams ran through the valley that morning, one voice like a thousand glasses breaking. I was sitting in the yard, on the grass, sewing the last button on a new indigo-colored shirt I was making for Sebastien when I heard. Dropping the sewing basket, I ran through the house, to the señora's bedroom. (DANTICAT, 1998, p. 5)

A imagem dos pais é aqui evocada como um mero fato: Amabelle nunca tinha pensado que algum dia desempenharia a função de parteiros que os pais um dia foram. A narração prossegue para introduzir o momento em que a *señora* (a patroa de Amabelle) entra em trabalho de parto e recebe a ajuda da haitiana. A memória dos pais, como veremos, está na maior parte associada aos capítulos narrados no presente e surge em meio a sonhos e delírios.

> When we were nearly submerged in the current, I yanked my hand from Odette's. I heard her sniffle, perhaps fearful and shocked. But I was only thinking of one thing: if I drowned, I wanted to drown alone, with nobody else's life to be responsible for.
> […] A man floated past us, face down. I swam towards him and moved his head to the side.
> Sebastien?
> No. (DANTICAT, 1998, p.201)

A travessia do rio Dajabón (que depois do genocídio ficou conhecido como rio Massacre) é relatada com objetividade e praticidade: ao mesmo tempo em que tenta se salvar, preocupa-se em não prejudicar Odette – companheira na fuga de volta ao Haiti – além de buscar entre os mortos o noivo. No entanto, é possível perceber que a essa narração aparentemente objetiva se mescla com a dor de Amabelle, tanto no que diz respeito aos outros (a fato de não desejar ser responsável pela possível morte de Odette) quanto no que diz respeito a si mesma (o fato de procurar Sebastien, ainda que apenas seu corpo).

A escolha do tempo passado para a narração dos eventos cronológicos indica uma tentativa de distanciamento da narradora em relação aos fatos: um passado que ela é capaz de organizar e revisitar em retrospecto. Assim, percebe-se que aquilo que é assimilado como um

evento do passado e que não faz, necessariamente, parte do trauma pode ser recontado de forma ordenada e lógica.

A memória traumática, por sua vez, se configura como espaço para as experiências que não podem ser narradas; uma memória do indizível que *"represent an unconscious language that the symbolic order of the novel and of history cannot fully signify"* (NOVACK, 2006, p.111). Poderia-se dizer, portanto, que é a representação daquilo que assombra a memória narrativa de Amabelle: o seu noivo desaparecido, a mãe e o pai mortos na enchente no periodo de sua infância no Haiti. Essas três figuras (a mãe, o pai e Sebastien) são os protagonistas dessa memória traumática: Amabelle, ainda menina, presenciou a morte dos pais, sem poder ajudá-los – esse é o seu primeiro grande trauma reencenado:

> My father reaches into the current and sprinkles his face with the water, as if to salute the spirit of the river and request her permission to enter. My mother crosses herself three times and looks up at the sky before she climbs on my father's back. The water reaches up to Papa's waist as soon as he steps in. Once he is in the river, he flinches, realizing that he made a grave mistake.
> […]
> The water rises above my father's head. My mother releases his neck, the current carrying her beyond his reach. Separated, they are less of an obstacle to the cresting river.
> I scream until I can taste blood in my throat, until I can no longer hear my own voice. (DANTICAT, 1998, p.51-2)

Se antes os pais apareceram como ponto de referência para o início da narrativa do parto da *señora*, aqui eles se tornam figuras centrais da memória traumática: Amabelle não consegue colocá-los no passado distante nem estabelecer um afastamento aparentemente objetivo. O tempo presente da narrativa sinaliza essa impossibilidade. À experiência da morte dos pais, se une a experiência de sobreviver ao Massacre tendo perdido Sebastien, sem saber de seu destino e sem nunca encontrar ao menos seu corpo. O noive se torna uma espécie de assombração e, nos capítulos em tempo presente, é difícil precisar se Sebastien e suas visitas são um delírio, um sonho ou uma memória:

> At times I like it when [Sebastien] is just a deep echo, one utterance after another filling every crevice of the room, a voice that sounds like it's never been an infant's whimper, a boy's whisper, a young man's mumble, a voice that speaks as if every word it has ever uttered has always been and will always be for me. (DANTICAT, 1998, p.13)

O tempo presente da narração remete à reencenação do trauma como uma experiência nunca de todo superada; assim, não é possível um distanciamento entre a narradora e a memória do evento traumático, já que ele nunca é de todo assimilado. Esses capítulos, que se mostram desconexos a princípio e mesmo fora do escopo da narrativa, se colocam como um desafio ao leitor – é aos poucos que se vai construindo elos entre o que se narra no presente e o que se narra no passado; conforme romance avança, é possível estabelecer a ligação entre os fatos. O leitor é convidado a experimentar o incômodo de não saber o que se passa ao certo, de ser também perturbado (como a narradora) por essas irrupções do trauma que abalam tanto a superfície quanto a estrutura da narrativa.

É através da leitura dessas memórias que se entrelaçam com as memórias do tempo passado que o leitor consegue perceber os momentos em que o trauma se apresenta: nos capítulos narrados no presente, que assumem uma posição chave para compreender a violência da história vivida. Eles são a própria experiência traumática, ou melhor, a tentativa de expressar essa experiência que escapa à compreensão e que excede a lógica de representação da linguagem. Os dois níveis do trauma (a historia narrada e o que a assombra) não podem ser contados separadamente, pois estão conectados em sua própria emergência: não há uma história do trauma que não apresente um nível que escape à realidade e à representação.

Paul Ricoeur em *Tempo e narrativa* (2010) nos diz que a ficção é uma criação não arbitrária e uma necessidade de se imprimir ordem ao caos, de dar forma ao que é informe. Pode-se dizer, então, que a narrativa de Amabelle é uma tentativa de reorganizar e dar sentido ao passado, não apenas ao passado "narrável", linear e exprimível através da linguagem, mas

também ao trauma, para o qual o ato de narrar é mais do que um simples ato de memória: narrar o trauma através da linguagem literária é livrá-lo da homogeneidade, é torná-lo uma experiência única e distinta através da ficcionalização. Segundo Ricoeur, o horror das histórias do trauma está vinculado a acontecimentos que nunca se devem esquecer. É nesse sentido que se entendem as narrativas do trauma como performances éticas: performance no sentido de que as narrativas literárias, segundo Jonathan Culler (1999) são atos de linguagem: não transmitem apenas uma informação, mas criam algo novo, capaz de dar forma a um mundo para além de representar o que existe; e ética, na medida de que, ao transmitir uma história, essas narrativas interpelam a sensibilidade moral do leitor, levando-o a interrogar o sentido de ações e o destino de personagens. No caso de *The farming of bones* essa performance ética é ainda mais marcada por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa, cuja narradora, enquanto vítima e sobrevivente que reinventa a si e a seu mundo, suscita no leitor a empatia e a solidariedade.

Como uma narrativa ficcional de um trauma coletivo, *The farming of bones* joga luzes sobre eventos históricos bem como dá voz aos silenciados que testemunharam a violência do genocídio. Nesse sentido, o romance intervém na historiografia oficial que, durante muito tempo, se manteve evasiva sobre os eventos de 1937. Na medida em que explora os efeitos do trauma sobre um povo e sua cultura, permite a reflexão sobre uma das questões centrais da ética moderna: como devemos viver juntos? A narrativa não se propõe a oferecer respostas; antes, *The farming of bones* se propõe a levar o leitor a questionar a legitimidade da violência estatal e a fazer seus próprios julgamentos diante do sofrimento dos imigrnates haitianos.

Cathy Caruth, grande nome dos estudos do trauma, no artigo 'Unclaimed experiences' (1991) destaca o fato de que o trauma, bem como a história, nunca pertence a apenas um único sujeito na medida em que nossa história implica também a historia/o trauma do outro. Através do relato desse outro, somos levados a reconhecê-lo, somos impulsionados a abandonar nosso solipsismo e a enxergar um outro sujeito cuja experiência pode oferecer lições de solidariedade, compaixão e respeito à alteridade

Em *The farming of bones*, a mescla de historia e ficção confere à narrativa a capacidade de representar, através de Amabelle, a experiência de todo um povo que sofreu os efeitos do Massacre de 1937: o trauma de Amabelle não é apenas seu, mas de um sem-número de vítimas da violência; e, através dessa narrativa, podemos começar a compreender a extensão de tal trauma tanto na subjetividade de cada um quanto na identidade coletiva da comunidade. Na perspectiva de Ricoeur, o entrecruzamento da história e da ficção outorga à narrativa ficcional a função de suscitar a memória do horrível; segundo o autor, "talvez haja crimes que não devam ser esquecidos, vítimas cujo sofrimento grite menos por vingança do que por narrativa. Somente a vontade de não esquecer pode fazer com que esses crimes não ocorram nunca mais" (2010, p. 323).

É a voz que se levanta com a necessidade de narrativa que se ouve na história de Amabelle Désir, a voz de um sujeito que perdeu tudo e todos que amava na vida, mas que não perdeu o desejo de narrar. Pois é narrando o trauma que se busca sua (re)significação e o trauma, como Amabelle mesmo diz, é a única coisa que ainda lhe pertence para que possa transmitir, é o que lhe sobrou de toda a experiência: é sua história.

Referências:

CARUTH, Cathy. Unclaimed Experience: Trauma and the Possibility of History. *Yale French Studies*, n. 79, Literature and the Ethical Question (1991), pp. 181-192.

CRAPS, Stef e BUELENS, Gert. Introduction: postcolonial trauma novels. *Studies in the Novel*, vol. 40, n. 1 e 2, (2008) pp.1-12.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária – uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. Beca: São Paulo, 1999.

DANTICAT, Edwige. *The farming of bones*. Nova York : Penguin Books, 1998.

NOVAK, Amy. "A Marred Testament": cultural trauma and narrative in Danticat's The Farming of Bones". *Arizona Quarterly: A Journal of American Literature, Culture, and Theory*, vol. 62, n. 4, 2006, pp. 93-120.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa 3*: o tempo narrado. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

27 - LITERATURA E ENSINO

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ROMANCE NO ENSINO DE LITERATURA

Bruna Dancini GODK - G (UTFPR)
Juliano RIBEIRO - G (UTFPR)[412]

Resumo: O presente artigo visa refletir acerca das possibilidades de uso do romance gráfico, aliado ao romance, no ensino de literatura para o Ensino Fundamental. Para fundamentar tal perspectiva, utilizaremo-nos dos estudos de Rajewski (2005), na área da intermidialidade, e Hatfield (2005), na área dos romances gráficos. Relacionado ao ensino de literatura, utilizaremos estudos de Cosson (2009). Por fim, desenvolveremos uma proposta didática de ensino da obra *1984*, de George Orwell (2009), em paralelo ao romance gráfico de Alan Moore, *V de Vingança* (2005).

Palavras-chave: Ensino; Literatura; Romance; Quadrinhos; George Orwell; Alan Moore.

Introdução

O ensino de literatura para o Ensino Fundamental, vem sendo um desafio para diversos educadores. Diversas formas de mídia vêm desviando a atenção do estudante, mesmo em sala de aula. Celulares, tablets, aplicativos que tem novidades há cada segundo. Tudo isso pode ser um obstáculo ou uma ferramenta para o ensino, dependendo da aplicabilidade que o professor dá a tais instrumentos midiáticos. Um desses suportes textuais em ascensão é o romance gráfico, ou *Graphic Novel*, quando essa apresenta uma maior extensão e complexidade narrativa. Com a explosão de filmes, videogames e animações baseadas em heróis, essa se tornou uma mídia muito atraente ao aluno do Ensino Fundamental. Entretanto, tal forma midiática ainda sobre preconceito em ambientes acadêmicos. No presente artigo, visamos desmistificar tal visão das *Graphic Novels* e propor uma sequência didática que

[412] Alunos da graduação em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, indicados pela. Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Rossi Remenche.

utilize-se tanto desse tipo de mídia, quanto do tradicional romance, mostrando como essas duas mídias podem se aliar de forma positiva para o ensino-aprendizagem e o letramento literário de maneira geral.

As obras escolhidas para a proposta didática citada acima foram o romance gráfico *"V de Vingança",* de Alan Moore (2005), e *1984*, de George Orwell (2009). A escolha de tais obras justifica-se pela relevância social dessas na sociedade pós-moderna. Primeiramente na década de quarenta, Orwell imaginou uma sociedade futurista observada vinte e quatro horas por dia pelo *Big Brother*, um ditador que jamais se revela, mas que através de tecnologias como câmeras e microfones, monitora toda a sociedade, controlando até mesmo seus pensamentos. Nessa sociedade, o personagem principal enfrenta diversos obstáculos por acabar questionando esse sistema, acabando, por fim, sendo engolido por ele. Moore, entre 1982 e 1983, publica sua obra *V de Vingança*, também profetizando um futuro distópico para a Inglaterra. Assim como Orwell, na obra de Moore há um governo totalitário que controla a mídia e monitora sua população através de câmeras. Porém, a sociedade de *V de Vingança* encontra-se num período pós guerra nuclear, campos de concentração recém-desativados ainda amedrontam o imaginário da população. Nesse contexto, surge *V*, um anarquista mascarado que, através de ataques terroristas, inicia uma campanha para derrubar o Estado. Hoje, vivemos numa sociedade nem tão distante da profetizada por Orwell. Com a necessidade de segurança, o crescente pânico nas metrópoles exige câmeras em todos os lugares, mecanismos de controle em cada canto. Em nossas casas, *webcams* e microfones em nossos computadores, propaganda ideologizadora em cada canto. Assim, fazem-se relevantes tais obras por atentarem para relações sociais presentes em nosso tempo, bem como por possibilitarem a visão do nosso presente por artistas de décadas passadas. Para desenvolvermos tal proposta, utilizaremos a sequência didática estendida proposta por Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário - teoria e prática* (2009).

Referencial Teórico

Para iniciarmos um trabalho com enfoque em duas obras pertencentes a diferentes mídias, precisamos analisar o conceito de intermidialidade. Como o nome já nos incita a acreditar, a intermidialidade trata das relações e interações que podem existir entre obras originadas em mídias distintas. Basicamente, podemos compreender o conceito como uma extensão de uma mídia, atingindo com essa extensão uma nova dimensão, ou seja, uma nova mídia que pode funcionar como complemento da original. Irina Rajewski (2005), um dos maiores nomes nos estudos intermidiáticos, divide a intermidialidade em três subcategorias diferentes: a combinação de mídias, referência intermidiática e a transposição midiática. Dentre essas subcategorias, a transposição midiática, que trabalha com a adaptação de uma obra pertencente a uma mídia para uma outra mídia, só se adequa ao proposto se utilizarmos, em algum momento de nossa sequência, as adaptações cinematográficas existentes de ambas as obras. A combinação de mídias, por outro lado, está presente pois caracteriza muito bem o trabalho com a novela gráfica. Uma novela gráfica contém elementos que são originados de diferentes mídias, ou seja, dentro delas temos a presença dos elementos literários, assim como dos elementos gráficos em um texto individual. Essa combinação também pode ser denominada como multimidialidade. A subcategoria da referência intermidiática está presente ao compararmos as duas obras selecionadas para desenvolver nossa proposta de ensino literário, pois trabalha com as referências existentes dentro de uma obra de uma mídia específica em outra obra de uma mídia diferente, algo que é percebido ao notarmos as semelhanças entre alguns elementos presentes tanto em *1984* quanto em *V de Vingança*.

Julga-se importante ressaltar que o trabalho com romances gráficos ainda é observado com certa resistência, principalmente pela academia. Groensteen (2000) afirma que os motivos para a existência dessa resistência encontram-se em alguns fatores, tais quais a própria intermidialidade. Outros motivos são a conexão com a literatura infantil devido a sua origem e também ao apelo popular que ela carrega, aproximando-a da subliteratura. Hatfield (2005) traça um panorama histórico sobre a evolução desse gênero, desde sua origem nas "tirinhas", que encontramos em jornais, até o surgimento dos romances gráficos. Através

desse panorama, ele traça pontos que fazem a aproximação e consequente afirmação dos romances gráficos como gênero literário.

Nos direcionando para questionamentos referentes ao ensino de literatura, nos deparamos com a obra *Letramento Literário*, de Rildo Cosson. Dentre outras questões teóricas e práticas, o autor busca responder como promover a leitura em sala de aula? Como formar leitores? Como trabalhar o gosto pela literatura e sua compreensão no Ensino Fundamental e Médio? Para responder tais indagações, após certa reflexão acerca do ensino de literatura, o autor desenvolve duas propostas de sequências didáticas.

A primeira proposta seria a sequência básica, dada em quatro passos, à saber, motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira parte tange ao aspecto preparatório, aqui o professor deve consegui captar o gancho da obra, o fator que chame a atenção do aluno, aproximando a leitura de sua realidade. É válido lembrar que a etapa da motivação pode determinar o sucesso da leitura e também é diferente de turma para turma, devido ás diferentes realidades encontradas em sala de aula. O próximo passo da sequência básica, a introdução, visa apresentar a obra e o autor, bem como o contexto de produção, atentando para o fato de que as obras jamais são um fim isolado, sempre se relacionam com outros aspectos. Na etapa da leitura, uma das etapas mais importantes, o professor deverá guiar seu aluno para uma leitura mais profunda, ultrapassando o limite das linhas. Para tanto, o professor deve utilizar de estratégias como discussões periódicas durante a leitura, questionamentos e outras tarefas que instiguem o aluno à leitura, bem como ajudem o professor a distinguir os níveis de leitura realizados pelos estudantes. A próxima etapa, a interpretação, juntará os aspectos vistos na introdução e na leitura, construindo o sentido do texto a partir dos diálogos que esse apresenta com a sociedade, o leitor e o autor. Nesse momento, o aluno externalizará a sua interpretação, permitindo discussões acerca das diferentes leituras e possibilidades interpretativas.

A segunda proposta articulada por Cosson, a sequência expandida, possui mais cinco passos além dos já explicitados. Após a motivação, a introdução e a leitura, realizadas da mesma forma que na sequência básica, vêm a primeira interpretação. Nesse momento há uma

apresentação geral da obra, como título, capa, contra-capa, expectativas de leitura. A etapa seguinte, a contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), é dividida em diversas modalidades, de acordo com Cosson, usualmente o professor opta por duas ou mais dessas, raramente utilizando todas. A escolha afetará as etapas seguintes, pois direcionará a leitura. Em seguida, há a segunda interpretação, diferentemente da primeira, não se trabalha o texto de maneira geral, mas mais especificamente, mergulhando em seus diversos aspectos e, indispensavelmente, deve haver aqui um registro dessa interpretação. Por fim, há o último passo,o da expansão. Aqui, com o trabalho de leitura já encerrado, há a ultrapassagem do texto para outros textos, promovendo leituras intertextuais e uma expansão do horizonte de expectativa do leitor. Há o trabalho de finalização das questões levantadas, principalmente na contextualização. Se essa foi dada com ênfase na temática, a expansão também terá tal ênfase. A diferença de uma seqüência para outra está na complexidade do trabalho a ser desenvolvido.

Proposta Didática

Tendo em vista o referencial elencado acima, bem como a organização de uma sequência didática segundo os moldes de Rildo Cosson, exporemos agora uma proposta que alia o romance gráfico com o romance tradicional, possibilitando o uso da intermidialidade em sala de aula, bem como aproximando a leitura do aluno, o que contribui para o letramento literário.

Iniciando o projeto, temos a etapa da motivação. Sabendo que ambas as obras apresentam a ideia dos autores sobre o mundo em anos futuros, os alunos seriam questionados acerca da visão deles sobre o futuro, sobre o que eles visualizam do mundo e, mais especificamente, do seu país em vinte ou trinta anos. Nesse questionamento, é importante que o professor regente tente questionar os alunos tanto sobre aspectos sociais quanto tecnológicos, ou seja, focar-se tanto nas relações interpessoais, culturais, governamentais quanto em avanços tecnológicos que possam ocorrer. A partir das ideias que forem trazidas pelos alunos, dividiremos aquelas

que se encontram em um grupo de ideias positivas acerca do futuro e aquelas que apresentam uma visão um pouco mais pessimista. Ao separar essas ideais, os alunos entrarão em contato com os conceitos de utopia e distopia, ou seja, utopia sendo a ideia de uma civilização ideal, até certo ponto fantástica, e a distopia sendo exatamente o oposto, uma civilização degradada. Com o conhecimento de tais conceitos, deve-se perguntar aos alunos se, na visão deles do futuro, existe uma aproximação maior com a utopia ou com a distopia e a razão dessa conexão com uma ou outra possibilidade. Após ouvir as considerações apresentadas, o professor deverá trazer a tona, pela primeira vez, um dos autores e apresentar a relação que ele tem com a visão distópica. Esse momento é de suma importância pois, além de apresentar o autor para a classe, pode gerar a primeira aproximação entre visões que, consequentemente, pode ocasionar o interesse pela obra em questão e também é o primeiro passo para iniciar a fase da introdução. Nessa segunda fase, apresentar-se-ão os autores de forma mais detalhada, focando-se em seu contexto histórico e na realidade que permitiu sua visão distópica do futuro. também serão introduzidas as obras *V de Vingança* e *1984*, mostrando-se a capa, resumos e outras características textuais. Já nesse momento ficará claro que o trabalho será feito de maneira paralela, sendo as duas leituras realizadas em acordo. Porém, por ser considerada mais acessível aos alunos, a obra em quadrinhos será a primeira que terá sua leitura solicitada. Após esse momento, iniciam-se as estratégias de acompanhamento da leitura. O romance gráfico tende a ter uma leitura mais rápida do que o romance tradicional, portanto as estratégias de acompanhamento também são mais simples. O professor solicitaria aos alunos a confecção em grupos de painéis que ilustrem essa sociedade em que *V* se encontrava. Ao final dessa leitura e confecção, com tais painéis exibidos em sala, inicia-se a leitura da segunda obra, *1984*. Por essa obra ter uma linguagem mais complicada, bem como uma coerência interna mais complexa, no primeiro momento da leitura o professor introduziria o prefácio da obra, já explicando o funcionamento daquela sociedade. Em seguida, a leitura seria solicitada, essa a ser realizada em casa. Para acompanhar tal leitura, o docente poderia produzir, junto aos alunos, uma linha do tempo da narrativa, para que um

resumo coletivo da obra fosse construído. O tempo estimado para a execução das duas leituras é de aproximadamente um mês.

Após a leitura, iniciam-se os passos da sequência estendida. A contextualização é um passo importante nessa proposta. As ligações históricas são de relevância inegável para a construção do sentido geral das duas obras. Inicialmente, o professor exporia a sociedade pós-Segunda Guerra Mundial em que George Orwell viveu, quais aspectos dessa sociedade inspiraram a degradação retratada em *1984*. Nesse momento histórico, a Inglaterra passava por um momento de reconstrução e sua população, apesar de conviver agora em um ambiente de paz, ainda carregava consigo as marcas que a guerra trouxe em todos os aspectos de sua vida, sofrendo também com o desemprego que afetava a grande maioria da população, em especial os recém-chegados do campo de batalha. Cabia, portanto, as forças governamentais encontrar maneiras de revitalizar seu povo. Já no caso de Alan Moore, o país encontrava-se no comando da primeira ministra Margaret Thatcher. O cenário, embora não fosse de reconstrução como durante o governo de Winston Churchill, também era problemática. A política demasiadamente radical de Thatcher afetava a população de forma intensa, o que acabou também ocasionando uma grande onda de desemprego e resistência por parte do povo.

Após essa contextualização histórica, partiríamos para a segunda interpretação. Como a tecnologia é elemento indispensável na construção das duas obras, faz-se objeto interessante para aproximação das obras, além dos já citados contexto histórico e futuro distópico. Nessa etapa, os alunos seriam questionados acerca das ferramentas tecnológicas utilizadas como meio de controle pelos governos totalitários das sociedades futuristas retratadas. Após uma discussão acerca desses instrumentos, a classe, mediada pelo professor, compararia esses elementos com a nossa sociedade. Como resultado dessa discussão, cada aluno deveria escolher um instrumento tecnológico e discorrer sobre ele num relato imaginário de experiência futurista, em que esse instrumento fosse utilizado como forma de controle sobre a população. Tal relato, teria como principal objetivo mostrar como as sociedade imaginadas por Orwell e Moore podem ser comparadas com a nossa e, ainda, para apontar a dupla face da tecnologia, entre o controle e a praticidade.

Por fim, o último passo da sequência extendida de Cosson, a expansão, dá-se através da comparação. Desde o início da sequência as duas obras, *V de Vingança* e *1984*, vem sendo comparadas. Nesse momento, essa comparação atingiria um nível mais analítico. O professor atentaria para a possibilidade de influencia dos autores entre si e como isso contribui para o desenvolvimento de sistemas literários. Os aspectos em destaque seriam a linguagem utilizada nas duas obras, a semelhança das sociedades imaginadas e a trajetória de suas personagens principais. Para registrar tal aprendizado, o professor poderia propor a confecção de um painel comparativo, no qual os alunos anotariam as características semelhantes das obras para perceberem, visualmente, a influência sofrida por Moore. Para finalizar a sequência, todos os trabalhos produzidos seriam expostos num mural da escola, possibilitando o compartilhamento do conhecimento, bem como tentando motivar leitura por outros alunos.

Considerações Finais

A partir do desenvolvimento da sequência didática exposta acima, podemos perceber como aliar duas formas de literatura diferentes, unidas pela temática, ou mesmo por outras características, traz benefícios para o professor e para o aluno. Primeiramente, por possibilitar uma visão mais ampla da literatura, vendo como não é uma arte limitada a uma única forma, podendo se extender em diversos meios e suportes. Em segundo lugar, é vantajosa tal relação por possibilitar uma ampliação do horizonte do aluno em relação à influência sofrida por autores através do tempo, bem como da relação literatura e sociedade, pois o desenvolvimento de várias obras de uma mesma temática social comprova a influência que a arte sofre do meio. Em terceiro lugar, aliar um romance gráfico a um romance tradicional faz-se válido, pelo primeiro ter uma maior atratividade para a maioria dos alunos, possibilitando sua abertura, através da temática, para a leitura de outras formas de literatura que, de outra forma, não seria atraente para eles.

Por fim, é interessante notar como o trabalho com a literatura pode ser desenvolvido de maneiras alternativas, de forma a possibilitar o acesso do aluno a diversas formas da arte,

bem como possibilitar ao professor fugir a forma tradicional de periodização literária por si só.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário.** São Paulo. Contexto, 2009.

GROENSTEEN, Thierry. **Why Are Comics Still In Search of Cultural Legitimation?** In: Comics and Culture: Analytical and Theoretical Approaches to Comics. Ed. Anne Magnussen e Hans-Christian Christiansen. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 2000. 29-41.

HATFIELD, Charles. **Alternative Comics: An Emerging Literature.** Jackson: University Press of Mississipi, 2005.

MOORE, Alan; LLOYD, David. **V for Vendetta.** Vertigo, 2005.

ORWELL, George. **1984.** Trad. Alexander Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

RAJEWSKI, Irina O. **Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary perspective on Intermediality.** Intermédialités. n. 6, 2005.

A POETICIDADE DO POEMA E DA IMAGEM EM MORTE E VIDA SEVERINA

Carolina Correia Machado (UEPG)

RESUMO: Esta análise busca discutir e compreender as concatenações entre cinema, no nosso caso animação, e literatura; mais especificamente a poesia de João Cabral de Mello Neto, que por meio de sua obra poética nos leva a entrar em contato com a poeticidade da morte na seca, poema com o qual se expressa sobre a condição humana naquele meio. Na animação *Morte e Vida Severina* (2011) – adaptação dos quadrinhos de Miguel Falcão – , dirigida por Afonso Serpa, temos a representação, a imagem do poema em movimento, a comunicação por meio da imagem, que procura expressar o homem em meio à seca e tendo consciência da presença da morte. A morte como destino da vida e a morte em vida. De que maneira o poema e a animação expressam toda a poeticidade da seca e da morte, no ambiente, no enredo e roteiro, e nos personagens, são as questões centrais de nossa pesquisa.
PALAVRAS-CHAVE: poesia; linguagem cinematográfica, ensino.

(Estudante de graduação indicada pela Profª. Drª. Rosana Apolonia Harmuch.)

O poema *Morte e Vida Severina* foi escrito por João Cabral de Melo Neto entre os anos de 1954 a 1955. Ele faz parte de uma trilogia iniciada por *O cão sem plumas, O Rio*. Em seis monólogos Severino entre tantos outros *severinos* busca a sobrevivência sempre em presença da morte. Tanto é assim, que no fim temos indícios de que ele poderia tê-la escolhido como escape.

A estrutura do poema é construída para um Auto de Natal, com redondilhas e ritmos que permitem com que o poema seja declamado e encenado.

A animação é uma adaptação dos quadrinhos de Miguel Falcão, que também dirige o filme. O filme foi elaborado para a TV Escola, órgão do Ministério da Educação.

Nossa análise é pautada na comparação entre a poeticidade e as imagens da morte no curta-metragem Morte e Vida Severina e o poema de mesmo nome. João Cabral tinha consciência das imagens fortes de seus poemas, segundo Nunes (1974, p. 17):

> 'Confesso', diz João Cabral, 'que desde o início construí minha poesia.' Considerando-se um racionalista total, que escreve de 'fora para dentro', com extrema dificuldade e com a visão da folha em branco a preencher (...). João Cabral define-se como um visual – o Augentier goethiano – que prefere a pintura à música. (grifo nosso)

Diante desta afirmação do próprio João Cabral, entendemos que ele procurava definir as imagens em seus poemas. Morte e Vida Severina é marcado pelas descrições do espaço e pela interação dos personagens com o ambiente ao redor.

> Veja agora: não é fácil
> seguir essa ladainha;

> entre uma conta e outra conta,
> entre uma e outra ave-maria,
> há certas paragens brancas,
> de planta e bicho vazias,
> vazias até de donos
> e onde o pé se descaminha. (NETO, 2007, p.98)

Neste trecho percebemos o quanto a paisagem é importante na história contada no poema, pois Severino é um retirante fugindo da seca e procurando um lugar melhor para viver. Para encontrar este lugar ele descreve os espaços por onde passa e traz o leitor junto com ele na caminhada. O leitor sabe o que ele vê e dessa maneira observa o ambiente junto com ele.

No curta-metragem as imagens em preto e branco já preparam o espectador para contemplar um espaço sem vida, sem esperança. O poema é declamado em sua íntegra pelo personagem Severino, que já em suas feições demonstra a não-vida presente no sertão nordestino.

Entre as características mais importantes que o filme atribui ao poema, destacamos que o protagonista não tem olhos e nenhum dos personagens também. Imagem que nos revela uma escolha do diretor da animação, em um espaço que remete à morte e ao sofrimento, desenhar os personagens sem olhos, o que simboliza corpos sem alma. A alma representa em nossa cultura ocidental o âmago do ser humano, o que de mais importante que temos. Se um personagem não tem alma, isso nos sugere que ele não tem mais sentimentos. Em *Morte e Vida Severina* – tanto filme, como poema – os personagens simplesmente existem em um espaço, lutando para não morrer. Mas convivendo com a morte, eles sabem que não há nada a fazer, é o destino, mais cedo ou mais tarde, de quem nasce no sertão nordestino.

Desse modo a morte se estabelece com destino e presença em todos os espaços da história. Morte não somente física, mas também espiritual; morte da vontade, da esperança, dos sonhos, a morte do agir por algo diferente, por tentar mudar a situação, pois o sertão, a seca e a fome não permitem.

A morte está intrincada em todas as temáticas tratadas dentro deste *Auto de Natal*:

> Fadário do retirante, que procura a vida e encontra a morte; paradigma da penúria, que é a morte em vida, banalizada como prosa do cotidiano; esperança, renovada a cada passo, da morte em meio à miséria; afirmação da vida que o sofrimento expressa; provação do sofrimento transformado em capacidade de luta. (NUNES, 1974, p. 84)

Mesmo quando a morte não aparece explicitamente, ela está subjacente em toda a narrativa do poema. Quando se afirma vida é porque se está negando a morte e o sofrimento é o preço que se paga para não morrer. Morte também significa neste contexto desistência.

Além das questões elencadas acima sobre a morte, no poema e na animação também há quem viva por meio da morte. Dois exemplos são a senhora com a qual Severino procura

um trabalho e já em Recife, onde Severino ouve a conversa entre dois coveiros sobre a movimentação de corpos e o trabalho deles no cemitério.

Essa senhora, a Rezadeira, ela é o único personagem que tem uma vida mais "confortável" em meio à seca. Ela trabalha rezando em velórios da região onde mora. No filme, é mostrada uma cena, na qual ela semeia pequenos crânios na terra. Posteriormente, elas geram "plantas", que lembrando cactos, são esqueletos completos. Esta é uma mensagem de que a única coisa de que a terra tem fartura é de mortos. Esses mortos são a riqueza da Rezadeira.

Quanto a características físicas, ela é a mais forte; ao contrário dos outros personagens da animação, que são esquálidos.

Já em Recife, quando Severino ouve a conversa dos dois coveiros, a discussão passa do plano individual de sobrevivência de Severino, para o plano social.

Desta maneira a morte se torna um elemento integrante do sertão e da cidade grande. Sobrevive quem aprende a lidar com ela, fugindo ou se utilizando dela para sobreviver.

Na animação, desde o início, Severino narra o vazio no espaço e nos olhos dos personagens, o que sugere ausência de vida e de esperança. O destino é o mesmo paras todos, tanto animais como homens, a morte.

Neste ponto da animação a morte é representada por um corvo que ronda uma criança recém-nascida e depois vários corvos que rondam todos ao redor. Após essa cena, Severino desperta em meio às estrelas, o que significa, em nosso entendimento, que o sonho do personagem é estender a sua vida. A partir desta esperança, Recife seria mais macia – a sua terra – e as paisagens seriam mais bonitas.

No entanto, se o sonho não se concretizasse, ele já tinha em mente – tanto no poema, como no filme – um segundo plano para "seguir essa ladainha." (NETO, 2007, p. 98) Ou seja, toda ladainha tem um fim, como a vida. Severino demonstra ter consciência disso, quando compara a sua busca por um lugar melhor para viver com uma conta. Pois, a vida no sertão tinha um tempo pré-determinado e as maneiras mais comuns de se morrer.

> Vejo agora; não é fácil
> seguir essa ladainha;
> entre uma conta e outra conta,
> entre uma e outra ave-maria,
> há certas paragens brancas,
> de planta e bichos vazias,
> vazias até dos donos,
> e onde o pé se descaminha.
> Não desejo emaranhar
> o fio de minha linha
> nem que se enrede no pelo
> hirsuto desta caatinga. (NETO, 2007, p.98)

Além da travessia do sertão representar o curso de vida de um sertanejo e sua morte, o rio que Severino segue, da mesma maneira, representa a vida – água – e a morte – estando

seco – . Próximo ao meio da animação uma folha cai no rio e afunda, simbolizando o que o personagem faria para escapar do sofrimento e da fome.

Comparando com o curta-metragem, cada parte do poema é construída como uma cena que vai compor o todo da narrativa, o curta-metragem segue o mesmo caminho, entrelaçando as cenas para estabelecer o todo significativo da obra. Esse todo é o destino do sertanejo resumido em um entre tantos *severinos* que tentam sobreviver em meio à fome e à seca.

Os momentos em que a morte aparece mais explicitamente são (SECCHIN, 1999, p. 108, 109): quando Severino encontra dois rapazes levando um morto em uma rede, quando ele ouve pessoas cantando e percebe que é um velório e na busca de trabalho ele se encontra com uma rezadeira de velórios.

Em todos esses momentos a morte demonstra o seu poder e soberania e os sertanejos a consciência de seu destino. Essas características são importantes para uma poesia de cunho social como a de João Cabral. Tanto no texto literário como no curta-metragem o destino do homem sertanejo se mostra irresolúvel. É uma vida em busca da vida e em fuga da morte. Os retirantes, como Severino, estão tentando fugir, porém quem fica e quem vai também tem que resistir à morte. Tanto que ela o acompanhou por toda a caminhada.

O mesmo destino era esperado por Severino, no trecho a seguir podemos observar:

> Nunca esperei muita coisa,
> é preciso que eu repita.
> (...)
> Mas que se este não mudasse
> seu uso de toda vida,
> esperei, devo dizer,
> que ao menos aumentaria
> na quartinha, a água pouca,
> dentro da cuia, a farinha,
> o algodãozinho da camisa,
> ou meu aluguel com a vida.
> E chegando, aprendo que,
> nessa viagem que eu fazia,
> sem saber desde o Sertão,
> meu próprio enterro eu seguia. (NETO, 2007, p.119)

Severino não esperava somente o mesmo destino com relação à morte, mas também com relação à vida. O trabalho árduo que ele tinha no sertão, a luta pela comida, as dificuldades de todos os dias para poder sobreviver, etc. No entanto, uma pequena esperança ainda estava em seu pensamento, de que todas essas dificuldades ao menos diminuiriam, porém elas não diminuíram e quanto à morte, de que ele tanto fugiu durante sua vida, ele chegou a pensar que seria a sua única saída.

Por causa dessa perspectiva, que podemos entender que João Cabral procurava fazer uma poesia do concreto, em vários momentos ele procurou materializar a morte em busca do

ser humano – procurando como se se alimentasse dele, representada por corvos e por um esqueleto de boi, – e a sociedade também estratificada após ela.

No episódio em que Severino ouve dois coveiros conversando em Recife, o poeta emprega sua crítica social à sociedade também.

> As avenidas do centro,
> onde se enterram os ricos,
> são como o porto do mar;
> não é muito ali o serviço:
> no máximo um transatlântico
> chega ali a cada dia,
> com muita pompa, protolo,
> e ainda mais cenografia.
> Mas este setor de cá
> é como a estação dos trens:
> diversas vezes por dia
> chega o comboio de alguém. (NETO, 2007, p.123)

Os mortos são enterrados em lugares pré-determinados, onde cada um ocupa seu lugar, assim como era em vida. A barreira entre a vida e a morte não fez de ninguém semelhante ao outro, pois o pobre era enterrado entre os pobres e os ricos entre as partes do cemitério destinadas a eles. Observamos aqui, por parte do poeta, um ceticismo quanto ao ser humano, um homem que vive numa sociedade onde a desigualdade social não é dissipada nem diante da morte, condição igual entre todas as pessoas.

O sertanejo pobre já vive de antemão num ambiente mórbido, dessa maneira Severino pensou na morte como solução para sua vida.

A morte é retratada como uma emboscada, quando são mostradas as cenas da morte um outro sertanejo enquanto trabalhava; a noite também representa a morte, como um lençol dos mortos; os *closes* da câmera nos olhos vazios de Severino; as paisagens brancas e vazias e o rio seco, que já não mais orienta Severino. O rio com água simboliza vida ou o curso dela, o rio seco simboliza a morte e falta de direção, nada flui naturalmente, como entendemos no ocidente a vida.

O poema segue em frente e a animação também, quando Severino encontra um velório no meio da caminhada e se depara com alguém que não conseguiu escapar da morte. As pessoas do velório cantam uma reza para que o severino, ali morto, que não teve nada na vida, tivesse algo depois dela.

Quando sai da casa, Severino é mostrado transformado em cacto e um pouco depois na terra. Mesmo caminhando para longe dali, o sertão estava em Severino. Ele fazia parte daquele espaço.

Algo de muito interessante acontece no curta-metragem, num momento de somente narração de Severino, - trecho no poema denominado: “Cansado da viagem o retirante pensa interrompê-la por uns instantes e procurar trabalho ali onde se encontra” – temos a imagem de um exército de enxadas marchando e cavando túmulos, como um exército e elas declaram que

aquela será a única terra que o sertanejo terá. Num momento posterior, severinos pegam essas enxadas nas mãos e seguem juntos, como em uma procissão, ou um cortejo fúnebre.

De repente, em meio a essas cenas fortes, nasce na terra uma flor e logo depois aparecem redes e cabides vazios, mais uma vez a morte é relacionada à ausência.

Depois das marchas, a animação apresenta um corpo de mulher, que deitada como um animal á beira da morte, é devorado pela morte, representada por um esqueleto de animal. No poema, a imagem deste corpo não aparece, é mais um momento de reflexão de Severino sobre a sua busca quando chega ao litoral.

> Agora afinal cheguei
> nessa terra que diziam.
> Como ela é uma terra doce
> para os pés e para a visita.
> (...)
> Vejo agora que é verdade
> o que pensei ser mentira. (NETO, 2007, p.106)

Neste trecho de reflexão, no curta-metragem, Severino joga uma folha no rio, avisando o espectador de que essa pode ser sua escolha no fim da história. Ou seja, cair no rio como uma folha.

Ainda com relação ao rio, já em Recife, a animação nos apresenta outra representação da morte, o esqueleto de animal – gado – que como o deus Hades – deus da morte na mitologia grega - navega pelo rio à procura de alguém para levar em seu barco. Esta cena sugere que não era incomum pessoas se suicidarem no rio. Em outra cena, as casas afundam no mangue e há um jogo de luz e sombra com o personagem.

Depois de caminhar mais um pouco, Severino ouve a conversa dos coveiros no cemitério. Ele tem mais certeza ainda de que a sua condição social dificilmente mudará. Na animação, a câmera faz uma viagem pelo cemitério, mostrando as diferenças entre túmulos de ricos e de pobres.

Em cenas da animação temos imagens de covas, lugares preparados para os vários retirantes que seguem entrando. Seria este o trabalho dos coveiros, e de um deles em especial, que reclama das muitas covas que tem que fazer para os sertanejos que chegam à cidade.

Quase chegando ao fim do poema e da animação, Severino ameaça pular da ponte, quando chega um personagem chamado José. O retirante Severino o questiona quanto à profundidade do rio, até que chega à principal pergunta do poema:

> - Seu José, mestre carpina,
> que diferença faria
> se em vez de continuar
> tomasse a melhor saída:
> a de saltar, numa noite,
> fora da ponte e da vida? (NETO, 2007, p.123)

Seu José não tem tempo para responder, logo uma mulher o chama para lhe contar que o seu filho tinha nascido. O menino "tinha saltado para dentro da vida". (NETO, 2007, p.124)

Foi a resposta para Severino. O bebê foi como a flor que nasceu no meio da caatinga, em meio às marchas das enxadas. Porém a vida deu mostra de que resiste e mesmo não parecendo, é mais forte do que a morte.

Como o poema foi confeccionado com um auto de natal, depois do nascimento do bebê, chegam pessoas com presentes. Todavia, não são presentes caros, são presentes simples, de gente pobre, que deu para a criança o que podia naquele momento, mas ninguém deixou de certa forma comemorar a vida.

Também estão presentes na ocasião duas ciganas que tentam prever o futuro do menino. Cada uma delas apresenta um destino, uma que a criança se tornará outro trabalhador do mangue e outra, que o menino não se sujará com a lama do mangue, mas com a lama das máquinas, na indústria. De qualquer maneira, ele, de acordo com elas, já tem seu destino selado, com um novo tipo de severino.

A crítica social é uma marca fortíssima na poesia de João Cabral, e mesmo neste poema, com sinais de um fim diferente, em que a morte não vai determinar o destino do bebê, como marcou o de Severino, não se deixou de ter um fim no qual o meio impôs as condições de sobrevivência do indivíduo.

No fim do poema e da animação, Severino finalmente ouve a resposta da pergunta que fizera a Seu José:

> E não há melhor resposta
> que o espetáculo da vida:
> vê-la desfiar seu fio,
> que também se chama vida,
> ver a fábrica que ela mesma,
> teimosamente, se fabrica,
> vê-la brotar como à pouco
> em nova vida explodida;
> (...)
> mesmo quando é a explosão
> De uma vida severina. (NETO, 2007, p.132)

Embora essa fosse a solução, Severino se depara com a afirmação da vida neste auto de Natal. Uma criança nasce no mangue e é como se a esperança renascesse com ela, como se fosse a prova de que a vida sempre, de alguma forma, resiste.

Não sabemos por meio do poema, se Severino desiste de se suicidar, porém na animação, o fim se dá depois da última conversa entre Seu José e o retirante e logo após temos a imagem das pernas de alguém correndo e depois um clarão. Somos levados a pensar que é Severino, mas não temos imagens do rosto do personagem.

O questionamento que fica é sobre o quanto vale a pena viver quando a morte é rotina. O meio ambiente, a fome, a sociedade determinam regras quase que intransponíveis.

CONCLUSÃO

O poema de João Cabral de Melo Neto, por meio de sua arquitetura nos leva para o interior do sertão nordestino, acompanhar a saga de um retirante em busca de uma condição melhor de vida. Porém, nesta busca, Severino não pode se desfazer do sertão que ainda mora nele e mesmo depois de chegar a Recife, onde os personagens também não têm olhos – o que sugere que também não tem alma viva – João Cabral nos faz compreender que aquela vida severina do sertão, na verdade, é a vida severina de todo brasileiro.

O bebê que nasce no fim da história, no poema e na animação, será um severino, que só não se sabe se será do mangue ou da indústria. Portanto, o poema e o filme se caracterizam por uma forte crítica social e um retrato do Brasil dos severinos.

A animação de Afonso Serpa não apenas é uma bela adaptação do poema, mas traz consigo os próprios elementos poéticos. Desde os personagens sem olhos, suas feições tristes e resignadas com a vida, as representações da morte, o jogo de luz e sombra e a ressignificação do poema. Que em movimento e em jogos de luz e sombra, traduz a discussão entre a vida e a morte presente no poema.

Severino, personagem principal, resume em si por meio dos olhos e dos gestos todo o sentimento e destino de um retirante. A vida que se resume a ser severina e faz da saga de Severino um caminho para provar a vida, se ela resiste ou não à seca no ambiente e nas pessoas, o vazio do espaço e dos olhos e a concretude, que somente João Cabral de Melo Neto poderia dar à abstração das questões sobre morte, vida e vida severina.

REFERÊNCIAS

NETO, J. C. de M. **Morte e vida Severina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

NUNES, B. **Poetas Modernos do Brasil: João Cabral de Melo Neto**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

SECCHIN, A. C. **João Cabral: A Poesia do Menos**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros, 1999.

SERPA, A. **Morte e Vida Severina**. Produção: FISCHGOLD, Alexandre. Produtora: Ozi, 2011.

AS VOZES NO TEXTO: A INTERTEXTUALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

[413] GUARDA Leila Carla. (G - UFFS)
[1]ROSSI, João Carlos. (G - UFFS)
[2]THIMÓTEO, Saulo Gomes. (UFFS)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo mostrar como trabalhar a intertextualidade em sala de aula, levando em conta os conceitos Bakhtinianos de dialogismo, polifonia e os pontos de abordagem referente ao ensino. Inicialmente, far-se-á uma reflexão teórica da intertextualidade literária e os recursos intertextuais e interdiscursivos trazidos na passagem bíblica de Gêneses, capítulo 3, que faz uma abordagem da mitologia cristã, onde os elementos da criação são considerados pela igreja a forma original do pecado, carnavalizando o conto machadiano de "Adão e Eva", mostra a inversão dos elementos tradicionais da criação do mundo. Essa visão critica trazida por Machado de Assis satiriza o discurso bíblico, propondo uma releitura do senso comum. A intertextualidade está presente no dia a dia dos alunos e é um processo a que podemos recorrer para facilitar a compreensão do texto a ser trabalhado em sala de aula. Para isso, se faz necessário que o aluno seja instigado a buscar em sua memória o diálogo que os textos entrelaçam. Sendo assim, este trabalho visa apresentar alternativas de trabalhos com a literatura, esse mundo fantástico que pode ser explorado sem limitações.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade, Machado de Assis; Literatura e Ensino.

Introdução:

Muito tem se pensado a respeito da intertextualidade no ensino, questão essa que é de suma importância para a melhoria do entendimento e da análise dos textos que se estão sendo propostos. A intertextualidade é a prorrogação do saber em diferentes contextos incorporados em um único texto, é o processo utilizado para compreender as diferentes vozes e a correlação que eles estabelecem. O recurso intertextual é uma forma de aproximação das diferentes vertentes literárias que torna a linguagem mais acessível e significativa. Faz-se necessário o estudo da intertextualidade para fins de se obter clareza através de associações com textos que o aluno já teve contato. Cabendo ao educador desenvolver essa aptidão e ampliar a visão de que um texto se constitui através de outro texto e assim a intertextualidade se faz, a partir da leitura e da ligação de um texto com o outro, o papel do professor é descobrir essas relações

[413] Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza - PR e Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. E-mails: joaocarlosrossii@hotmail.com e leila_guarda@hotmail.com.

[2] Professor Orientador do artigo e Colaborador do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Reale - PR. E-mail: sgtlitera@gmail.com

de intertextos e chamar o aluno a participar desse processo, inclusive, agregando suas leituras próprias para aprofundar uma leitura sempre aberta, objetivando um melhor entendimento a respeito do texto que está sendo trabalhado.

Baseado no texto de Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin, *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: Em torno de Mikhail Bakhtin*, o qual conceitua a intertextualidade, antes de tudo, como uma interdiscursividade das muitas vozes que falam no texto, nele reproduzindo um diálogo com outros contextos, atualizando-os e conferindo-lhes novos significados. (BARROS, 2003, p.4)

A Intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Neste processo pode se apontar três formas de incorporação intertextual: a citação, a alusão e a estilização. (FIORIN, 2003, p.30)

O processo de citação pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado. Esse tipo de citação não se trata daquela em que se cita a fonte, mas no sentido de um autor citar estrofes ou frases em sua obra pertencente a outro. É o que Renato Russo faz, por exemplo, na música *Monte Castelo*, onde entrelaça um diálogo com o soneto de Luís de Camões ("*Amor é fogo que arde sem se ver*") e a Carta de São Paulo aos Coríntios ("Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine" (1 Cor, 13:1)). Através do exemplo citado, pode-se perceber o emprego dos recursos intertextuais de citação, onde o compositor resgata excertos do poema e do trecho bíblico, e faz dialogar com sua música, ao ouvir a canção é possível um resgate na memória, capaz de identificar a apropriação do texto de outrem.

No processo de alusão por sua vez, não se cita as palavras todas ou quase todas, mas reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, no sentido de estabelecer uma oposição ou polêmica em relação ao texto já existente, pode ocorrer que o texto que alude não mude o sentido do texto aludido, isto é, contratual. Que pode ser observado no conto de "Adão e Eva", onde Machado de Assis mostra a inversão de elementos contrários, o sagrado e rebaixado a profano, e nessa ordem é o Tinhoso que cria o mundo, Deus destituído de seu cargo é relegado a apenas corrigir as obras. Como vemos no

trecho a seguir: “Foi o Tinhoso criou mundo; mas Deus, que lhe leu no pensamento, deixou-lhe as mãos livres, cuidando somente de corrigir ou atenuar a obra ...” Pode-se perceber nesse excerto que o autor fez uma alusão ao texto bíblico, visto que na ordem de criação cristã ocorre a inversão, Deus cria o mundo e não o Tinhoso.

A estilização é a reprodução dos procedimentos do “discurso de outrem”, ou seja, do estilo de outrem. Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão, quanto no plano do conteúdo que reproduzem um efeito de sentido de individualização (BERTRAND, 1985, p. 412). Também a estilização pode ser polêmica ou contratual. É valido citar também o processo intertextual de Carnavalização, processo este onde não se prende as regras de estilização, possuindo então caráter próprio, estilo próprio, estando presente nesse recurso à ambiguidade, duplicidade e a ambivalência, subvertendo os padrões morais e ideológicos.

Dos processos intertextuais presentes na mitologia bíblica e no conto Machadiano:

Dentre esses processos intertextuais, identifica-se no conto Adão e Eva de Machado de Assis, a *“carnavalização”* da passagem bíblica de Gêneses Cap.3, em contraposição ao conto Machadiano. “O carnaval funcionava como uma válvula de escape, durante um período do ano, ocorriam os festejos, onde as pessoas poderiam quebrar com os padrões, pelo menos nesse espaço de tempo, se libertavam das leis impostas pela sociedade e desfrutavam de um outro modo de viver. (BAKHTIN, 2002, p.129) nos mostra um pouco de como era os dois lados da vida do homem carnavalesco.

[...] o homem medieval levava duas vidas: uma oficial, séria, sombria, dogmática, de devoção e piedade, e outra pública-carnavalesca, livre, cheia de riso ambivalente, profanações de tudo que é sagrado. Essas duas vidas eram legitimas, porém separadas por rigorosos limites temporais”. Esta tradição carnavalesca é incorporada nos escritos machadianos. Através da leitura do conto “Adão e Eva” fica evidente que o autor utiliza-se de recursos intertextuais parodiando e satirizando a história da criação do homem, inclusive coloca o dom da profecia na boca da serpente, figura essa que mitologicamente representa o “Tinhoso”, maléfica,

concentradora do pecado. A linguagem presente nas obras Machadianas apesar de refinada, acadêmica, é capaz de expressar um sentido duplo no texto, de forma que satiriza assuntos de exaltação como a bíblia.

Segundo Antônio Candido:

> Curiosamente o autor taxado de arcaico parece bruscamente moderno à medida que sua obra apresenta traços semelhantes aos das vanguardas como: sugerir o todo pelo fragmento, a estrutura pela elipse, a emoção pela ironia e a grandeza pela banalidade. O estilo machadiano mantém certa imparcialidade que se tornou uma marca pessoal do autor, fazendo parecer duplamente intensos os casos estranhos, com moderação despreocupada. (CANDIDO, 1995, p. 26-27).

Com características modernas quanto à abordagem de seus assuntos, Machado de Assis consegue fazer esse jogo intertextual acontecer e através desse recurso o entendimento de seus escritos se torna atual. Partindo do embasamento teórico introdutório, trataremos agora da amostra dos recursos intertextuais presentes na mitologia bíblica e no conto "Adão e Eva" de Machado de Assis.

Segundo a mitologia bíblica o Satã é considerado o instigador do pecado, o causador das desgraças, o traidor, sua figura é trazida no texto pela serpente. Deus aparece como o criador de todas as coisas, senhor do bem, conhecedor do bem e do mal, com total autoridade na tomada de decisões em relação às atitudes de seus filhos. A figura de Adão trazida na bíblia era de um homem bom, obediente às regras do criador, mas em que determinado momento, foi influenciado, se deixando levar pela conversa de Eva, sua mulher, feita da sua costela, mulher curiosa, que provou do fruto proibido, influenciada pela serpente, e que levou Adão a provar do mesmo, cometendo o pecado original, sendo conhecedores agora, do bem e do mal. Por esse motivo pela desobediência, foram expulsos do Jardim do Éden.

Eva é tentada pela astuta serpente e acaba caindo em tentação, come do fruto proibido e oferece-lhe a seu marido Adão. "A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente." (BÍBLIA, Gn, 3: 6). No instante

em que se veem nus, tapam-se com folhas de figueira, pois tomam conhecimento do bem e do mal e das malicias mundanas. Foram castigados pela desobediência das ordens do criador Deus, e expulsos do paraíso, pois abriram seus olhos para o pecado. A mulher castigada a sofrer as dores do parto e o homem de tirar o seu sustento do suor do seu trabalho.

O conto Machadiano, remete-nos a uma inversão de ordem da criação segundo a bíblia, a qual não é Deus que cria o mundo e sim, o "Tinhoso". "Foi o Tinhoso que criou o mundo, mas Deus, que lhe leu no pensamento, deixou-lhe as mãos livres cuidando somente de corrigir ou atenuar a obra, a fim de que ao próprio mal não ficasse a desesperança da salvação do beneficio" (ASSIS, 2009, p.360). Deus é destituído do poder supremo de criador do mundo e rebaixado ao cargo de somente corrigir os erros do profano. O Tinhoso assume o papel de criador soberano, não havendo presença do pecado, pois Eva não come do fruto proibido, sendo assim, Eva e Adão não assumindo o papel de pecadores, deixam de cair em tentação e ganham a recompensa do paraíso celeste.

A satirização mostrada no conto faz uma crítica à igreja, pois contraria os princípios morais e éticos presente na sua doutrina, tendo uma inversão de elementos de supremacia. Mostrando uma nova versão de criação, através da profanação das escrituras sagradas, equiparando as características profanas às divinas, contrapondo uma a outra.

Vista por Bakhtin como elemento inseparável da sátira, a paródia apresenta elementos carnavalescos, tendo diferenças em seu estilo, mas apresentando em sua essência características em comum. Através da teoria Bakhtiniana, é possível entender a paródia como uma linguagem de dupla significação, permitindo reconhecer semelhanças que aproximam um discurso do outro, dessa forma, a intertextualidade presente no texto, possibilita ao leitor, associações significativas a respeito do texto que se refere. "Quanto mais se lê, mais se amplia a competência para apreender de maneira completa o dialogo que os textos travam entre si e o sentido dos textos." (PLATÃO & FIORIN, 2007, p.20).

Luiz Carlos Junqueira Maciel/Gilberto Xavier da Silva em um módulo didático de Língua Portuguesa, estabelecem relações de sátira e paródia que se faz necessário para melhor

entender, embora assemelhem-se, possuem significações diferentes se tratando de recursos intertextuais.

> A sátira apresenta um efeito moralizante, denunciando os vícios e os defeitos sociais, revelando, nessa medida, uma certa tendência conservadora de proteger a sociedade, indignando-se com os vícios que a corrompem, através de sua ridicularização. O discurso satírico é moralista: carrega-se de uma ideologia para eliminar outra ideologia. E essa atitude contra ideológica faz confundir sátira e paródia.[414]

Fica evidente a presença do texto paródico/satírico no conto, onde satiriza o texto bíblico, forma essa que o autor utilizou para criticar a igreja que coloca Adão e Eva como culpados pela perda do paraíso. Com essa alusão, Machado demostra que o pecado foi benéfico para nossa existência. A elevação do sagrado ao profano, equiparando os elementos, também foi uma mostra que o autor deixou evidente a sátira.

Recursos Intertextuais e a Interdisciplinaridade nas aulas como acontecimento.

Vista por muitos educadores como um recurso que facilita o entendimento dos seus educandos, pois trabalha de acordo com o conhecimento prévio que o aluno tem a respeito do assunto, o recurso intertextual com o passar do tempo vem sendo cada vez mais utilizado nas aulas de língua portuguesa. Auxiliando na compreensão e interpretação dos textos, imagens, músicas, propagandas e demais textos que fazem parte do seu dia a dia sejam eles literários ou não. Participar da construção de uma linha de pensamento se torna mais prazeroso ao aluno, pois se mostra como sujeito ativo na aprendizagem.

Segundo João Wanderley Geraldi (2010, p.94), o aluno deve ser inserido na construção do pensamento da aula como acontecimento, esse como sujeito participativo e contribuidor faz com que realmente a aula aconteça, partindo do pressuposto de professor/aluno, aluno/professor, essa reciprocidade é de grande importância na questão ensino/aprendizagem, pois engrandece e enriquece o saber construído através de uma aula

[414] Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/EM_Intertextualidade.pdf Data de acesso: 20/05/2013.

dinâmica, prazerosa, a qual também podemos desenvolver pensando nos recursos intertextuais.

Sabendo que a intertextualidade pode ser abordada em qualquer contexto, abrindo um leque de opções ao professor, possibilitando inúmeras estratégias didáticas/metodológicas, faz com que seja possível uma interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, pois não se detêm apenas a um conceito, abrangem diversos pontos que ligam um contexto ao outro. Essa pluralidade de conhecimento promove uma aula dinamizada que pode mudar a realidade escolar, onde a detenção do conhecimento é cristalizada, bitolada a conceitos e regras opressoras onde a manifestação e exposição do diálogo entre aluno/professor não é possível, sendo que a realidade na escola, não condiz com a vivida, por isso se faz necessário à contextualização dos conteúdos de forma que essa motive o aluno a ser participativo, essa troca de perguntas e respostas, traz o aluno para dentro da aula.

Através da abordagem teórica sobre intertextualidade apresentaremos uma proposta aplicando esses recursos.

Aplicabilidade dos recursos intertextuais.

Trabalharemos agora a intertextualidade através da abordagem da passagem Bíblica de Gêneses Capítulo 3 e o conto machadiano “Adão e Eva”. Primeiramente se faz necessário a leitura dos textos para posterior debate. Após a leitura inicia-se uma conversação a respeito da abordagem das diferenças e semelhanças presentes nos textos. O professor mediador deve instigar os alunos a perceber onde se faz presente à intertextualidade e quais os recursos utilizados pelos autores, principalmente no conto, o qual Machado de Assis se apropria de forma alusionista do texto bíblico, satirizando a criação do mundo.

Depois de um diálogo esclarecedor em relação à intertextualidade presente nas leituras sugeridas, far-se-á a divisão da classe em dois grupos, os quais desenvolverão com base nos textos literários e na conversação mediada em sala de aula, argumentos convincentes e defensores dos seus respectivos textos, visto que, cada grupo ficará com um, e fará a defesa

em um júri simulado dos protagonistas presentes nas histórias as quais ambas mostram versões diferentes da criação.

Desenvolvido os argumentos, como forma de produção textual avaliativa, inicia-se o júri simulado, onde compete ao professor avaliar da forma que lhe for cabível, inúmeros aspectos, dentre eles, produção, diálogo, aplicação de recursos gramaticais. Explorando também a conversação, entendimento reflexivo dos alunos em relação à explanação teórica apresentada de inicio. É valido lembrar os alunos de que nenhum texto se sobressai ao outro, mas que cada um aciona leituras simbólicas diferentes e o professor mediador deve se preocupar em transmitir essa noção. Toda essa simbologia trazida no texto bíblico idealiza a criação do mundo, e Machado de Assis utiliza-se de recursos intertextuais e interdiscursivos, como a carnavalização, aludindo e satirizando essa passagem bíblica, de forma que relativiza o discurso religioso.

Esse modelo de aula expositiva, dialogada, atrai o aluno a ser interativo e com isso fica ligado por um bom tempo naquilo que lhe está sendo prazeroso, a literatura é um meio que o professor de língua portuguesa tem e pode utilizar quando for preciso cativar o aluno. Nesse mundo fascinante das letras onde o aluno é instigado a aflorar seu gosto pela leitura é que vai sendo construída sua bagagem literária, capaz de transformar sua realidade.

CONCLUSÃO:

A leitura é o fator essencial para a construção de um ser pensante/participativo, é através dela que o aluno constitui e constrói seu entendimento a cerca das situações as quais está exposto em seu dia a dia. Para a compreensão daquilo que se quer entendimento, a leitura requer do leitor uma recorrência aos conhecimentos prévios.

Toda uma atribuição significativa vai sendo posta em cima daquilo que busca-se entender, esse recurso como já vimos, é a intertextualidade, que possibilita-nos criar uma ponte de ligação de um texto a outro, onde podemos perceber explicita ou implicitamente as vozes que dialogam entre os textos.

Utilizamo-nos dos recursos intertextuais sempre que remetermos a associações e correlações com algo que assemelha-se ao que já vimos antes. Quando se faz leituras de imagens, textos, ativamos habilidades cognitivas refinadas, aplicando o processo intertextual e interdiscursivo. Esses processos são de grande importância e funcionam como parceiros que facilitam através desses recursos uma efetiva interpretação de acordo com as experiências vividas pelo aluno e seu histórico de leituras.

É valido ressaltar que os recursos Intertextuais empregados nas aulas de língua portuguesa e de literatura tornam-na mais atrativa, as duas disciplinas dialogam e se complementam, é interessante que os alunos dialoguem também, para que sejam independentes, nessa busca e troca mutua de conhecimento eles percebam os processos utilizados na construção da linguagem.

REFERÊNCIAS:

ALVES, L. M. A intertextualidade na música Monte Castelo de Renato Russo. Disponível em: http://portfolioleamara.blogspot.com.br/2007/12/intertextualidade-na-msica-monte_14.html Data de acesso: 22/05/2013.

ASSIS, M. de. Adão e Eva. In: ___. 50 Contos. 6. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. P. 359-364.

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. "Dialogismo, Polifonia e Enunciação". In: ___; FIORIN, José Luiz. (orgs) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BIBLIA SAGRADA. Tradução dos Originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 10ª Ed. Editora Ave-Maria Ltda. SP.

CANDIDO, Antônio. "Esquema de Machado de Assis". In: Vários Escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

FIORIN, José Luiz. "Polifonia textual e discursiva". In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; ___. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

MACIEL, Luiz C. J. SILVA, Gilberto Xavier da. A literatura brasileira e outras manifestações culturais. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/EM_Intertextualidade.pdf Data de acesso: 20/05/2013.

MENDONÇA, Hilma Ribeiro. A importância da Intertextualidade e Informatividade na Formação de Leitores. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4769/6980 Data de acesso: 23/05/2013.

SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 17ª Ed. SP. Ática, 2007.

CÍRCULO DE LEITURAS FUXICANDO LIVROS, DE PONTAL DO PARANÁ: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Leane Cristina da Silva Lamb (G /UFPR – Setor Litoral)[415]
Schayane Lunkmoss (G /UFPR – Setor Litoral)[416]

RESUMO: O círculo de leituras "Fuxicando Livros", realizado quinzenalmente em Pontal do Paraná, surgiu no ano de 2010, durante as atividades de formação continuada de professores da rede municipal com a Educadora Elisiani Vitória Tiepolo (UFPR Litoral). Esse grupo se constitui em um espaço de formação continuada, tendo por objetivo oferecer aos professores a oportunidade de praticarem a leitura e reflexão sobre o ato de ler. O princípio básico é de que, para ensinar a ler o docente deve ser um leitor, pois mediará a relação entre livro e aluno, e, por isso, os encontros são esse espaço de constituição de leitores, onde são realizadas trocas de livros, partilhadas leituras, realizadas rodas temáticas, vivenciadas experiências de contação de história, passeios artístico-culturais e produzidos materiais de estímulo à leitura. Essas atividades são registradas, e constituem-se em diários de bordo dos participantes, oferecendo uma formação que parte da ideia de que a leitura deve estar associada ao prazer e à afetividade, longe do que como ela é abordada nas escolas, como pretexto para o trabalho da gramática normativa. A intenção, também, é que cada participante se constitua um novo mediador em novos círculos, onde o foco seja a fruição e a interação interpessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Círculos de leitura. Docentes. Formação continuada.

Introdução

O Incentivo à Leitura tem sido, ao longo dos anos, um dos temas geradores de grandes questionamentos e discussões dentro da comunidade acadêmica e escolar. É muito comum encontrar professores, pedagogos e demais profissionais da área da educação que levantam

[415] Estudante de graduação indicada pela Profª. Ms. Elisiani Vitória Tiepolo, do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação (Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Matinhos / Paraná / Brasil. leane.lamb@gmail.com

[416] Estudante de graduação indicada pela Profª. Ms. Elisiani Vitória Tiepolo, do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação (Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Matinhos / Paraná / Brasil. schay.ufpr@gmail.com

questões a respeito da importância da leitura, principalmente quando posto em pauta as práticas utilizadas em sala de aula e os reais efeitos delas na vida dos estudantes.

Por muito tempo, a prática da leitura foi considerada componente restrito às aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de auxiliar os alunos nos processos de alfabetização, fluência na língua materna e na própria formação de leitores. No entanto, os resultados obtidos por meio da maioria das técnicas empregadas pelos professores em sala de aula, mostraram, e continuam mostrando, o inverso destas propostas.

Ano após ano, é possível constatar o crescente desinteresse pelos estudantes com relação ao ato de ler, decorrente dos conflitos existentes entre o que é exposto teoricamente e o que se efetiva na prática. Ao longo de boa parte de sua trajetória escolar os alunos sofrem um processo de deformação, onde o objetivo de formar o leitor crítico bem como o desenvolvimento do hábito de ler se traduz em metodologias, onde o foco principal está centrado em atividades gramaticais em função da obtenção de conceito pelo aluno (TIEPOLO, 2006).

Embora o intuito fundamental da leitura tenha sido desvirtuado por meio do emprego destas metodologias, é necessário entendermos que ela é um dos elementos que perpassam todas as disciplinas. É através da leitura que os estudantes conseguem ter acesso a novos conhecimentos, ela é o meio pelo qual os indivíduos conseguem compreender o mundo e se reconhecer nele, não sendo possível desvincular essa pratica da construção do saber, pois conforme afirma Freire, (1989) a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.

Repensando a prática de leitura

Pensar sobre a prática de leitura dentro e fora do contexto escolar exige de professores e educadores um olhar para além das metodologias e técnicas comumente utilizadas, conforme exposto anteriormente. A escola atual tem menos significado no contexto dos estudantes, sendo assim, é essencial o empenho não somente dos educadores, mas da

comunidade escolar como um todo, no sentido de criar maneiras para despertar o interesse pelo hábito e pelo prazer do ato de ler.

De acordo com Geraldi (1984) a leitura pela fruição do texto, ou seja, pelo prazer é uma prática que está cada dia mais ausente nas aulas. Aparentemente, essa prática é mais utilizada pelo "não-aluno". E por que isso acontece? Porque os alunos não são estimulados a ler pelo prazer, e sim obrigados a ler para uma prova ou para responder a uma ficha de leitura, e isso não estimula ninguém, só desperta o desinteresse e, muitas vezes, a aversão pela leitura. Desta forma, surge o seguinte questionamento: como fazer com que o aluno em questão desperte seu interesse pelo texto literário? Uma das possíveis estratégias para que isto ocorra de fato, é a prática de leitura em rodas, em círculos literários.

Esta forma de trabalho com os textos, conforme explica a Profª Dr. Eliana Yunes em seu livro *"Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados"* tem contribuído e muito para a formação de leitores, uma vez que ler em círculo permite a abertura para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas (YUNES 2009), ou seja, esta forma de explorar o texto a partir do diálogo aberto e livre entre os alunos e professores, permite cada vez mais a aproximação deles com a leitura. Consequentemente, vamos estabelecendo a afetividade com o ato de ler e não o encarando como dever.

Para tanto, é necessário que o professor em questão seja um leitor de fato, pois "nesse ambiente, o professor seria um leitor mais experiente que compartilharia suas próprias experiências de leitor." (TIEPOLO, 2009, pg. 64)

Fuxicando Livros: circulo literário em Pontal do Paraná

O círculo de leitura "Fuxicando Livros", desenvolvido no município de Pontal do Paraná, Litoral do Paraná, parte das premissas elencadas acima, de modo a contribuir para a formação de leitores dentro e fora da escola.

Iniciado no ano de 2010, em um contexto de formação continuada de docentes da rede municipal de ensino em conjunto com a educadora Elisiani Vitória Tiepolo, o grupo conta

hoje com pouco mais de 25 participantes, dentre eles profissionais da rede municipal e estadual, bem como acadêmicos de cursos de licenciatura.

Realizado quinzenalmente, o grupo tem por objetivo oportunizar a prática da leitura, reflexão sobre o ato de ler e os processos envolvidos no ensino da literatura, por isso, os encontros são esse espaço de constituição de leitores.

> "Ler em um círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações para o estímulo intensivo da própria experiência de dizer e dizer-se, como didática da leitura" (Yunes, 1999).

Assim, o círculo também busca ser uma opção de formação continuada diferenciada em torno do tema, propondo um espaço de compartilhamento de saberes e experiências leitoras em uma rede de leitores em expansão, pois a intenção é que cada participante do grupo se constitua em um novo mediador em novos círculos, onde o foco seja a fruição e a interação interpessoal.

Nos encontros são realizadas trocas de livros, partilhadas leituras, realizadas rodas temáticas de leitura, vivenciadas experiências de contação de histórias e produzidos também, materiais de estímulo à leitura.

Além disso, semestralmente é realizado um passeio cultural, que visa ampliar a experiência artístico-cultural do grupo. Essas atividades são registradas, e constituem-se em diários de bordo dos participantes. Essa forma de oferecer a formação continuada parte da ideia de que a leitura deve estar associada ao prazer e à afetividade, longe de como ela é abordada nas escolas, como pretexto para o trabalho da gramática normativa.

Podemos destacar que esta proposta diferenciada de formação de professores em torno da prática da leitura, oferece uma oportunidade de compartilhamento de saberes, bem como um novo olhar sobre a prática do professor em sala de aula, permitindo reflexões e discussões que ampliaram o universo de metodologias para trabalho com a literatura, tanto para quem já está em sala de aula, quanto para quem futuramente estará atuando em campo.

Referências

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Pratica de leitura e escrita in O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

Tiepolo, Elisiani Vitória. **10 perguntas que fazemos quando alfabetizamos jovens e adultos.** 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, Eliane. Círculo **de leitura: teorizando a prática. In: Leitura: teoria e prática**. Campinas, v. 18, n. 33, jun. 1999.

Yunes, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.

ESTUDO DE TEXTOS POÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1970

Michelle Caroline BULOTAS (G-UFPR)[417]

Resumo: Essa pesquisa apresenta um estudo de poemas em livros didáticos de português (LDPs) publicados na década de 1970 a fim de compreender como esses textos são abordados para a leitura escolar, e se havia influência do contexto político e cultural do período na seleção dos poemas. Para isso, identificamos os textos poéticos utilizados por autores de quatro coleções de LDPs, sendo duas de de 5a. a 8a. série - Comunicação atividades de linguagem (MATHIAS FERREIRA) e Meu livro de português – A língua pelos textos (KURY) - e duas de 2o. grau: Português no Colégio. Primeiro e Segundo Anos (LELLIS) e Estudo Dirigido do Português, Língua e Literatura (BENEMANN & CADORE). Para discutir sobre literatura e escola, além de conceitos de manuais escolares, o estudo se apoiou em autores como: Osman Lins (1977), Marisa Lajolo (1999), José H. Pinheiro Alves (2003), entre outros. Os textos poéticos encontrados nas coleções selecionadas foram organizados em tabelas comparativas, para melhor identificar a seleção de textos e autores. Foi investigado como era proposta a leitura e a interpretação dos poemas nos LDPs se eles foram inseridos para resolução de exercícios gramaticais. Procurou-se ainda destacar se nos textos havia alguma referência explícita ao nacionalismo, como uma possível influência do período histórico de publicação dos livros.

Palavras-chave: Poesia. Livros didáticos. Ditadura

Introdução

O propósito dessa pesquisa consiste em identificar textos poéticos e autores presentes em livros didáticos de português para o 2° ciclo do 1° grau (5ª. a 8ª. série) e 2° grau publicados na década de 1970, identificando elementos do cânone escolar brasileiro e procurando, também, verificar se a seleção desses textos reflete de alguma forma os momentos culturais e políticos do período.

Na literatura recente que analisa a abordagem escolar da poesia, esta é vista como um gênero menor, de caráter meramente lúdico e usado como pretexto para resolução e memorização de conteúdo gramatical. Para dialogar com essa visão buscou-se analisar as relações entre poesia e escola.

Essa pesquisa faz parte do projeto "Poesia que se lê na escola", de Bornatto, que parte da constatação de forte presença de poemas em livros didáticos de português até a década de 1970. A autora dialoga com a constante queixa de que não se encontra poesia na escola, e que fora dela o publico leitor desse gênero é restrito.

[417] Estudante de graduação indicada pela Profa. Dra. Suzete de Paula Bornatto, bolsista de iniciação científica UFPR/TN, Universidade Federal do Paraná – UFPR – michelle.bulotas@gmail.com

O recorte temporal se limita, portanto, à década de 1970, com a intenção de aprofundar o conhecimento da literatura lida na escola e também o estudo do período em si, de ditadura civil-militar, observando sua possível influência na seleção de poemas nos livros didáticos de português (LDPs).

Metodologia

As fontes para a pesquisa foram selecionadas entre LDPs com mais de uma edição e de circulação comprovada na década de 1970, presentes no acervo de livros didáticos da Biblioteca Pública do Paraná: duas coleções de 5ª. a 8ª. série, "Comunicação - atividades de linguagem" (Reinaldo Mathias Ferreira) e "Meu livro de português – A língua pelos textos" (Adriano Gama Kury), e duas de 2º. grau: "Português no Colégio. Primeiro e Segundo Anos" (Raul Moreira Lellis) e "Estudo Dirigido do Português - Língua e Literatura" (J. Milton Benemann/Luis Agostinho Cadore).

Simultaneamente ao processo de seleção das fontes, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre poesia e sua importância para o ambiente escolar, sobre o conceito e a história dos livros didáticos no Brasil, em especial a história dos livros de português.

A partir dessa seleção, foram elaboradas tabelas com os poemas que apareciam nas coleções. Nessas tabelas, primeiro registramos se o poema era objeto de exercício no LDP, depois se o texto estava inteiro e se sua apresentação formal conferia com sua versão original (quanto à estrofação, ao uso de maiúsculas), detectando possíveis cortes ou transformações dos poemas. E por fim, verificamos se nos textos havia alguma referência aos valores, às palavras de ordem do período de regime militar no título ou mesmo no tema do poema, como alusões a temas como pátria, progresso, modernidade, respeito e obediência.

Verificamos também se os autores estavam vivos na data de publicação dos LDPs, para identificar a contemporaneidade da poesia presente na escola.

Poesia e escola

Sobre o conceito de poesia, segundo Cristovão Tezza, a própria ideia de que ela possa ser definida, assim como qualquer outro objeto da cultura, implica uma moldura teórica, uma concepção de linguagem, uma visão histórica, um pressuposto estético e daí por diante (2003, p.57). Para uns, a poesia pode ser vista como uma forma suprema da atividade criadora da palavra e da expressão. Dessa forma, dentro da literatura a atividade poética tem um caráter superior. Principalmente se levarmos em conta que, até a modernidade, a poesia foi considerada a atividade criadora por excelência, afinal muitas das obras clássicas da literatura ocidental foram compostas em versos. Portanto, essa ideia de superioridade da poesia sobre a prosa parece estar já consolidada no nosso imaginário, e principalmente a imagem da poesia como uma linguagem ornamental. No entanto, para Tezza a poesia transcende a linguagem (2003, p.65). Talvez porque ultrapasse significados e formas, sendo a criação poética uma arte e uma construção humana. Assim, para pensar na poesia é preciso considerar sua forma e construção (versos, ritmo, efeitos e linguagem), mas também os modelos interpretativos e de julgamento de cada período.

Nos livros didáticos o gênero poético pode estar presente por sua facilidade didática – curta extensão, ludicidade de linguagem – mas essa facilidade às vezes leva a uma exploração superficial dos textos. Para Machado (1998), muitos manuais escolares ignoram os textos poéticos, e quando os inserem, utilizam deles como pretexto para exercícios gramaticais:

> O número de poemas é bastante reduzido quando comparado com outros gêneros. Quanto ao lugar que ocupam nos livros, percebemos que quase nunca aparecem como texto principal da unidade. São eles, na maioria das vezes, utilizados para memorizar gramática, ou para marcar datas de circunstância, como o dia dos pais, das mães, do índio etc. (p. 79)

Lajolo observa que repertório de textos que integram os livros escolares é pobre. Muitos se compõem a partir de temas banais, que não ampliam os horizontes culturais dos alunos. A autora defende que:

> É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e - lição maior! - a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significante daquilo que o autor, ao escrever deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: trouxeste a chave? (LAJOLO, 1999, p.51)

Segundo Marisa Lajolo (1999, p.41-51), a relação entre literatura e escola não se resolve por uma melhor seleção de textos. Assim, um texto considerado bom não deixará de ser bom pela atividade relacionada a ele. Uma atividade mal elaborada pode somente deixar de mostrar características e significados relevantes do texto, empobrecendo o aprendizado do aluno. Porém, se há um melhor preparo, a atividade pode levar o estudante a desenvolver uma melhor sensibilidade com a poesia, revelando temas e significados que, às vezes, um simples exercício de memorização do conteúdo gramatical não faz.

Durante o estudo, a pesquisa revelou que do total de 267 textos para a leitura nas quatro coleções analisadas, 173 (64%) eram poemas, sendo que 80% destes estavam relacionados com algum conteúdo gramatical, seja para a memorização, ou mesmo para que o aluno reconhecesse no texto o conteúdo da unidade didática. Sendo assim, muitas vezes a leitura de poemas em sala de aula é feita mecanicamente para o ensino de classes gramaticais e sobre a construção estética da poesia, o que poderia levar o aluno ao desinteresse por este

gênero textual, não sendo permitido degustar e apreciar a musicalidade e os múltiplos sentidos que um poema pode transmitir.

Propor ao aluno uma leitura mais apurada do poema – suas imagens, seu ritmo, sua inventividade e seu caráter social e até mesmo o contexto em que foi escrito - poderia ampliar os conhecimentos dos alunos, ajudando a que a suposta dificuldade do gênero poético pudesse ser desmistificada, e criar leitores contínuos do gênero poético além do ambiente escolar.

Poetas presentes na escola

Durante análise nos deparamos com poetas já renomados, como Manuel Bandeira, Ovalo Bilac, Cecília Meireles, reforçando o conceito de cânone literário e da leitura de clássicos dentro da escola. No entanto, também nos deparamos com alguns nomes pouco conhecidos como: Valentim Magalhães, Geraldo Costa Alves, entre outros.

Foram encontrados 85 poetas no total, sendo que 31 aparecem repetidamente. Entre todos, 13 autores têm maior recorrência, com 4 poemas ou mais publicados entre as coleções. Abaixo é apresentada a tabela com os nomes dos poetas que apareceram mais de uma vez:

Autores	Qtde. de poemas
Olavo Bilac	8
Manuel Bandeira	7
Tomás Antônio Gonzaga	7
Bocage	7
Castro Alves	6
Carlos Drummond de Andrade	6
Augusto dos Anjos	5
Cecília Meireles	5
Gonçalves Dias	5
Antero de Quental	5
Alphonsus Guimaraens	4
Silveira Neto	4
Olegário Mariano	4
Cruz e Souza	3
Gregório de Matos	3
Oswald de Andrade	3
Raimundo Correia	3
Ribeiro Couto	3
Alvarenga Peixoto	2
Álvares de Azevedo	2

Augusto Meyer	2
Casimiro de Abreu	2
Claudio Manuel da Costa	2
Henriqueta Lisboa	2
Jorge de Lima	2

Tabela 1: Autores presentes com mais de um texto.

A partir da tabela, podemos perceber autores reconhecidos como: Olavo Bilac (8 poemas), Manuel Bandeira (7 poemas), Tomás Antônio Gonzaga (7 poemas), Castro Alves (6 poemas), Drummond (6 poemas), Cecília Meireles (5 poemas), entre outros. Entre as coleções, podemos encontrar poemas populares desses autores, por exemplo: *Olavo Bilac – As estrelas (*KURY – 1973), *Drummond – Encontro* (LELLIS – 1971), *Vinicius de Moraes – Teu Nome* (MATHIAS FERREIRA – 1979), Manuel Bandeira – Profundamente (BENEMANN & CADORE – 1976), entre outros.

Ou seja, esses poetas recorrentes já assumem papel importante dentro da literatura brasileira, e que geralmente estão presentes em livros didáticos de português. Assim, os autores com maior recorrência fazem parte já de uma tradição e de um cânone literário.

O fato de esses poetas terem cinco ou mais poemas publicados nesse conjunto de livros reflete a importância que se dá à leitura na escola de nomes já reconhecidos literariamente, para de certa forma reforçar e contribuir para a formação/permanência do cânone literário no currículo escolar. A maior parte desses poetas é do século XIX e XX, sendo alguns autores portugueses como: Tomás Antônio Gonzaga (7 poemas), Bocage (7 poemas), e outros; fato facilmente explicado, pois os livros de 2º. grau desse período abordavam tanto a literatura brasileira como a portuguesa, e geralmente estão separadas dentro das unidades do LDP.

Sendo assim, esses autores já tradicionais não são nomes que fazem parte dos movimentos culturais e políticos daquele momento, em que se buscava a liberdade e o fim da opressão, ou seja, autores como os que são apresentados por Afonso Henriques Neto em "Roteiro da Poesia Brasileira – anos 70": Alex Polari, Antonio Barreto, Paulo Leminski e outros. E muito menos, nos deparamos com poetas que faziam parte da chamada "poesia marginal" dos anos 1970, movimento marcado por autores que queriam se expressar livremente em um momento de ditadura, buscando caminhos alternativos para distribuir poesia e revelar novas vozes poéticas, como: Ana Cristina César, Lara de Lemos, Chacal, etc. Pois claramente, esse modelo de literatura, num período de resistência, não convinha a livros didáticos que já seguem com uma tradição e com normas de composição para serem publicados e adotados nas escolas.

Os livros didáticos e a censura

A opção pelo livro didático foi feita por não o considerarmos somente um recurso escolar: "O livro didático [...] não é apenas material escolar, mas também componente cultural." (BORNATTO, 2011, p. 8). Assim, através desses impressos podemos, de alguma forma, ter acesso ao modelo de ensino da época, ideologias do período e à literatura lida na escola. Em "O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história", Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista discutem sobre a importância e a construção dos livros didáticos de português, como também suas mudanças históricas e a banalização dos conteúdos.

Os autores recordam que o livro didático é um importante acesso à cultura que os alunos possuem, muitas vezes é através desses livros que os estudantes têm um único contato com a literatura: "são uma importante referência para a inserção dessa população nas culturas do escrito e, desse modo, para a própria constituição da cultura escrita no país". (BATISTA; GALVÃO, 2009, p.18)

Considerando os livros didáticos um componente cultural, levantamos a hipótese de encontrar naqueles publicados nesse período referências, ou mesmo uma possível adesão aos valores do período de regime ditatorial que o Brasil enfrentava. Afinal, esse material didático pode não ser um resultado direto dos momentos culturais e políticos que o envolvem, mas também não pode escapar completamente desses momentos e circunstâncias.

Primeiramente, utilizamos nessa pesquisa o termo *ditadura civil-militar,* conforme Gonçalves (2012, p. 16), destacando a recente ideia de que a expressão *ditadura militar,* utilizada por muito tempo, remete à compreensão de que os militares eram os únicos responsáveis pelo movimento político, econômico e social que ocorria na época, desconsiderando assim a participação, mesmo que omissiva, de uma grande parte do povo brasileiro, que silenciava ou aderia às realizações militares do período. Dessa forma, o termo *ditadura civil-militar* propõe que os militares não mantiveram a ditadura no país sozinhos por duas décadas, e sim que a participação civil também esteve presente.

Nadia Gonçalves, em "Educação da Ditadura Civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)", sobre o novo termo afirma: "Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios ou excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer também que houve a participação de civis nele" *(*2012, p. 46).

Sabemos que muito da produção cultural do período era censurada se agrediam "a moral e os bons costumes". O início do período de regime que vai de abril de 1964 até 1968, recebeu do jornalista Elio Gaspari a definição de "ditadura envergonhada". Nesse tempo a

censura ainda não era institucionalizada, no entanto eram comuns os atos de vandalismo contra livrarias, livreiros e editores que vendiam ou publicavam livros que fugiam das ideologias implantadas no país na época. No período em que se insere essa pesquisa já havia sido criados órgãos específicos para censura e controle de veículos de comunicação e publicação; dessa forma as editoras eram obrigadas a enviar seus textos para censura prévia.

A poesia marginal e a poesia escolar

Nesse momento de censura, ideologias e repressão, a poesia também se manifestou. Hoje, o que conhecemos como poesia marginal, pode ser definido como um acontecimento cultural que, no início dos anos 1970, teve um impacto significativo no ambiente de medo e no vazio cultural, pela censura e pela violência da repressão militar que dominava o país naquela época, reunindo assim com a poesia, um grande público jovem, que até então estava mais ligado à música e ao cinema. Esse estilo de poesia surgiu com perfil despretensioso, mas que colocava em pauta questões de uma geração traumatizada com a censura e a repressão militar. Assim, era possível encontrar poemas que retratavam o dia-a-dia do momento político em que viviam os poetas da chamada geração AI5.

A literatura assumia então um papel contestatório a um sistema que oprimia. Segue um exemplo de um poema marginal do poeta Antônio Carlos de Brito, o Cacaso:

Grupo Escolar

Sonhei com um general de ombros largos
que fedia
e que no sonho me apontava a poesia
enquanto um pássaro pensava suas penas
e já sem resistência resistia.
[...]

(Grupo escolar, 1974)

Esses poetas não aceitavam o "silêncio" imposto, e definiram uma poesia com traços anti-literários que se chocava com os padrões vigentes de qualidade literária.

Torquato Neto retrata esse momento com o poema *Os últimos dias de paupéria* publicado em 1973:

Agora não se fala mais
toda palavra guarda uma cidade
e qualquer gesto é o fim

do seu início;

Agora não se fala nada
e tudo é transparente em cada forma
qualquer palavra é um gesto
e em sua orla
os pássaros de sempre cantam
nos hospícios.

Dessa forma, os marginais, desafiavam a crítica, propondo uma poesia que não parecia importar-se nem com a permanência de sua produção, nem com o reconhecimento da crítica literária, sem preocupação com os aspectos formais. Portanto, através do uso irreverente da linguagem poética, poderíamos considerar hoje os marginais como poetas marcados por versos que refletem uma quebra de certezas e fórmulas sejam elas políticas, literárias ou existenciais.

Ao nos referirmos a esse momento, segundo a antologia *26 poetas hoje,* organizada por Helloisa B. Hollanda em 1975, nomes como de Waly Salomão, Cacaso, Francisco Alvim, Chacal, Charles, Bernardo Vilhena, Adauto de Souza Santos, Luiz Gleiser, Eudoro Augusto, Ana Cristina César, Ronaldo Santos, Geraldo Carneiro, Leila Miccholis e tantos outros são importantes referências dessa poesia (HOLLANDA, 2007). No seu conjunto, a poesia marginal parece ter sido um fenômeno mais "atuado" no Rio de Janeiro mas com grande presença no Brasil inteiro, como é o caso de Paulo Leminski e Alice Ruiz em Curitiba, de Jomard Muniz de Brito em Recife, de Nicolas Beher em Brasília, de Roberto Piva em São Paulo.

Nos LDPs analisados apenas 7% dos poemas traziam alguma referência explícita ao nacionalismo e aos valores do período da ditadura; se pensarmos que o livro didático faz parte de uma indústria, e que seus criadores devem seguir preceitos para a sua elaboração, de fato não encontraríamos neles nenhuma crítica à política vigente no período. No entanto, os poemas catalogados traziam algumas referências e alusões à pátria e aos valores, prática comum dos livros didáticos anteriores também

Os LDPs que circulavam no início da década de 1970, continuaram, como nos materiais anteriores, a reunir determinados autores e obras, com pequenas variações em função da preferência individual dos autores/organizadores, podemos encontrar tanto poemas de autores canônicos, quanto de autores desconhecidos; dessa forma, é baixa a recorrência de textos com alusão à pátria e aos valores pregados no período de ditadura.

Um exemplo de poesia patriótica e de exaltação ao Brasil é o poema "Brasileiro, onde está tua pátria?" do político e escritor modernista Ronald de Carvalho, encontrado na coleção de LELLIS (1970). Conforme trecho abaixo:

> Minha Pátria está na consciência que tenho de sua grandeza moral e nessa lição de ternura humana que a sua imensidade me oferece, como um símbolo perene da tolerância desmedida e infinita generosidade. (p. 433)

Percebemos nesse poema um forte tom de enaltecimento à pátria, em que ser brasileiro, nacional(ista), torna-se um imperativo: impõe-se um pacto de pertencimento, pela "ordem e progresso", um tema comum durante a ditadura, apesar desse poema ter sido publicado na década de 1940, em que pregavam-se novos valores, o nacionalismo e procurava-se construir uma "identidade brasileira"; o próprio autor do texto era reconhecido no momento por assumir uma postura patriótica e nacionalista. Assim, pelo ano de publicação da coleção de LELLIS, o poema de Ronald de Carvalho ganha novos sentidos, e convém perfeitamente com a política e os valores pregados no período de regime.

Contudo, aparece pouco um outro tipo de texto, que não é de louvação às riquezas do país, mas aborda de forma mais crítica seus problemas. Um exemplo é o poema "Prece do brasileiro" de Carlos Drummond de Andrade, encontrado em um dos livros da coleção de BENEMANN & CADORE, em que o poeta dialoga com questões e problemas sérios do Brasil mantendo certo humor, e no fim, acaba mudando para um assunto ainda "mais sério, mais urgente" e pede que o Brasil vença mais uma Copa (o texto é de 1970), já que independente de qualquer coisa, a vitória na Copa deixaria uma nação inteira feliz, mesmo com todos os problemas sérios que a população enfrentava:

> Meu Deus,
> só me lembro de vós para pedir,
> mas de qualquer modo sempre é uma lembrança.
> Desculpai vosso filho, que se veste
> de humildade e esperança
> e vos suplica: Olhai para o Nordeste
> onde há fome, Senhor, e desespero
> rodando nas estradas
> entre esqueletos de animais.

[...]

Na sequência, Jesus responde:

Você, meu brasileiro,
não acha que já é tempo de aprender
e de atender àquela brava gente
fugindo à caridade de ocasião
e ao vício de esperar tudo da oração?
[...]

O autor da prece então "muda de assunto" pra pedir outra ajuda, em relação à Copa:

Dê um jeito, meu velho, e faça que essa taça
sem milagres ou com ele nos pertença
para sempre, assim seja... Do contrário
ficará a Nação tão malincônica,
tão roubada em seu sonho e seu ardor
que nem sei como feche a minha crônica.

A irreverência do autor pode ser encontrada na troca dos pronomes de tratamento, e na ironia ao igualar o futebol com outros problemas urgentes do Brasil, como a seca e a pobreza. Ou seja, esse é um poema sem críticas explícitas ou referências ao regime político, porém carregado de nacionalismo, críticas e ironia com questões sociais brasileiras.

Na mesma coleção de BENEMANN & CADORE nos deparamos com um singelo poema da escritora e jornalista Lara de Lemos, que a partir dessa pesquisa se tornou um novo objeto de estudo, por haver publicado diversos poemas com alusões e memórias do período de ditadura militar. O texto encontrado no livro didático foi "Poema para o mundo", publicado em 1976 e que não se refere especificamente ao Brasil ou ao nacionalismo propriamente em seus versos, mas trata do mundo de uma forma geral, conforme trecho abaixo:

É certo que te amo.
É certo que palpito
[...]

Porque te vi destruído em Hiroshima
é que te falo.
Sofres sem opção.
Dividiram-te em pedaços desiguais,
tornaram-te em árido arquipélago
onde os abraços se fizeram ilhas.
[...]

(*Amálgama*, 1976.)

Ao verificarmos a data de publicação desse LDP (1979), e a história da autora, descobriu-se que Lara, uma poeta e jornalista reconhecida nos anos 1960, sempre revelou um olhar aguçado para os problemas sociais do período histórico em que escreveu. Seu posicionamento, no entanto, a expôs à mira da repressão durante o período da ditadura militar brasileira, tendo sido presa duas vezes na década de 1970. Ou seja, implicitamente esse texto e sua autora trazem de alguma forma referências e pertencem ao momento histórico de regime ditatorial. Provavelmente o poema de Lemos escolhido para o LDP não traz crítica ou referência aos momentos vividos pela autora naquele período porque era muito mais conveniente para os autores do LDP não aludir ao tema em seus livros, o que poderia trazer empecilhos no momento de publicação.

A escolha de "Poema para o mundo" por BENEMANN & CADORE, porém, revela que os autores do livro, que muito provavelmente tinham conhecimento da prisão de Lara de Lemos, mesmo com a censura do regime, não deixaram de lado seus textos, e sabiam que, de alguma forma, a partir desse poema, o tema de ditadura e da violência que ocorria no período poderia ser levantado pelo professor que trabalhasse com seu LDP em sala de aula. Portanto, podemos pensar que a escolha da autora teve certa influência do momento histórico em que havia repressão e censura.

Portanto, na análise dos LDPs não encontramos poemas com alusão aos movimentos sociais e culturais do período, indicando certa aceitação e não questionamento dos valores pregados pelo regime militar; talvez pelo fato de que a promessa pelo desenvolvimento econômico e industrial estivesse mesmo se realizando durante a ditadura, isso se transformava de certa forma em uma justificativa para a aceitação e acomodação de parte da população com os valores pregados e os atos da ditadura civil-militar.

Considerações finais

A hipótese inicial da pesquisa, de que o regime militar, ou os movimentos sociais e culturais do período, poderiam de alguma forma haver influenciado a escolha dos poemas nos LDPs dos anos 1970 não se comprovou. Durante o estudo, nos deparamos com diversos textos poéticos, porém uma quantidade muito pequena trazia alguma alusão ao nacionalismo e à pátria. Por outro lado, talvez o fato desse momento passar praticamente despercebido dentro dos livros didáticos pode indicar uma necessidade de conformação e de não questionamento dos valores pregados durante a ditadura.

Os poemas com referências nacionalistas catalogados durante a pesquisa seguem já uma tradição, sendo comum nos livros didáticos de português até o período em questão a louvação à pátria e aos valores, o que nos anos 1940, por exemplo, era exigência curricular; afinal ao publicar um livro didático, o autor, além de manter suas preferências na escolha dos textos, deve seguir problemas no momento de publicação.

Em relação à frequência de autores, confirmamos a recorrência de poetas renomados como Manuel Bandeira, Ovalo Bilac, Cecília Meireles, reforçando o conceito de cânone literário e da leitura de clássicos dentro da escola. No entanto, também nos deparamos com alguns nomes pouco conhecidos como: Valentim Magalhães, Geraldo Costa Alves, entre outros.

Nas coleções analisadas, poucos poetas eram contemporâneos e tinham seus textos em circulação na época de publicação dos LDPs; os escritores envolvidos nos movimentos sociais e culturais dos anos 1970, como, por exemplo, os "poetas marginais", que publicavam seus versos durante o período, têm presença rara, revelando que a influência desse momento político e cultural, e os diversos poemas que surgiram no período com crítica ou adesão ao regime militar, praticamente não estiveram presentes nos livros analisados.

Fontes

BENEMANN, J. M./ CADORE, L. A. **Estudo Dirigido do Português, Língua e Literatura.** Segundo Grau – Volume I. 6 edição. Editora Ática, 1979.

_____. Estudo dirigido de português. Segundo grau, volume 2. 6ª ed. Revisada **Estudo Dirigido do Português, Língua e Literatura**. Segundo Grau – Volume II. 8 edição. Editora Ática, 1976.

FERREIRA, R. M. **Comunicação atividades de linguagem**. 5 série. 5 edição. Editora Ática, 1980.

_____. **Comunicação atividades de linguagem**. 6 série. 3 edição. Editora Ática, 1978.

_____. **Comunicação atividades de linguagem**. 7 série. 4 edição. Editora Ática, 1979.

_____. **Comunicação atividades de linguagem**. 8 série.3 edição. Editora Ática, 1979.

KURY, A. G. **Meu livro de português – A língua pelos textos**. 5 ano fundamental (1 ginasial) 3 edição. Editora Lisa – Livros Irradiantes S.A, 1973.

_____. **Meu livro de português – A língua pelos textos**. 6 ano fundamental (2 ginasial) 2 edição. Editora Lisa – Livros Irradiantes S.A., 1973.

LELLIS, R. M. **Português no Colégio. Primeiro e Segundo Anos.** 15 edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Português no Colégio. Terceiro Ano**. 8 edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

Referências

ABREU, M. **Cultura letrada.** Literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BORNATTO, S. P. **A tradição e os singulares:** o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná 1944-1980 / Tese de doutorado em Educação. Curitiba, UFPR, 2011.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 11-73.

GONÇALVES, N.G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná. Em: GONÇALVES, N.G.e RANZI, S.M.F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

HENRIQUES NETO, A. **Roteiro da poesia brasileira** – anos 70. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, M.Z.V. "Cadê a poesia que estava aqui?" Intermédio (Cadernos Ceale). Belo Horizonte, v.2. ano 1, maior de 1996. In: **30 Anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras / Elizabeth D'angelo Serra (org.) – Campinas, SP : Mercado das Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro, Rocco, 2003

POESIA NOS LIVROS DE 2º GRAU - ANOS 70 E 80

Rebeca Pinheiro QUELUZ (G-Universidade Federal do Paraná)[418]

Resumo: Essa pesquisa realiza um estudo de poemas em livros didáticos de português publicados nas décadas de 1970 e 1980. Assim, escolhemos investigar os (as) autores (as) e os textos canônicos que aparecem em quatro coleções de ensino de segundo grau de circulação comprovada (que apresenta mais de duas edições), selecionados a partir do acervo da Biblioteca Pública do Paraná. Optamos por trabalhar com as seguintes coleções: **Literatura e Linguagem** (MEGALE & MATSUOKA) e **Estudo Dirigido de Português** (BENNEMAN & CADORE) da década de 1970, e **Estudos de Literatura Brasileira** (TUFANO) e **Língua e Literatura** (FARACO & MOURA) da década seguinte. Além de identificar a frequência dos textos/autores (as) de poemas presentes nessas coleções, destacamos a questão do gênero (a proporção de autores e autoras nos livros didáticos estudados) e a maneira como os textos poéticos são abordados pelos livros didáticos, ou seja, como a leitura e a interpretação são trabalhadas nesses manuais, e em que tipos de exercícios. Para discutir tais questões, nosso estudo dialoga com autores como: Osman Lins (1977), Nelly Novaes Coelho (1993), Marisa Lajolo (1999), José H. Pinheiro Alves (2003), Márcia Abreu (2006), Italo Calvino (2007), Antônio Augusto Gomes Batista (2009), entre outros.

Palavras-chave: livros didáticos. Poesia. Décadas de 70 e 80.

Há autores que vêm investigando os textos propostos em manuais escolares no que diz respeito a questões como a ideologia, o gênero, os modelos sociais, entre outros. Esse artigo[419] pretende destacar que textos e autores(as) de diferentes períodos estão presentes em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa da década de 1970 e duas da década de 1980.

Também almeja entender qual a representatividade literária destes textos e autores(as), com o intuito de averiguar se a escola utiliza uma "amostra" da produção cultural ou se constrói uma cultura à parte.

---

418 Estudante de graduação indicada pela professora Dra. Suzete de Paula Bornatto. Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. rebecaqueluz@gmail.com

419 Faz parte do projeto "Poesia que se lê na escola" de Suzete Bornatto, que a partir de sua tese chamou atenção para a forte presença de poemas nos livros didáticos de português até a década de 1970, em contraste com a constante queixa de que a poesia não está presente na escola e que fora dela possui público seleto e restrito.

Devido à quantidade de textos que constam nos livros escolares, optou-se por trabalhar com o gênero poético. A partir disso, buscou-se responder às seguintes perguntas: quem são os autores e as autoras nesses livros? Quais autores importantes da nossa literatura foram "esquecidos" pelos livros didáticos?

O estudo e a investigação do livro didático são importantes por inúmeros motivos. Primeiramente, porque o livro didático é, por um lado, uma das faces das políticas educacionais e, como tal, recebe incentivo do governo, movimentando uma poderosa indústria editorial. Por outro, como materialização do currículo de língua portuguesa e de literatura, elege determinados cânones e valores culturais. Por segundo, os livros didáticos são impressos em enormes quantidades e, quando bem sucedidos, apresentam numerosas edições, porque adotados na grande maioria das escolas; são o material a que a maioria das pessoas têm acesso durante a escolarização.

Em terceiro lugar, são refletidas nos livros didáticos posturas ideológicas, políticas e didático-pedagógicas de determinado período; pode-se demonstrar maior ou menor participação das mulheres, a preocupação com as classes, etnias, questões de gênero e questões geracionais.

Por quarto, no livro didático tem-se um norte para o desenvolvimento das atividades dos professores e dos alunos; percebe-se um recorte do que deve ser estudado e como deve ser estudado, ou seja, revela escolhas curriculares e metodológicas. Além disso, ele dá o encaminhamento para a formação da leitura.

Em quinto lugar, constrói-se por meio desse material uma visão de mundo e da própria disciplina, de modo que podemos aprender muito através de uma proposta didática de determinada época.

Por fim, em sexto lugar, nesses materiais escolares há propostas de exercícios mais ou menos interativos, mais ou menos direcionados; há questões de gramática, no caso do livro de língua portuguesa, há todo um trabalho com a língua, uma apropriação das estruturas de que os falantes dispõem.

Com relação ao conceito de livro didático, Antônio Augusto Gomes Batista e Ana Maria de Oliveira Galvão (2009, p. 13) apontam, em "O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história", que no decorrer dos séculos XIX e XX,

> 'o material […], estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou de formação', na definição de livro didático feita, em 1984, por um grupo de pesquisadores, foi fixado num suporte por excelência – *o livro*; foi associado a uma forma privilegiada de registro – o impresso; foi vinculado a um conjunto bem delimitado de áreas de conhecimento e disciplinas – Português, História, Matemática, dentre outras.

Todavia, os autores não se limitam a essa definição: o livro didático pode ser uma imagem digital, presa à tela do computador, ou tabelas, cartazes, folhetos, entre outros. Isto é, o conceito de livro didático é ampliado para um conjunto de materiais que se destinam ou se adequam à instrução. Os autores explicam que esse textos e impressos utilizados no ensino possuem uma história e mostram como ela vem sendo estudada e percebida no Brasil ao longo do tempo.

Conforme Galvão e Batista (2009), a maior parcela de estudos e investigações dos livros didáticos constitui-se em estudos sobre os conteúdos ideológicos desses materiais. Isso se justifica pela crença, que vem do Iluminismo, no poder do impresso e na capacidade deste educar a população em favor de um projeto político e de uma identidade nacional. Dessa forma, estudam-se os livros didáticos como fontes a serem compreendidas e não como objetos de pesquisa.

Os autores enfatizam que é necessária a problematização não só dos conteúdos dos livros, mas também "do conjunto dos procedimentos discursivos e retóricos dos quais esses conteúdos fazem parte, das dimensões técnicas, econômicas e escolares que condicionam esses procedimentos, bem como dos processos de apropriação desses conteúdos em práticas efetivas de leitura" (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 16).

Dito isso, os autores propõem discutir: os livros e textos como objetos de estudo nas seguintes dimensões: processo de produção, circulação e uso e seus efeitos. Dentro dos conteúdos formativos dos livros, fazem considerações acerca dos procedimentos retórico-

discursivos que procuram impor uma leitura dos temas e dos motivos abordados. Consideram as práticas e as apropriações que garantem a transmissão desses conteúdos ou os mudam e os transformam e levam em conta os materiais portugueses que se destinaram tanto ao Brasil como a Portugal - livros pouco considerados pela historiografia.

Outra questão que Galvão e Batista (2009) ressaltam diz respeito à importância do manual escolar como a principal fonte de informação usada por grande parte de professores e alunos no Brasil, sendo o uso dos livros mais intenso à medida que as populações escolares têm menos acesso a bens econômicos e culturais. Em outras palavras, salienta-se a importância cultural do manual escolar, "o principal meio em torno do qual sua escolarização e acesso à cultura escrita são organizados e constituídos" (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 17).

Os autores não só apontam que o impresso didático desempenha um papel muito importante dentro da produção editorial brasileira, como ressaltam que os manuais escolares fazem parte do próprio discurso pedagógico, da interação em sala de aula, das relações de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Galvão e Batista (2009, p. 19), "não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e enseja".

A partir da importância do livro didático e dos manuais escolares no quadro mais amplo da cultura, foi necessário limitar o objeto de estudo. Escolheu-se trabalhar com o gênero poético nos livros didáticos de português dado seu caráter emblemático da educação literária, a forte presença de poemas em materiais didáticos das décadas de 1940 a 1970 e também as consequências continuamente problematizadas de sua escolarização e/ou didatização.

No tocante ao conceito de poesia, conforme assinala Cristovão Tezza (2003, p. 57), "a própria ideia de que ela possa ser definida, assim como qualquer outro objeto da cultura, implica uma moldura teórica, uma concepção de linguagem, uma visão histórica, um pressuposto estético e daí por diante". Ao discutir a fronteira entre a prosa e a poesia a partir de Bakhtin, Tezza afirma que "a poesia transcende a linguagem" (TEZZA, 2003, p. 65). A

criação poética é uma arte e uma construção humana que ultrapassa significados e formas. Assim, para pensar na poesia é preciso considerar sua forma e construção (versos, ritmo, efeitos e linguagem) e ao mesmo tempo os modelos interpretativos e de julgamento de cada período.

Se por um lado os poemas oferecem uma certa facilidade didática, por outro, apresentam dificuldade no sentido de compreensão, elaboração e consumo, conforme aponta o projeto "Pesquisa que se lê na escola" de BORNATTO (2011). A autora ressalta que ao mesmo tempo que a escola reforça a ideia da poesia como "expressão de sentimento", encontra dificuldade quando se trata de analisar o lugar do poeta e de sua obra no universo dos bens culturais.

Em "Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros", Osman Lins (1977) apresenta e discute os problemas culturais presentes na grande maioria dos livros de português para o curso médio. Exemplos destes problemas seriam a inatualização dos textos inseridos para a leitura e estudo, a falta de originalidade, a escolha de nomes sem expressão literária, a "falta de equidade e de coerência na escolha" (LINS, 1977, p. 146). Dito de outro modo, o autor investiga qual é a política que rege a escolha dos textos literários presentes nos compêndios de português.

Assim como Batista, Osman Lins reforça a relevância do livro didático enquanto um material que permite ao aluno entrar em contato com a literatura: "É preciso não esquecer que muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única ração de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores" (ibid, p. 35). Lins também expressa que "Para uma proporção imensa da população brasileira a poesia e a prosa inserida nesses livros representavam o primeiro contato com a literatura; e, mal escolhidas, dariam ao educando uma ideia falseada das letras, podendo incompatibilizá-lo para sempre com essa importante atividade humana" (ibid, p. 127).

A conclusão a que chega o autor é a de que ao aluno se oferecem textos fáceis e digestivos. Outro fato que Lins observa é que "há a falta de cultura, de informação, de conhecimento do que se fez e se vem fazendo no plano da criação literária" (ibid, p. 148). De

um modo geral, segundo Lins, os livros didáticos de português não se preocupam com a importância da literatura na evolução de um povo. E isso contribui para que se crie um povo avesso à literatura e que ignora os escritores de sua nação.

Também sobre essa questão, Marisa Lajolo, no texto "Poesia: uma frágil vítima da escola" (LAJOLO, 1999, p.41-51), discute o uso que se costuma fazer da poesia nas escolas. A autora revela que a crise da leitura é tanto quantitativa, pois entre os estudantes circulam poucos livros, como qualitativa, já que a escola trabalha com uma forma de leitura que na sua visão é inadequada. O problema para ela não seria resolvido apenas com determinada seleção de textos, pois há relações sutis e complexas entre literatura/leitura e escola das quais a seleção não daria conta.

Assim, Lajolo (1999) trabalha com as teorias (como a de Stanley Fish) que incluem o leitor e a prática de leitura na noção de literariedade. Ou seja, para ela há que se levar em consideração a interação que cada leitor estabelece com o texto lido. Essa interação depende da experiência poética que o leitor tem, porque para perceber e reconhecer os elementos de linguagem que o texto manipula, é necessário que tanto texto como leitor participem de uma mesma esfera de cultura.

A autora, nesse sentido, expressa que uma das funções da escola é familiarizar os alunos com textos que ampliem seus horizontes de expectativa, progressiva e paulatinamente. Os alunos desenvolverão, dessa forma, esferas de cultura mais e mais complexas, o que lhes permitirá desenvolver sua competência literária.

Para que isso ocorra, Lajolo (1999, p. 51) argumenta que é crucial que as atividades e os exercícios

> trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e- lição maior!-a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significante daquilo que o autor, ao escrever

> deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: *trouxeste a chave?*

O resultado que se tem caso isso não aconteça são alunos desinteressados, leitores cujo envolvimento com o texto se torna distorcido e diminuto independente do valor estético do texto poético adotado.

Por último, José Helder Pinheiro Alves (2003) postula que são recorrentes as reclamações sobre o uso da poesia em manuais didáticos no Brasil. Ele assevera que, além de haver uma menor quantidade de poemas em relação a outros gêneros textuais, há sérios problemas na forma como são utilizados nos manuais, devido ao fato de que estes não levam em consideração o valor da poesia em si. Quer dizer, os livros didáticos, na opinião de Alves, tratam a poesia como um gênero menor, um texto que apresenta um "joguinho ingênuo com palavras" (ALVES, 2003, p. 62), o que contribui para que esse gênero seja um dos menos apreciados no espaço escolar.

Alguns dos problemas citados por Alves em relação ao trabalho com os poemas são: a qualidade estética dos textos, a adequação ao leitor a que se destinam e o modo de abordagem. O autor argumenta que os autores de manuais didáticos escolhem os poemas conforme suas necessidades, seja para explorar aspectos gramaticais, trabalhar núcleos temáticos ou a interpretação textual. Assim, sobra pouco ou nenhum espaço para o valor estético do texto. Em outras palavras, prioriza-se o trabalho com a forma do poema, ao mesmo tempo em que não há interesse em trabalhá-lo de uma perspectiva sensibilizadora.

Com base nisso, buscou-se investigar quais os poemas e autores mais frequentes nos livros didáticos selecionados de segundo grau das décadas de 1970 e 1980. Interessava perceber se eles inserem de fato autores/poemas que eram representativos da época ou se os autores/poemas que estão nos livros pertencem ao cânone literário próprio da cultura escolar. Isso tendo em vista a necessidade dos livros didáticos apresentarem a história literária (em geral progressão cronológica do trovadorismo ao modernismo), por exigência dos programas e/ou pela tradição da disciplina, havendo uma liberdade maior em relação aos autores do século XX.

Para o trabalho também são relevantes as considerações que Márcia Abreu (2006) faz sobre a noção de cânones em "Cultura Letrada: literatura e leitura", onde ela defende que os critérios de julgamento do que é boa e do que é má literatura são historicamente construídos. Abreu também afirma que

> a avaliação que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas, etc.). É contrastá-lo com nossas idéias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. Normalmente nenhum desses critérios é explicitado, uma vez que o discurso da maior parte da crítica é construído a partir da afirmação de uma *imanente literariedade*. (ABREU, 2006, p. 98-99)

A partir deste trecho é possível considerar que, ainda que críticos e intelectuais possuam boa formação, não estão aptos a perceber a literariedade de determinado texto levando em conta somente as características de elaboração e as características formais do mesmo. Abreu expressa que os critérios de avaliação e de julgamento se alteram com o tempo; um poeta cuja obra tenha sido rejeitada no passado pode ser visto com bons olhos pela crítica atual. Do mesmo modo, alguém que tenha a obra muito apreciada no momento pode perder a importância mais tarde.

Em resumo, Abreu mostra como não só os critérios de julgamento do que é boa e do que é má literatura são historicamente construídos como também aponta que o que distingue os gêneros considerados literários dos não literários muda conforme o tempo:

> a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico (...) as instâncias de legitimação selecionam o que deve ser considerado *Literatura*, definindo, por conseguinte, o que deve ser apresentado nas escolas como **a** produção nacional e ocidental, o que deve ser estudado, o que pode ser exigido em exames de seleção, etc. […] cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias, encenações, músicas, etc. (ABREU, 2006, p. 109)

Dito de outra forma, a autora assinala que não existe uma literariedade que é própria dos textos, muito menos critérios de avaliação de obras e textos que não são afetados pelo tempo, que não se modificam histórica e culturalmente.

A partir dessas questões, procurou-se investigar também a representatividade das mulheres na poesia que está na escola. Assim sendo, fez-se um contraponto do que foi encontrado de autoras de textos poéticos nas coleções selecionadas com o que Nelly Novaes Coelho (1993) apresenta como as poetas que de fato eram representativas em sua época.

Depois de selecionados os manuais escolares, fez-se o levantamento geral dos poemas e elaboraram-se quadros identificando período e autor de cada um. Esses quadros registravam se os poemas estavam suprimidos ou completos, se havia exercícios ou não. Os textos foram comparados com sua versão original, a fim de detectar possíveis cortes ou transformações imputadas pela seleção didática. Os exercícios foram apontados para que facilitasse o seu acesso para a análise das questões de interpretação dos poemas.

Em outro momento, foram construídos novos quadros nos quais esses poemas foram distribuídos por séculos, para que se compreendesse quais eram os períodos literários retratados por cada coleção. Esses quadros permitiram a construção de outros dois: um para os poemas que se repetem ao menos uma vez nas quatro coleções e outro para os que aparecem uma única vez.

A confrontação das seleções escolares com o cânone extraescolar demandou pesquisa em bibliotecas, de forma a identificar obras/autores em circulação, mas também prestigiados nos espaços da mídia e/ou da academia. Livros como "Roteiro da Poesia Brasileira – Anos 1970", "Roteiro da Poesia Brasileira – Anos 1980", "Cinco Séculos de Poesia – Antologia da Poesia Clássica Brasileira", "Os Cem Melhores Poetas Brasileiros do Século", entre outros, foram utilizados para entender que poetas e poemas estavam presentes no contexto extraescolar. A partir dessa fase foi possível identificar se havia autores exclusivamente escolares e buscar fundamentação para a análise de suas peculiaridades.

Como principais resultados, o estudo revelou que, tanto na década de 1970 como na de 1980, a grande maioria dos poemas é do século XX, 42,4% e 46,6% respectivamente, e em

seguida vêm os poemas do século XIX (27,1% na década de 1970 e 26,6% na de 1980). Em outras palavras, a proporção de autores mais antigos e mais novos é mantida de uma década para outra. Apesar de os poemas serem contemporâneos, poucos poetas presentes nos manuais encontravam-se vivos quando os livros foram publicados: nos livros da década de 1970, 18,6% dos autores estavam vivos, já na década seguinte a proporção de autores vivos é de 25,2%. Vale lembrar que os livros de segundo grau, por exigência de currículo, devem apresentar a história literária brasileira, logo tem-se um dado importante de que as coleções de ambas as décadas selecionaram textos e autores mais atuais.

Também notou-se que a proporção de autores portugueses aumentou de uma década para a outra (de 17,54% para 23,70%). De modo geral, houve um aumento significativo na quantidade de autores e de textos poéticos da década de 1970 para a década seguinte: não só o número de autores dobrou (de 59 para 135) como o número de poemas triplicou (de 115 para 368).

Quanto à seleção de autores, percebeu-se que 36 autores estão presentes tanto na década de 1970 como na de 1980:

Séc. XIII/XVIII	**Séc. XIX**	**Séc. XX - I**	**Séc. XX - II**
Joan Garcia de Guilhade, Martim Codax Nuno Fernandes Torneol D.Dinis Camões Claudio Manuel da Costa Basílio da Gama Santa Rita Durão Tomás Antônio Gozaga	Gonçalves Dias Castro Alves Casimiro de Abreu Alberto de Oliveira Cruz e Sousa Olavo Bilac Alphonsus de Guimaraens Camilo Pessanha Augusto dos Anjos	Manuel Bandeira Fernando Pessoa Jorge de Lima Mário de Andrade Cassiano Ricardo Cecília Meireles Murilo Mendes	Carlos Drummond de Andrade João Cabral de Melo Neto Mário Quintana A.F. Schmidt Vinicius de Morais Haroldo de Campos Mario Chamie

Quadro 1: Lista de autores presentes em ambas as décadas, em ordem cronológica.

Doze autores aparecem só na década de 1970:

Séc. XIII/XVIII	**Séc. XIX**	**Séc. XX - I**	**Séc. XX - II**
Aira Nunes Gil Vicente	Manuel Batista Cepelos	Ciro Costa Guilherme de Almeida	Delson Gonçalves Ferreira Correia Júnior

Bento Teixeira Alvarenga Peixoto		Menotti del Picchia Ronald de Carvalho	Lauro dos Santos Lima Júnior

Quadro 2: Lista de autores presentes apenas na década de 1970, em ordem cronológica.

Sessenta e dois autores são representados somente na década de 80:

Séc. XIII/XVIII	**Séc. XIX**	**Séc. XX - I**	**Séc. XX - II**
Paio Soares de Taveirós Bernardo de Bonaval João Soares Coelho Juião Bolseiro Pero da Ponte Afonso Eanes de Coton Pero Garcia Burgalês Dom Afonso Sanches Afonso Fernandes João Ruiz de Castelo Branco Jorge de Aguiar Sá de Miranda José de Anchieta Francisco Rodrigues Lobo Soror Violante do Céu Manuel Botelho de Oliveira Manuel Inácio da Silva Alvarenga Manuel Maria de Barbosa l'Hedois du Bocage	Almeida Garrett Charles Baudelaire Bernardo Guimarães Soares de Passos João de Deus Junqueira Freire Fagundes Varela Sousândrade Antero de Quental Paul Verlaine Cesário Verde Medeiros e Albuquerque Vicente de Carvalho Antônio Nobre	Eugênio de Castro Mário de Sá-Carneiro Rodolfo Cavalcante Louis Aragon José Régio Mário da Silva Brito	Thiago de Mello Décio Pignatari Ferreira Gullar Chico Buarque de Hollanda Antônio Maria Fernando Sabino Mário Cesariny de Vasconcelos Augusto de Campos Baden Powell Katia Bento Milton Nascimento Caetano Veloso Gilberto Gil Moacy Cirne Sueli Costa Antonio Carlos Brito Paulo Leminski Ivan Lins Luiz Gonzaga Jr Alcides Bussi Chacal Ana Cristina Cesar Carlos Ávila Marcelo Dolabela

Quadro 3: Lista de autores presentes apenas na década de 1980, em ordem cronológica.

Observou-se ainda que os autores com maior número de poemas nas coleções são: **Gregório de Matos, Camões, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cruz** e **Sousa e Casimiro de Abreu**. Calculou-se que sessenta poemas aparecem em pelo menos duas coleções. Alguns dos poemas que mais aparecem são: *Poética* (Manuel Bandeira), *Morte e Vida Severina* (trechos – João Cabral de Melo Neto), *Tabacaria* (Fernando Pessoa), *Pronominais* (Oswald de Andrade), *Canção do Exílio* (Gonçalves Dias), *Os lusíadas* (trechos -Camões), *O Uraguai* (Canto IV-Morte de Lindoia - Basílio da Gama), *O navio negreiro*

(trechos – Castro Alves), *Psicologia de um vencido* (Augusto dos Anjos), entre outros. A repetição e a constância desses autores e poemas nos livros didáticos estudados reitera-os como canônicos, fundamentais para alunos de ensino médio. Além disso, torna-os populares entre os alunos.

Os autores com maior número de poemas nas coleções são representativos dos seguintes períodos literários: Classicismo (Camões), Barroco (Gregório de Matos), Romantismo (Casimiro de Abreu), Simbolismo (Cruz e Sousa) e Modernismo (Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira). Em outras palavras, percebe-se que quando se pensa em autores mais atuais aposta-se na variedade de autores e, quando se trata de autores mais antigos, reiteram-se os textos mais consagrados.

No tocante à quantidade de poemas presentes nas coleções em relação ao total de textos em prosa, notou-se que: nos manuais da década de 1970 a poesia representa 35, 33% (Benemann e Cadore) e 63,12% (Megale e Matsuoka) dos textos e na década de 1980, 78% (Tufano) e 71,54% (Faraco e Moura).

Procurou-se comparar os autores e textos poéticos presentes nos livros didáticos com os autores e poemas que se encontram em antologias, ou seja, fora do contexto escolar. Foi possível observar que aproximadamente 34% dos poetas pertencentes ao cânone escolar estavam também presentes no contexto extraescolar. Boa parte dos poetas encontrados nessas antologias não foi sequer mencionada nos manuais escolares. Por exemplo, os dois livros intitulados “Roteiro da Poesia” selecionaram autores, hoje reconhecidos pela crítica, como: Ruy Espinheira Filho, Antonio Carlos Secchin, Alex Polari, Astrid Cabral, Adélia Prado, Carlos Lima (da década de 70), Ivo Barroso, Sérgio Sant'Anna, Ruy Proença, Lenilde Freitas, Alexei Bueno, Glauber Rocha, Glauco Mattoso, Paulo Henrique Britto (da década de 80), e inúmeros outros e outras que contribuíram para a poesia brasileira contemporânea. Dos setenta e quatro poetas que constavam nos livros didáticos, 15 apareceram apenas uma vez e 59 não constaram nas antologias mencionadas.

No que diz respeito à questão de gênero, ao todo, nas quatro coleções selecionadas foram encontrados 21 poemas produzidos por mulheres contra 475 produzidos por homens,

ou seja, as mulheres representam 4,4% nos livros didáticos estudados. As mulheres que aparecem nas coleções são: Cecília Meireles, Violante do Céu (Sóror), Sueli Costa, Ana Cristina César e Katia Bento. Descobriu-se também que a proporção de mulheres de uma década para outra aumentou.

Dito de outro modo, constatou-se que as mulheres estão quase ausentes nos livros didáticos selecionados. Mais ainda, descobriu-se que na década de 1970 apenas Cecília Meireles representava as autoras que escreviam poesia. Ou seja, foi nos livros da década de 1980 que aumentou a quantidade de textos poéticos produzidos por mulheres. Ao confrontar esse número com a quantidade de mulheres que publicaram livros entre 1960 e 1970 (apresentada por Nelly Novaes Coelho em "A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo"), por exemplo, verificou-se que houve uma exclusão das poetas. Autoras como: Hilda Hilst, Núbia Marques, Lélia Coelho Frota, Lupe Cotrim Garaude, Fúlvia Carvalho Lopes, Ivete Taunus, Lúcia Ribeiro da Silva, Cora Coralina, Stella Carr, Olga Savary,Lara Lemos, Myriam Fraga, Neide Archanjo, Adélia Prado, Marly de Oliveira, Zélia de Almeida Cardoso não foram sequer listadas nos manuais didáticos.

Por fim, constatou-se que aproximadamente 50% dos poemas são seguidos de exercícios e que não houve, de 1970 para 1980, uma grande ruptura com o modelo de abordagem do poema. Tanto em 1970 como na década seguinte havia uma grande preocupação em trabalhar os aspectos formais do poema: fazer o aluno perceber a quantidade de versos e estrofes, o tipo de rima, a métrica, os recursos fônicos (aliteração, assonância, entre outros)[420].

De modo geral, esses exercícios cobram figuras de linguagem, domínio da nomenclatura teórica, ou seja, servem para exemplificar o que está sendo estudado. Na parte de interpretação há mais questões relacionadas à nomenclatura e à compreensão mais imediata do que questões que busquem uma análise menos superficial. O aluno não interpreta

[420] Alguns exemplos dessa forma de tratamento do texto poético são: "Qual dos dois poemas foi escrito em versos isométricos e estrofes simétricas?" (MEGALE; MATSUOKA, 1977, p. 63), "Quantas estrofes tem o poema? Estas estrofes, quanto ao número de versos, se classificam como?" (MEGALE; MATSUOKA, 1977, p. 16-17), "Separe as sílabas poéticas dos textos" (TUFANO, 1989, p. 12).

o texto; ele conta as rimas, diz se são alternadas, conta quantos substantivos e quantos adjetivos ele apresenta, quais as figuras de linguagem presentes no poema, mas não traça relações (por que a rima muda de uma hora para outra, por que o texto apresenta uma linguagem mais "seca", menos adjetivada, etc).

Por outro lado, houve, de um período para o outro, um aumento considerável (100%) de textos poéticos para a leitura, principalmente na coleção "Língua e Literatura", de Faraco e Moura e também houve uma alteração no modo de formulação das questões, que antes eram mais objetivas e de múltipla escolha e passaram a dar mais voz ao aluno.

A pesquisa nesses livros didáticos comprovou o que Marisa Lajolo (1999) e José Helder Pinheiro Aves (2003) apontaram em seus estudos: os textos poéticos são mal aproveitados e mal trabalhados pelos autores. Há pouco (ou mesmo nenhum) espaço para o valor estético do texto e não há preocupação em trabalhá-lo de uma perspectiva sensibilizadora. Além disso, os exercícios não procuram trabalhar elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular. Por outro lado, descobriu-se que o número de textos poéticos em relação aos outros gêneros textuais aumentou de uma década para outra, o que contradiz as avaliações de que o textos poético não tem ou não teve lugar na escola.

Referências:

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.94-108.

ALVES, J. H. P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.

BARBOSA, F. *Cinco séculos de poesia:* antologia da poesia clássica brasileira). São Paulo: Landy Editora, 2000.

BATISTA, A. A. G. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história* / Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.11-73.

BENNEMAN, J.M.; CADORE, L. A. *Estudo dirigido de português. Segundo grau, volume 1*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1973.

_____. *Estudo dirigido de português. Segundo grau, volume 2*. 6ª ed. Revisada e aumentada. São Paulo: Ática, 1975.

_____. *Estudo dirigido de português. Segundo grau, volume 3*. 6ª ed. Totalmente reformulada. São Paulo: Ática, 1977.

COELHO, N. N. *A literatura feminina no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

FARACO, C.A.; MOURA, F.M. *Língua e Literatura: segundo grau – volume 1*. 20ª ed. Ed reformulada. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Língua e Literatura: segundo grau – volume 2*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Língua e Literatura: segundo grau – volume 3*. 10ª ed. Ed reformulada. São Paulo: Ática, 1988.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 11-73.

HENRIQUES NETO, A. *Roteiro da poesia brasileira anos 70.* São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, M. *Poesia uma frágil vítima da escola*. In: LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, R. V. *Roteiro da poesia brasileira anos 80***.** São Paulo: Global, 2010.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, Summus, 1977. p. 15-40; 127-149.

MEGALE, H.; MATSUOKA, M. *Literatura & Linguagem: para a 1ª série do ensino de segundo grau*. Edição do professor. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1975.

_____. *Literatura & Linguagem: para a 2ª série do ensino de segundo grau*. 6ª edição, revista e alterada. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1979.

_____. *Literatura & Linguagem: para a 3ª série do ensino de segundo grau.* 4ª edição, revista e alterada. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1979.

NÊUMANNE, J.; FERNANDES, R.; MOURA, S.; HELLMEISTER, T. *Os cem melhores poetas brasileiros do século***.** São Paulo: Geração Editorial, 2001.

TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro, Rocco, 2003.

TORTATO, C. Questões de leitura sobre textos de Manuel Bandeira. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional "Livro Didático: Educação e História", São Paulo, 2007.

TUFANO, D. *Estudos de literatura brasileira*. 4ª ed ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 1988.

ALEX DELARGE FOR TEENAGERS: TEACHING ENGLISH AND ETHICS THROUGH LITERATURE

Letícia Pandolfo Cardoso (PG UFRGS)[421]

Abstract: The present article, required to the obtainment of a specialist degree, analyzes the novel *A Clockwork Orange*, by the English writer Anthony Burgess, applying it to the English teaching classroom. The main goal is to investigate the connection between English teaching, Literature and Ethics in the book, focusing more specifically on the main character, Alex DeLarge, and his behavior, since the target public for this research are teenage students. Other purposes are to investigate the way in which Literature can be useful in language teaching classrooms, to teach both English and Ethics; to conduct a review of previous studies regarding *A Clockwork Orange* and Ethics and to point out questions that could appear in an English classroom of teenagers, as well as envisage discussions that could come from it. A theoretical definition of the term 'Ethics' will be established, in a first moment, as well as the possible connections between Ethics and Literature, followed by a review of existing studies relating Ethics and the novel which is our focus and ways in which this could all be applied in a classroom.

Keywords: English teaching. Literature. Ethics. A Clockwork Orange.

In order to complete my graduation course, I developed a research on Anthony Burgess' *A Clockwork Orange*. That final paper – which was finished by August 2010 – focused on its linguistic aspect: the use of an argot called Nadsat, created by the author, which was analyzed through the Schema Theory. For my ongoing Masters in Literature, I am keeping on the same topic, concentrating on the literary and social aspects of the book. Now, in the article required to finish this specialization course, the intention is to continue studying Burgess' masterpiece, but this time applying it to the English teaching classroom.

My main goal is to analyze the connection between English teaching, Literature and Ethics in *A Clockwork Orange*. I decided to focus more specifically on the main character, Alex DeLarge, and his behavior, since the target public here would be teenage students. Other

[421] Mestranda em Literaturas de Língua Inglesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Bolsista CAPES. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: titapcardoso@yahoo.com.br.

purposes would be to investigate the way in which Literature can be useful in language teaching classrooms, to teaching both English and Ethics; to conduct a review of previous studies regarding *A Clockwork Orange* and Ethics and to point out questions which could appear in an English classroom of teenagers, as well as envisage the discussions that could be generated from it. The ultimate objective of this paper is to suggest with some ways in which this could all be applied in a classroom.

The hypothesis guiding this research is that joining English teaching, Ethics and Literature can promote learners' linguistic development and personal growth. To corroborate this theory, I rely on experts' ideas. It is possible to start with Sandra McKay's (2001) defense of literary texts as a language teaching tool, when she affirms that:

> (…) using literature as content in ESL/EFL classes provides three major benefits. First, because literary texts depend on how the language is used to create a particular effect, literature demonstrates for learners the importance of form in achieving specific communicative goals. Second, using literature as content in the L2 classrooms provides an ideal basis for integrating the four skills. And third, in an era when English is used in a great variety of cross-cultural encounters, literary texts are valuable in raising students' and teachers' cross-cultural awareness (McKAY, 2001, p.319).

It is clear that literary texts are, then, essential for the language learning process, especially if they are authentic texts – not adapted nor abridged for the students' 'benefit'. As Kilickaya (2004) points out, authentic material increases students' motivation for learning, since it exposes them to 'real' language. Consequently, it also exposes them to real problems, real wonderings. According to Lazar (1993), having the chance of reading a text or book full of cultural details and social and humanistic issues in the English class may be extremely enriching and profitable, for "students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives" (LAZAR, 1993, p.15).

In this process, it is not only the students' linguistic awareness that increases, but their ethical sense and judgment ability, as well. Once again, I search for support in authors who

study this field – authors such as Abdelkader Aoudjit, who, in his recent article "Teaching Moral Philosophy Using Novels", states:

> (…) literature can, indeed, make ethics concrete and therefore more interesting and more relevant. One of the qualities that make a good novel is its capacity to convey a sense of the complexity of the problems that confront people in everyday life even when it deals with fictional situations and characters (AOUDJIT, 2012, p. 52).

In a literary work, then, ethical matters would seem much more appealing, providing that the instructor choses a text that conveys relevant themes for his/her students. *A Clockwork Orange* is full of interesting discussion topics for teenagers.

And why pursue the teaching of Ethics in a language class? Bill Johnston, in "Values in English language teaching", answers:

> (...) language teaching, like all other teaching, is fundamentally moral, that is, value laden, in at least three crucial ways. First, teaching is rooted in relation, above all the relation between teacher and student; and relation, in turn – the nature of our interactions with our fellow humans – is essentially moral in character. (…) Second, all teaching aims to change people; any attempt to change another person has to be done with the assumption, usually implicit, that the change will be for the better. (…) Third, although 'science' (…) can give us some pointers, in the overwhelming majority of cases it cannot tell us exactly how to run our class. Thus, the decisions we make as teachers (…) have to be based on moral rather than objective or scientific principles (JOHNSTON, 2003, p. 4).

Finally, there is Siegel (1997) and the concept of 'rationality theory of teaching', which could perfectly fit this analysis, since, as he states, "according to the rationality theory of teaching, then, teaching is best regarded as a very special mode of belief-inculcation" (SIEGEL, 1997, p. 47). A teacher, armed with a literary piece of work, can enter students mind and change it – for the best or for the worst. It is a great responsibility, as one can see – which emphasizes the importance of studies like the one being conducted here.

Taking all these experts' statements, it is possible to affirm that English teaching, Ethics and Literature can be put together in order to promote learners' linguistic development and personal growth, once the reading of authentic texts leads student to learning real language, getting in contact with real problems and fostering an ethical sense.

One might ask the reason why the concept of Ethics was chosen, instead of Morality, for instance. Stefan Gammel (2009) clarifies the difference between these two concepts:

> Historically, the term 'ethics' comes from Greek ethos which means the customs, habits and mores of people. 'Morality' is derived from Latin mos, moris, which denotes basically the same; it was introduced by Cicero as an equivalent to the Greek ethos. For the sake of clarity we assume as a standard definition that morality means the customs, the special do-s and don't-s that are shared and widely accepted as standard in a society or community of people — accepted as a basis of life that doesn't have to be rationally questioned. Ethics on the other hand is the philosophical reflection upon these rules and ways of living together, the customs and habits of individuals, groups or mankind as such (GAMMEL, 2009).

In this study, Alex's behavior (and his friends', as well) is expected to be analyzed according to what is ideal in human character in general, not according to any specific group or society – especially because this is supposed to be a study which is going to be applied in classrooms full of students who may come from different cultures and backgrounds. Wards' (2013) affirmation supports this choice:

> Ethics asks what we should do in some circumstance, or what we should do as participants in some form of activity or profession. Ethics is not limited to the acts of a single person. Ethics is also interested in the correct practices of governments, corporations, professionals and many other groups. To these issues, ethics seeks a reasoned, principled, position. An appeal to existing practice or the command of a powerful leader is not sufficient. To answer such questions in a consistent, reasoned manner may take us far a-field. Some ethical questions will

> require reflection on our basic values and the purpose of human society (WARD, 2013).

Hence, for the purposes of this study, Ethics will be considered as the reflection made upon human beings' acts in general.

Someone who reads develops other skills than people who do not read. Could ethical character be one of these skills?

> The use of stories from literature is suggested as a means for high school and college students to reflect on their own ethical principles and those of others in their world. The development of skills in questioning and dialogue as well as a critical thinking disposition are seen as useful tools to enhance the ethical reasoning process in the discussion of stories (SMITH; KIENZLER, 1998, p. 30).

Analyzing ethical matters through the actions of fictional characters provides the safe distance students need to judge and leads them to use their imagination on picturing causes, consequences and conditions for actions. Understanding some philosophers' theories can be helpful to reason with more criteria. Aristotle, Mill and Rawls were the ethicists chosen by Smith and Kienzler (1998) in their study.

Aristotle combined emotion and reason. For him, ethics included attitudes, sensibilities and beliefs that affected the way a person sees, acts and lives. According to the philosopher, it was a hard task to be good.

> The aim of ethics is to act in a good way. Virtues for Aristotle included the generosity of the benefactor, the bravery of the citizen, the goodwill and attendance of friends, and the moderation of lusts and vices of persons (SMITH**;** KIENZLER**,** 1998, p. 19).

Mill belonged to the utilitarianism movement. To analyze ethical issues through Utilitarianism, first students need to consider all who might be affected. Then, they have to

think about and weight consequences. Finally, the learners must decide what action results in the greatest happiness for the greatest number.

> The creed which accepts as the foundation of morals, utility or the greatest happiness principle holds that actions are right in proportion as they tend to promote happiness, wrong as they tend to produce the reverse of happiness. By happiness is intended pleasure, and the absence of pain; by unhappiness, pain and the privation of pleasure (SMITH**;** KIENZLER**,** 1998, p. 20).

Pain, pleasure, happiness and unhappiness are concepts that can be found hidden in the lines of *A Clockwork Orange*. Therefore, Mill's theory applies here, too. Another philosopher referred to by the authors is John Rawls, who believed in the theory of distributive justice.

> Since everyone would be similarly handicapped by ignorance of their own standing in this new society, Rawls believed two principles of justice and fairness would arise. First, 'each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for others'. Second, 'social and economic inequalities, for example inequalities of wealth and authority, are to be arranged so they are (a) reasonably expected to be everyone's advantage and (b) attached to positions and offices open to all under fair equality of opportunity' (SMITH**;** KIENZLER, 1998, p. 21).

Geoff Mulgan, in the introduction of Bauman's book, talks about the importance of new arguments to discuss the new ethical landscape we live in. He gets ahead on the concept of privatization, which will be discussed further by Bauman.

> Its most notable feature, he argues, is that life has become privatised in far-reaching ways. For him privatisation is not primarily about the sale of old state industries. Instead he means a much more sweeping shift in the character of everyday lives and concerns that has made people more concerned with their own space and less willing to make commitments. Privatisation

> has brought many liberations. But it has eroded our capacity to think in terms of common interests and fates, contributing to the decay of an active culture of political argument and action (BAUMAN, 1994, p. VII).

Would privatization be the basis of Alex's problems? Or would it be lack of trust in people, in society? Bauman (1994) affirms that trust depends on the kind of life one lives, as can be seen in his words below:

> We generalize from what we see. Moreover, if what we think about each other reflects what we are, it is also true that what we are is itself a reflection of what we believe ourselves to be; the image we hold of each other and of all of us together has the uncanny ability to self-corroborate. People treated like wolves tend to become wolf-like; people treated with trust tend to become trust-worthy.What we think of each other matters. (…) What matters even more is whether people are trusted with the capacity of making moral judgments, and consequently considered to be moral subjects – that is, persons capable of bearing a moral responsibility, not just a legal one, for their deeds (BAUMAN, 1994, p. 2).

Bauman leans against Thomas Hobbes ideas on human relationship, when the latter said:

> …men have no pleasure (but on the contrary a great deale of griefe) in keeping company, where there is no power to overawe them all… And upon all signes of contempt, or undervaluing, naturally endeavours, as far as he dares (which amongst them that have no common power to keep them in quiet, is far enough to make them destroy each other,) to extort a greater value from its contemners, by dommage… Hereby it is manifest, that during the time men live without a common Power to keep them all in awe, they are in that condition which we called Warre: and such a warre, as if of every man, against every man… (HOBBES *apud* BAUMAN, 1994, p. 3)

Hobbes' message is quite clear: if someone wishes men to be moral, they must force them to be so, because only under a superior threat will men stop fearing one another and will

begin to act in communion. Therefore, would free will lead to people with no moral? Is that the reason why society wants to cure criminals like Alex? Can they be cured, at last?

Ethics and morality, then, should be founded on Law, and people must obey a certain code. Two social tools were created to assure that those rules are respected: one tool was bureaucracy, the other was business – Alex despised them both. Organizations do not need affection to work, except for two kinds: loyalty to the corporation and readiness to fulfill a duty and loyalty to fellow members.

The world nowadays seems to be marked by fragmentation, discontinuity, and inconsequentiality – and doesn't Alex represent all these characteristics? So, what is the use of being moral? It is not possible to reflect upon the future, since one can never be sure if the future is really coming. The consequences of this lack of solidity for morality are enormous, since people lose the idea of being there altruistically for the other, as Emmanuel Levinas (*apud* Bauman, 1994) would sustain.

Fates are also privatized, according to Bauman (1994). People share space, but not thoughts nor feelings, and that produces aloofness and indifference – and Alex certainly shows indifference towards other people; he has no respect for them. This kind of existence may have its advantages, like having freedom of choice, but it shows downsizes too, such as loneliness and a persistent uncertainty. This is why human beings all feel, at a certain point in life, a 'need of belonging', a need to be identified as an individual who is also a members of a bigger group – and that explains the behavior of teenage gangs.

Written by Anthony Burgess, *A Clockwork Orange* was launched in Britain in 1962. The book places the reader in a repressive futuristic England. There lives Alex, a smart and cruel boy who, together with the gang he leads (formed by Pete, Dim and Georgie), shocks society with all sorts of crimes. Alex is the narrator of *A Clockwork Orange*, and its main character. This fifteen-year-old spends the days at home, listening to classical music, or with his friends, drinking drugged milk at the Korova Milkbar, a place they leave only to assault, beat or rape people, just for fun. While practicing one of his usual delinquencies, Alex is arrested and, in prison, he finds out about a method to cure violent people. Willing to see

himself out of that place, he volunteers to the tests. The associative behaviorist method makes Alex sick whenever he is exposed to any violence – but also defenseless when he is released and thrown back to reality. After being used by a group of men who wanted to accuse the government of manipulating citizens' freewill, he shows signs of maturity and starts to consider having a better life.

The violence displayed in the novel, along with the unique language of its young characters and the suffocating aura installed by the image evoked by such a repressive world, made *A Clockwork Orange* a polemic book, a useful social criticism tool, valid until today. It has been serving, since its launch, as object of studies in many fields of research, such as Psychology: Newman (1991), Sociology: Menezes (1997), Communication: Gehrke (2001) and Sowa; Narciso; Almeida (2012), Law: Lichtenberg; Lune; Mcmanimon (2004), and Linguistics and Literature Studies: Perez; Menon (2012).

As it has been investigated by scholars from diverse areas, *A Clockwork Orange* has also been studied in the field of Ethics. Fransmar Costa Lima (2010), for instance, in a study about the look, discusses the human tendency to close eyes to ourselves, to deny our individuality.

> We renounce our condition and, so that our own individuality does not show, is necessary that political power controls collectivity. It is collective power the one that should prevail in our time. Collectivity accepts fun and pleasure as narcotic for natural inclinations, but it never questions the self nor the character or attitude because this questionings would never accept the constant supervision of cameras that watch us individually (LIMA, 2010, p 48.)[422].

[422] Free translation from: "Renegamos nossa condição e, para que a individualidade não se manifeste é necessário controlar a partir da estrutura do poder político a coletividade. É o caráter coletivo quem deve prevalecer em nossa época. O coletivo aceita a diversão e o prazer como entorpecentes para as inclinações naturais, mas não questiona o eu, ou o caráter ou a conduta porque esse questionamento jamais aceitaria o olhar constante e atento das câmeras que nos observam individualmente."

In addition, according to this author, it is Alex himself who describes what constitutes human nature, contemporaneous individuality, recognizing the evil within and accepting it as natural, criticizing the role that society plays when it comes to controlling and individuals and empowering the collective sphere:

> But, brothers, this biting of their toe-nails over what is the cause of badness is what turns me into a fine laughing malchick. They don't go into the cause of goodness, so why the other shop? If lewdies are good that's because they like it, and I wouldn't ever interfere with their pleasures, and so of the other shop. And I was patronizing the other shop. More, badness is of the self, the one, the you or me on our oddy knockies, and that self is made by old Bog or God and is his great pride and radosty. But the not-self cannot have the bad, meaning they of the government and the judges and the schools cannot allow the bad because they cannot allow the self. And is not our modern history, my brothers, the story of brave malenky selves fighting these big machines? I am serious with you, brothers, over this. But what I do I do because I like to do (BURGESS, 1996, p. 31).

Alex's choices – may they seem ethical or unethical for himself – make him, to the eyes of society, a criminal. Warley Rodrigues Belo (2001) writes about the criminological aspect of *A Clockwork Orange*, a book that, according to him, talks about juvenile violence and its sub consequent violent treatment. Here is what he says about the protagonist:

> Riotous and young Alex has fun in a peculiar way: others' pain and suffering and gratuitous violence. Alex's way has an amoral punk feature (BELO, 2001, p. 363)[423].

By 'amoral', Belo (2001) conveys the idea that Alex has no principles and is indifferent to ethical and moral standards. His selfish personality cares only about his own pleasure, even if, to achieve this pleasure, he needs to use violent means. But violence in

[423] Free translation from: "O desordeiro e jovem Alex tem seu modo particular de diversão: dores, sofrimentos alheios e violência gratuita. O trajeto de Alex é de cunho punk amoral".

general might not be the greatest problem here. The author points out that, as it can be learned from History and Anthropology books, violence has a social function.

> There is no news of any civilization where violence has not been present. It is a constant structure part of the human phenomenon and it has an evident function for life in society (BELO, 2001, p. 370)[424].

Do Alex's and his droogs' brutal actions have a social purpose? Appearently, not. For Belo (2001), violence would have its function inside a macrosocial context, not inside individuality. The boys' vicious behavior would have no excuses, in this case. Heterogeneity is what leads to violence, while homogeneity leads to passivity. Hence social groups members tend to dress similarly, to reiforce visual identification and avoid violence among their 'own people'. Alex's gang's behavior aims to attack society, but they end up being victims and defendants at the same time – and this is how the violence cycle works.

In a study about crime and punishment in *A Clockwork Orange*, Isabella Roberto (2008) gives rise to some important questions belonging to the criminological field, such as:

> (...) can violence be eradicated from our society? What reasons are under gang formation and why do they manifest in such a violent way? Can State take off an individual's free will, turning him into a robot susceptible to programing or mental training? What are the implications for this, once analyzed the technologies for modification of deviant behavior? (ROBERTO, 2008, p. 59)[425]

[424] Free translation from: "Não se tem notícias de nenhuma civilização em que a violência não tenha existido. Trata-se de uma estrutura constante do próprio fenômeno humano e tem, evidentemente, um papel na vida em sociedade."

[425] Free translation from: "(...) poderá a violência ser erradicada da nossa sociedade? Que motivos subjazem à formação de gangues e por que se manifestam de modo tão violento? Poderá o Estado privar um indivíduo da sua livre vontade, transformando-o num "robot" que admite programação ou adestramento mental? Quais são as implicações daí decorrentes, uma vez analisadas as tecnologias de modificação do comportamento desviante?"

To the author, free will is necessary to individual and collective humanity. Without the ability to choose, every human action is artificial, even good actions. In *A Clockwork Orange*, the chaplain is the character responsible for pointing this out when asked about the behavioral treatment. "The question is whether such a technique can really make a man good… Goodness is something chosen. When a man cannot choose he ceases to be a man" (BURGESS, 1996, p.63). Burgess suggests that Alex's inclination to be bad is innate, as in the original sin mentioned in the Bible.

Roberto (2008) affirms that Burgess' ideas and theories are extremely realistic and useful for today's society. However, she believes that violence is much more likely to be a reaction to a violent social system than the result of violent people's actions. Even Alex eventually accepts the fact that the original sin tends to diminish as people get older and take more responsibility for their actions. The book ends with a trace of hope in human regeneration.

The intended context to apply the ideas in this study would be an English Teaching class, having teenagers as students – the number of students is not relevant. After reading *A Clockwork Orange* as a homework assignment and working in class with the language existing in the book (a really interesting one, able to improve students' linguistic awareness and worth specific studies), the teacher would promote class debates (and posterior writing of essays) regarding the ethical issues concealed in Anthony Burgess' literary work.

The novel brings many situations that could foster discussions among young people. There is, for instance, the use of drugs, which is displayed right at the first paragraph of the book. The questions thrown to the class range could from "Why do young people start using drugs?" to "Is it possible to join a group whose members use drugs and not cave in?".

Violence is another polemic issue present at the novel – and, for Alex and his friends, it comes for no reason, just for the sake of it. In the following passage, the droogs are feeling bored and agree to go out to see what they could do for fun. Eventually, they spot a man and decide to tease him. Students might be interested in debating violence in society, who practices it and for what reasons. Is there any excuse for violence? – they may argue over this.

After a busy night, attacking people and vandalizing around town, Alex goes home and rests listening to classical music. Points to consider: What kind of music is usually associated to criminals? Is this just a prejudice or does it make sense? So, why did the author give such a sophisticated musical taste to his delinquent protagonist? What does it tell about his personality?

Since students are living the moment of adolescence, their relationship with their parents is probably a concern, as usually. Therefore, generation gap is a good discussion topic. The class could debate: what do they think about Alex's parents, who seem not to care about their son's irresponsibility? Are they gullible or simply frustrated parents?

Later in the story, Alex is arrested. His bigger frustration comes from the fact that his own friends informed the police on him. He feels betrayed, but not at all guilty. In the police department, he suffers violence, too. Students could discuss, then, if the brutality shown by criminals justify the officers' aggressions, or if this is a case of abuse of power. Does it happen today?

Now, convicted in a federal institution, Alex volunteers for a regeneration program fomented by the government. He sees a chance to leave prison. The program consists of a behaviorist technique that aims to change violent people's impulses by creating an aversion to violence. The problem here is the way the State meddles into citizens' free will, one of the most important human rights. Is it OK for them to do that? Is it a proper treatment to criminals? Do the students think this technique may work, may change evil minds? At a certain point, Alex affirms that he is bad because he likes to be bad. Where does the taste for violence come from, then?

Just as any other teenagers, Alex and his gang have a different way of communicating to each other. Their slang is called nadsat. Adults do not understand it. Why do young people use this kind of language? Why is it important for them that adults do not understand them? Perhaps the students will know the answer.

By the end on the story, Alex, back to liberty, is not a violent person anymore. However, he does not feel sick with violence, as it was the intention of the program he went

through. He acts like a regular person, and affirms that this is all part of growing up, becoming mature. Do students believe that Alex has changed? If this was not a result from the program, what changed him? Is it possible that Alex was not a bad person, after all?

These discussions would probably take more than one class. The more the better, as long as the debates are fruitful.

The importance of studies like this rests on the fact that, as language teachers, our role is not simply to teach language – grammar, vocabulary, and so on. It is also our responsibility to help building citizens aware of their reality and other existent ones, to supplement human beings with questionings and answers regarding the human condition, to promote students' character enhancement. Through the use of literature in the classroom and the cultural and social awareness brought by it, there is a good chance our mission can be accomplished.

REFERENCES:

AOUDJIT, Abdelkader. **Teaching Moral Philosophy Using Novels:** Issues and Strategies. In Journal of Thought. San Francisco, California: Caddo Gap Press, 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **Alone again** - Ethics after certainty. Demos. United Kingdom, 1994.

BELO, Warley Rodrigues. A laranja mecânica – comentários criminológicos sobre a violência juvenil. Revista do CAAP [on line], n. 1 (2001). Available at: <http://www2.direito.ufmg.br/revistadocaap/index.php/revista/article/view/135/134>. Accessed on: August 5th, 2013.

BURGESS, Anthony. **A Clockwork Orange**. London: Penguin Books, 1996.

GAMMEL, Stefan. **Ethics and morality. The ethics portfolio**. Darmstadt technical university. Nanocap conference, european parliament, Brussels, April 2 2009.

GEHRKE, Pat (2001). **Deviant subjects in Foucault and A Clockwork Orange: congruent critiques of criminological constructions of subjectivity',** Critical Studies in Media Communication, 18:3, 270 – 284.

JOHNSTON, Bill. **Values in English language teaching**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publisher, 2003.

KILICKAYA, Ferit. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. **The Internet TESL Journal**. Vol. X, No. 7, July 2004. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>. Accessed on: August 5th, 2013.

LAZAR, Gillian. Using literature in the language classroom: the issues. In: **Literature and language teaching**: a guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LICHTENBERG**,** Illya; LUNE**,** Howard; MCMANIMON, Patrick. **Darker than any prison, hotter than any human flame: punishment, choice, and culpability in A Clockwork Orange**. Journal of Criminal Justice Education, Vol. 15 No. 2, Fall 2004.

LIMA, Fransmar Costa. **A Laranja Mecânica:** um ensaio do olhar sobre o olhar. Revista Litterarius. v. 9, n. 2 (jul./dez. 2010).

McKAY, Sandra Lee. Literature as content for ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 319-332.

MENEZES, Paulo. **Laranja Mecânica - violência ou violação?** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 9(2): 53-77, outubro de 1997.

MORRISON, Blake. Introduction. In: BURGESS, Anthony. **A Clockwork Orange**. London: Penguin Books, 1996. p. vii-xxvi.

MULGAN, Geoff. Foreword. In: BAUMAN, Zigmunt. **Alone again - Ethics after certainty**. 1994. p. vii-vii. Demos. United Kingdom.

NEWMAN**,** Bobby. **Clockwork Orange: Burgess and Behavioral Interventions**. Behavior and Social Issues, Fall/Winter 1991, Vol. 1, Number 2.

PEREZ, Mariana Severa; MENON, Prof. Dr. Maurício Cesar. **Violência e crime enquanto motes literários – os espaços da opressão nas distopias.** Apresentado no Seminário de iniciação científica e tecnológica da UTFPR de 2012.

ROBERTO, Isabella. **Crime e Castigo em A Laranja Mecânica, de Anthony Burgess: Abordagem Criminológica dos Usos da Violência**. Via Panorâmica: Revista Electrónica de

Estudos Anglo- Americanos /Na Anglo-American Studies Journal 2." ser. 1(2008): 59-82. Web. <http://ler.letras.up.pt>.

SIEGEL, H. Teaching, reasoning and Dostoyevsky's The Brothers Karamazov. In SIEGEL, H. **Rationality Redeemed?** Further dialogues on an educational ideal. NY: Routledge, 1997.

SMITH, Frances M; KIENZLER, Donna. **Learning about Ethical Dilemmas Through Literature.** Journal of Family and Consumer Sciences Education. Volume 16, number 2, 18-32. 1998.

SOWA**,** Ângela; NARCISO, Aline Marciano; ALMEIDA, Cristovão Domingos de. **Laranja Mecânica: uma perspectiva sociológica e comportamental.** Apresentado na Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Chapecó - SC – 31/05 a 02/06/2012.

SPENCE, Rob. **Anthony Burgess**. The Literary Encyclopedia. 21 March 2002. Available at: <http://www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=664>. Accessed on: 10 March 2010.

WARD, Stephen J. A. **Ethics in a Nutshell.** 2012. Available at: <http://ethics.journalism.wisc.edu/resources/ethics-in-a-nutshell>. Accessed on June 13th, 2013.

POESIA NA ESCOLA – A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Suzete de Paula BORNATTO (UFPR)[426]

RESUMO: Dizem os jornais que somos pouquíssimos os leitores de poesia no Brasil, de que se conclui que alguma responsabilidade nisso a escola deve ter. Em livros de português para o ensino fundamental utilizados no Brasil entre as décadas de 1940 e 1980 do século XX, os poemas – principalmente os sonetos - são frequentes, chegando a um terço dos textos em livros até a década de 70. Essa presença precisa ser compreendida no âmbito das formas de leitura praticadas e valorizadas pela escola, uma vez que o texto poético pode ser utilizado para variados objetivos: estudo e/ou ampliação de vocabulário, aplicação de conceitos gramaticais, ensino de valores, de posturas para leitura formal em voz alta ou simplesmente para diversão. A pesquisa histórica sobre a seleção de textos e autores nos livros escolares busca, além de identificar o cânone escolar de poesia, esclarecer os sentidos que se atribui, na cultura escolar, à leitura desse gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Livro didático. Leitura escolar. História das disciplinas.

Introdução

Faz sentido defender um papel, uma função para a poesia? Ou ainda, faz sentido defender os (nossos) poetas clássicos – outrora supostamente lidos em classe – ou basta ficar com os escolares – autores muitas vezes sem expressão cultural fora do universo da escola? Como a escola tem respondido a essas questões? Abreu (2006) atribui papel importante à escola na legitimação de um texto como literário – no entanto, não parece que a seleção dos livros didáticos tenha esse resultado em seu horizonte.

O estudo histórico desses livros sugere que a função do texto poético no contexto escolar pode estar ligada à ampliação de vocabulário, à aplicação de conceitos gramaticais, ao ensino de valores, a uma intenção lúdica, de divertimento, ou simplesmente ao ensino de uma postura para leitura formal em voz alta, diante do público. Por outro lado, o conceito de poesia mais frequente em âmbito escolar é o que a identifica com a "expressão de sentimentos".

[426] Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, suzete.ufpr@gmail.com.

Assim, já se denunciou o caráter moralizante, ideológico, problemático ou literariamente empobrecedor dos poemas selecionados pelos manuais, assim como a exagerada ênfase em aspectos formais, em detrimento da exploração dos sentidos, mas ainda há o que pesquisar em relação à especificidade da leitura de poesia, em suas relações com o a (des)importância que a cultura extraescolar lhe atribui, aos conceitos de poesia que convivem dentro e fora da escola.

Embora sejam frequentes os trabalhos sobre leitura e literatura nos eventos de História da Educação, não se encontram muitos estudos de cunho historiográfico sobre a disciplina nos eventos que discutem o ensino de língua e literatura, por isso a intenção de trazer para o debate no âmbito do CELLIP esse tipo de abordagem. A investigação sobre a poesia nos livros escolares se insere em um projeto maior, com o intuito de subsidiar a história da disciplina de português no Brasil.

Em termos mais específicos, o projeto prevê a identificação, nos livros didáticos de português, dos textos poéticos mais frequentes, tomados como modelos de realização poética e/ou de formação moral e/ou cultural; a identificação dos contextos originais de publicação desses textos e do lugar que lhes é atribuído pela crítica (de cada época) na obra de cada autor, bem como o lugar desses autores na história literária brasileira; o cotejo dos cânones escolar e literário, de modo a perceber particularidades da cultura escolar; a investigação do que Chervel chama de "efeito Wilamowitz" – os recortes e seleções realizados nas obras a fim de adequá-las às finalidades educacionais; a avaliação da presença supostamente crescente de autores-poetas que só escrevem para a escola e só são lidos em contexto escolar, sem reconhecimento externo; a investigação das relações entre os textos poéticos e o conceito de poesia ensinado; e, por fim, a elaboração de algumas conclusões sobre o ensino (intencional ou subjacente) do gênero poético na escola.

No recorte da pesquisa aqui apresentado, o foco são as seleções de poemas realizadas pelos autores/editores de livros didáticos de português. Não são, portanto, investigadas as práticas de leitura ou a recepção dos textos. O objetivo é delinear o repertório poético escolhido para o público escolar, tendo por premissa o alcance e a importância cultural dos

livros didáticos no letramento literário dos brasileiros, aspecto defendido em trabalhos como os de Batista e Galvão (2009) e Lajolo (1994).

A análise de algumas coleções consideradas representativas da produção editorial das diferentes décadas, a partir dos critérios de número de edições e de comercialização em âmbito nacional, permite identificar textos e autores frequentes nessas publicações e nos leva a refletir sobre as relações entre a poesia que "serve" ao ensino da língua e a poesia que circula fora da escola.

Leituras escolares e cultura escolar

O linguista e historiador da educação francês André Chervel (1998), em texto sobre a cultura escolar, lembra a história da obra dos grandes dramaturgos gregos da Antiguidade como exemplo emblemático do poder insuspeitado que reside na instituição escolar. Embora se saiba que, no século V antes de Cristo, Ésquilo havia escrito em torno de 24 tragédias ou dramas, não nos restam mais do que sete - a explicação para esse "desastre", depois confirmada por outras pesquisas, foi apresentada pelo filólogo alemão Wilamowitz: no início da era cristã, subsistiam ainda duas "edições" da obra do dramaturgo: uma edição completa das tragédias e uma seleta de sete peças que a escola da Antiguidade incluiu no programa por conta de seu interesse pedagógico particular. Essas sete tragédias sobreviveram ao grande massacre da Idade Média, todas as outras desapareceram.

Assim, conforme Chervel, quando lemos Ésquilo hoje, acreditamos ler a obra de um dramaturgo grego: nós lemos na verdade apenas as obras escolhidas para uso dos alunos de uma outra época, um "Ésquilo para a juventude", como se teria dito no século XIX. A imagem que fazemos da cultura antiga é, portanto, uma imagem deformada, pois passou através do filtro do ensino escolar. É impossível para nós acessar toda essa parte da cultura real da Antiguidade que não foi carimbada com o rótulo de "boa para as crianças das escolas".

O linguista chama de "efeito Wilamowitz" essa transformação profunda que a escola imprime, de uma forma ou de outra, à cultura. No caso da cultura antiga, o efeito Wilamowitz

consistiu em selecionar, sob critérios pedagógicos, algumas tragédias julgadas mais assimiláveis que outras pelas crianças e jovens, e em contribuir assim para mergulhar em um esquecimento eterno o resto da obra de Ésquilo, mas se pode supor que o efeito Wilamowitz é exercido de muitas outras maneiras.

Segundo o autor, poderíamos estimar que o azar que atingiu a tragédia grega é um fenômeno histórico ligado ao caráter antigo dessa cultura, e que a invenção sucessiva da imprensa, da eletricidade, do computador ou da internet nos colocaria logo ao abrigo de todas as catástrofes dessa espécie, retirando da escola este poder incontrolável de "falsificar" e de alterar uma cultura sob o pretexto de que a tarefa de formação das crianças não tolera uma transmissão pura e simples das obras e teorias, e exige, ao contrário, escolhas, adaptações, transformações. Entretanto, para Chervel, o papel da escola nesse domínio não parou de crescer e a cultura de nossas sociedades está profundamente impregnada de diversos elementos de origem puramente escolar, ou ligados ao funcionamento do sistema escolar.

Embora se possa questionar os termos usados pelo autor, não é difícil concordar com ele em relação ao poder da escola. Se pensamos na produção literária brasileira e conferimos qual a amostra que dela oferecem os livros didáticos, por exemplo, podemos identificar seleções e apagamentos que vão compondo uma cultura literária escolar – portanto, um referencial comum aos cidadãos escolarizados que não prosseguem lendo sobre ou estudando literatura em seu cotidiano.

Seleção brasileira

Os textos para leitura - e por extensão a cultura - presentes nos livros de escola têm sido objeto de investigações variadas em torno da ideologia, de questões de gênero, de modelos sociais. Batista e Galvão (2009) discutem as diferentes perspectivas sob as quais os livros didáticos vêm sendo tomados (às vezes como fontes, outras vezes como objeto) em estudos feitos no Brasil, ressalvando que muitas vezes os procedimentos de pesquisa se voltam para a análise de conteúdos e ilustrações de forma desvinculada dos condicionantes

técnicos, econômicos, pedagógicos e sociais desse objeto, assim como das possibilidades e limitações que apresenta "para exercer efeitos na construção de disciplinas e saberes, na constituição das culturas escolares" (p. 15).

No âmbito do letramento literário, no entanto, ainda há muito o que pesquisar em relação a, por exemplo, quais os textos e autores escolhidos pelos livros didáticos de diferentes períodos e que permanência cultural essa presença nos livros de escola lhes garante. É preciso pensar qual a representatividade literária desses textos e autores, segundo a crítica de cada período e a atual; indagar se a escola oferece uma "amostra" da produção cultural ou constrói uma cultura à parte. No caso específico dos poemas, questionar os critérios que regem a seleção das diferentes coleções: são textos formadores/educativos? declamáveis? descartáveis?

Um exemplo de critério é o que se encontra na "Antologia Nacional", de Barros e Laet, sucesso editorial estudado por Márcia Razzini. A partir da 6ª. edição (1913), os organizadores explicam que só foram admitidos autores que, além de outras consagrações, também tivessem a da morte. Além disso, aparece como critério de seleção também a correção moral, cumprindo a finalidade formadora da escolarização.

Nos livros didáticos destinados ao ensino secundário brasileiro, até os anos 1930, os textos vinham completamente separados dos conteúdos gramaticais em volumes de antologia; aos poucos, antologia e gramática compõem um volume único, só mais tarde se consagra o modelo com unidades didáticas a partir dos textos.

Conforme aponta Emmanuel Fraisse (1997, p. 13), o próprio termo "antologia", que inicialmente designava o nome de uma obra específica, a "Antologia Grega" (reunião de de epigramas antigos), no século XIX já consta no dicionário da Academia Francesa como substantivo comum, designando uma seleção de textos em prosa ou em verso de autores diferentes, destinada "à educação". O propósito edificante das antologias escolares se somava aos benefícios no aprendizado da escrita.

A legislação de ensino no Brasil, entre os anos 1930 e 1940, impõe certa especificidade aos conteúdos e à nacionalidade dos textos nos livros didáticos, que deveriam

ter um caráter moralizante e/ou patriótico. Nas Instruções Metodológicas de 1951, a orientação temática continua: nas duas primeiras séries, textos "muito simples" sobre a terra natal, a escola, a família, exemplos de feitos heroicos e virtudes cívicas. São aconselhados, como mais acessíveis à inteligência dos alunos, contos populares, fábulas, e poesias líricas. A análise de algumas obras ajuda a vislumbrar como os autores – em geral, professores de português com experiência no ensino – atendem a essas orientações.

Na coleção "Português Ginasial", de Mansur Guérios[427] (1944), editada pela Livraria Saraiva, há em torno de 120 textos por volume (60 por série). Essa quantidade de textos é similar à compilada por Aníbal Bruno (1943) na coleção "Língua Portuguesa", e ambas são superiores à quantidade média das demais, que varia de 28 a 36 textos por série.

Uma análise comparativa entre as diferentes edições de "Português Ginasial" mostra que o percentual de poemas na coleção permanece em torno de 35%. Os sonetos representam de 30 a 40% do total de poemas, conforme a série e a edição. A alta frequência de sonetos ocorre também em outras coleções e aguarda uma investigação específica sobre o gênero.

Em relação aos autores, a coleção de Mansur Guérios talvez tenha sido a primeira a citar Kelena Kolody, além de outros poetas paranaenses, hoje pouco lembrados, como Angelo Dallegrave, Elias Karam, Emílio de Meneses, Francisco Leite e Graciete Salmon.

Na comparação entre "Português Ginasial" e outras oito obras, chama a atenção a onipresença de Olavo Bilac e Rui Barbosa, emblemáticos defensores da língua e da pátria; Coelho Neto e Vicente de Carvalho aparecem em seis títulos; Gonçalves Dias, em cinco; Castro Alves e Luís Guimarães Jr. estão em quatro obras. Menos frequentes são Alberto de Oliveira e Casimiro de Abreu (citados em três obras).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editada em 1961 reduziu o número de disciplinas obrigatórias e tornou o latim uma disciplina complementar. A partir de então, deviam ser escolhidos, para as duas primeiras séries do ginásio, textos simples em prosa e verso, "com real valor literário", de autores brasileiros dos séculos XIX e XX,

[427] Rosário Farani Mansur Guérios, primeiro catedrático de língua portuguesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, que viria a compor depois a Universidade Federal do Paraná.

enquanto para as duas séries seguintes deveriam ser textos descritivos, narrativos e dissertativos de prosadores e poetas "modernos" brasileiros e portugueses. O objetivo oficial do ensino de português passa a ser proporcionar uma adequada expressão oral e escrita.

Nessa década de 60, desponta como autor de livros didáticos Domingos Paschoal Cegalla (1965), ex-aluno de Mansur Guérios na UFPR. O texto inicial do primeiro volume de sua coleção "Português" é o mesmo poema "Deus", de Casimiro de Abreu, que abria a coleção de Guérios. A proporção de poemas entre os textos permanece de um para três; na seleção aparece Cecília Meireles, mas também Agnelo Rodrigues de Melo e Anna Amélia de Mendonça, inclusões percebidas hoje como fora de qualquer cânone escolar ou literário.

Do início da década de 1970, a coleção "Nossa Língua", de Eurico Back e Geraldo Mattos, professores da UFPR, editada pela FTD, traz uma quantidade de textos bastante reduzida em relação às anteriores. Em cada volume, há 25 textos, e o gênero predominante é o poema (31 poemas na coleção toda, sendo 6 sonetos).

Os poetas mais frequentes são Carlos Drummond (que, no entanto, tem mais crônicas do que poemas citados), Manuel Bandeira e Guilherme de Almeida. A grande maioria é de autores que viveram no século XX e, nesse sentido, a seleção de Back e Mattos se parece com a de outras coleções bem sucedidas da época.

Quando Osman Lins (1977), que atuou como professor em curso de Letras, fez seu primeiro diagnóstico dos livros didáticos de português, em 1965, atacou a "inatualização dos textos nacionais" neles inseridos e apontou "vícios" que regeriam a escolha dos textos literários. Lins denunciou a longa permanência de determinados textos, de autores que considerava pouco representativos e de mérito duvidoso: "A escolha recai, com fatalidade monótona [...], sobre páginas superficiais, sem nexo com a realidade, com os problemas quotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem."

Ele conclui que a escolha dos fragmentos é presidida por comodismo e rotina, "pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa de senso dos valores e por um cabotinismo praticado impunemente, às escâncaras." (p. 18)

Sua principal queixa, no entanto, é quanto à imagem do escritor que os livros escolares transmitem: "Em vão diz o poeta Drummond: 'Estou preso à vida e olho meus companheiros' porque o 'coro dos gramáticos' passaria a ideia de que o escritor não tem nada a ver com a vida de todos os dias."(p. 32). Lins acreditava que, para grande parte dos brasileiros, a poesia e a prosa inserida nas antologias escolares representavam o primeiro contato com a literatura; e, mal escolhidas, dariam ao educando uma ideia falsa das letras, podendo incompatibilizá-lo para sempre com essa importante atividade humana (p. 127).

Em 1975, Osman Lins volta a avaliar os livros didáticos. Revoltado com a recomendação de que os textos literários não tenham ênfase no ensino, mas que haja equilíbrio entre esses e outros tipos de textos, julga que isso seria negligenciar a literatura, considerando que é o tipo de texto que o aluno não procura sozinho. Critica a maneira como a poesia é "utilizada": "recurso muito apreciado é sugerir a leitura em voz alta e em grupo, única coisa a que parece destinar-se a poesia, a julgar por esses compêndios,..." (p. 143).

Lins acusa os autores de didáticos de não lerem literatura, mas conclui que os livros respondem a uma tendência do mercado, e talvez a propósitos do governo ("se os órgãos fiscalizadores dão o seu beneplácito a semelhantes ferramentas, é que elas correspondem aos seus desígnios", p. 149). Por fim, o escritor constata, aliviado, que "há maior variedade na escolha; houve uma alteração no repertório, de modo que Casimiro de Abreu, Raimundo Correia e Luiz Guimarães Jr. caíram em desgraça" (p. 145).

Um aspecto levantado pelo autor, porém, merece ser destacado: para ele, era inconcebível que Drummond tivesse crônicas e não poemas inseridos nos livros didáticos, já que era melhor poeta do que cronista.

O que hoje parece evidente – que há textos escolhidos por motivos de ordem didática (adequação ao tempo da aula, aos propósitos do ensino), mais do que por sua "qualidade literária", era inaceitável para Osman Lins, que idelizava uma escola que priorizasse apresentar a "boa" literatura à juventude.

Considerações finais

As pesquisas de Iniciação Científica de Rebeca Queluz (2013) e Michelle Bulotas (2013), que se dedicaram ao levantamento de poemas e poetas presentes em livros dos anos 1970 e 1980, mostram a permanência da poesia nos livros e indicam uma diversificação maior de autores entre as coleções. Mesmo assim, Queluz identificou como autores com mais textos em livros de 2º. grau: Gregório de Matos, Camões, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cruz e Sousa e Casimiro de Abreu – lista em que apenas dois autores são do século XX; e Bulotas chegou a três nomes mais frequentes: Manuel Bandeira, Ovalo Bilac e Cecília Meireles.

A "boa literatura" parece preservada nos livros de escola? Ou o custo do respeito ao cânone é também o distanciamento entre poetas e leitores?

REFERÊNCIAS:

ABREU, M. Cultura letrada, literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BACK, E.; MATTOS, G. Nossa língua. São Paulo: FTD, 1973.

BATISTA, A.A.G ;GALVÃO,A.M. Livros escolares de leitura no Brasil – elementos para uma história. Campinas: Mercado de letras, 2009.

BRUNO, A. Língua portuguesa – gramática e exercícios. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, 6ª. ed.

CEGALLA, D. P. Português – gramática- antologia-exercícios. 1ª. série ginasial. 14ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Cap. XI, p. 181 -192.

FRAISSE, E. *Les anthologies en France*. Paris: PUF, 1997.

GUÉRIOS, R.F.M. Português ginasial – antologia – 1ª. e 2ª. série. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. Português ginasial – antologia – 3ª. e 4ª. série. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1944.

LAJOLO,M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1994.

LINS, O. Do ideal e da glória. Problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

28 - LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM SAPATO DE SALTO: UMA ANÁLISE DO LIVRO DE LYGIA BOJUNGA NUNES

Mariana Dahrouge BELUFE (G-UEL)

RESUMO:

A sociedade marca, desde muito cedo, a diferença entre o masculino e o feminino, determinando o comportamento social de cada indivíduo, interferindo, portanto, no processo de construção das identidades. No que diz respeito à literatura juvenil, a questão de gênero merece uma discussão. É possível perceber, principalmente em obras contemporâneas, uma desconstrução das representações de gênero marcadamente patriarcais, é o caso do livro *Sapato de Salto* de Lygia Bonjuga Nunes, publicado em 2006. As categorias de gênero masculino e feminino são concebidas e definidas por intermédio de práticas sociais, e o objetivo desse trabalho é analisar como essas práticas são assimiladas pelas personagens da narrativa em questão, principalmente pela personagem principal, Sabrina.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura-juvenil. Representação feminina. Lygia Bonjunga Nunes. Sapato de Salto.

A partir da década de 1970, houve uma expansão na produção e difusão da literatura juvenil. Tal crescimento se deve à visualização do aumento de jovens leitores. A pesquisadora espanhola Teresa Colomer, em sua obra intitulada *A formação do leitor literário*, publicada no Brasil em 2003, afirma que essa visibilidade do mercado juvenil alterou também a produção dessa literatura. Segundo ela, "[...] importantes mudanças em relação à narrativa anterior, nos critérios dos autores sobre o que é adequado e pertinente, nos temas que abordam em suas narrativas, na descrição do mundo que oferecem e nos valores que propõem." (Colomer, 2003, p. 176). Ainda segundo a pesquisadora, as mudanças alcançaram a temática, a complexidade dos elementos que configuram o discurso narrativo, a representação dos personagens, a variação no cenário narrativo, além ainda da incorporação de recursos não verbais junto ao texto verbal.

Para dar conta da representação da realidade desse público leitor, os jovens, os livros tiveram que variar os temas para refletir os problemas da realidade em que vive o leitor. Gloria Pimentel Correia Botelho de Souza, em seu livro *A literatura infanto-juvenil brasileira*

vai muito bem, obrigada!, publicado em 2006, observa que na década de 1990 houve um amadurecimento e revitalização das obras literárias. Para ela, a literatura juvenil brasileira, principalmente a partir de 1990, foi renovada pelo "surgimento de um bom número de autores novos, pela diversidade de temáticas trabalhadas e pela utilização de recursos até então exclusivos da literatura geral." (Souza, 2006, p. 14).

Essa revitalização observada pela pesquisadora pode ser confirmada pelo número de obras premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A partir de 1978, a premiação começou a abranger também a categoria Juvenil, e até o ano de 2000 inúmeros escritores ganharam este prêmio. Entre eles, Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós, que além de serem premiados várias vezes, foram condecorados na categoria "Jovem hors- concours"; Lygia foi condecorada nos anos de 1996 (com duas obras) e 1999; e Bartolomeu em 1995 e 1996.

Lygia Bojunga trabalhou como atriz, tradutora e autora em rádio, teatro e televisão, e desde 2002 se dedica a sua editora Casa Lygia Bojunga e na criação dos seus personagens. Publicou vinte e um livros: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau (*1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro – um Encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006*), Sapato de Salto* (2006), *Dos Vinte l* (2007) e *Querida*(2009).

Alguns desses livros tiveram traduções para dezenove idiomas, sendo a autora considerada uma das mais interessantes escritoras brasileiras pelo modo peculiar que constrói suas obras. A maioria delas é caracterizada como literatura infanto-juvenil, porém é impossível restringi-las somente a essa categorização, pois com seus textos complexos e delicados é possível que sua leitura seja aprazível não só para crianças e jovens.

Uma ou outra obra da escritora acaba gerando polêmica, como por exemplo, a narrativa intitulada *O abraço* (1995), cujo enredo trata de um estupro. O tema, muitas vezes transformado em tabu, acabou por dar ao livro um caráter de discussão sobre a legitimidade

dele como texto dirigido ao público infanto- juvenil. Dessa forma, Lygia Bojunga vai buscar o mais íntimo em sua personagem principal Cristina, usando uma experiência sexual amarga vivida quando a personagem era criança, sendo refletida na vida adulta. Essa narrativa denuncia um crime que não tem perdão, e do primeiro ao último momento este abraço nos remete a uma ambiguidade que emociona e intriga.

Ademais, a escritora oferece aos seus leito*res uma visão* clara dos diferentes comportamentos sociais e mostra que a infância está sempre sujeita à influência dos adultos. Seus textos geralmente expõe a tensão violenta que envolve toda a sociedade, não expondo um mundo colorido e perfeito ou falso e inexistente, mas sim mostra que ele é cheio de dificuldades, levando assim o leitor para uma visão crítica da sociedade.

Em 2006, a autora publica *Sapato de Salto*. A narrativa conta a história de Sabrina, uma menina órfã que foi adotada aos 11 anos para trabalhar como babá na casa da família do Seu Gonçalves e da Dona Matilde. Além de ser babá, sofre com o assédio sexual do patrão e os maus tratos da patroa. Sua tia Inês, vai ao seu encontro com a intenção de reunir as três mulheres restantes da família para morarem juntas: seria um grande trio: ela, a tia e a avó.

Mas, a esperança de uma nova vida é interrompida pelo assassinato da tia. Tal fato é testemunhado pelos olhos de Sabrina e a partir disso, a pequena acaba encarando os desafios que lhe são impostos para a sua sobrevivência. Então, sobe literalmente em cima do salto, tornando-se uma pequena adulta, vendo sua vida tomar outros rumos. Depois de muitos dissabores, encontra um amigo, Andrea Doria que junto com sua mãe Paloma, acabam ajudando-a e proporcionando a ela outra perspectiva de vida. A solução narrativa caminha para um final feliz para a protagonista.

A obra é estruturada em quatorze capítulos que geralmente são intitulados com uma pista dos acontecimentos que virão a seguir. O capítulo de número treze, intitulado "Pra você que me lê" é um espaço retomado pela escritora, como faz em todas as suas obras, para informar ao leitor como o livro foi criado e falar sobre as influências que teve para a construção do texto.

Em Sapato de salto (2006), o narrador é onisciente que deixa suas marcas de perspectivas nos títulos de cada capítulo e por suas constantes descrições, opiniões sobre fatos apresentados. A linguagem observada na narrativa pode ser considerada coloquial, e em alguns momentos até uma linguagem com expressões chulas, como por exemplo, quando o narrador concede a voz, por meio do discurso direto, à personagem de Inês, uma ex-prostituta, tia de Sabrina.

Em uma primeira leitura, é possível perceber as representações do gênero feminino no livro. Essas representações apontam para um ser contemporâneo fragmentado, que muitas vezes tenta reverter uma certa submissão a uma sociedade patriarcal, e que ao mesmo tempo, repete os modelos femininos construídos por essa mesma sociedade.

A famosa frase de Simone de Beauvoir "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1980, p. 9) é vivida de forma intensa e literal pela protagonista que busca construir uma identidade feminina com base em modelos: primeiro, sua inspiração vem de Tia Inês e depois, do comportamento e personalidade de Paloma. Sabrina, na sua adolescência, vê nessas mulheres o modelo que julga ser o caminho certo de tornar-se mulher.

Ao analisar o título da obra com as representações presentes, vemos que "Sapato de Salto" é a transformação da menina para mulher. Essa passagem entre esses dois ciclos parece não acontecer de forma natural. Para Sabrina tornar-se mulher é quase que uma imposição das circunstâncias que vai vivendo. Primeiro o orfanato, depois a casa de família onde é aliciada pelo patrão, após a morte da tia, a prostituição, e por fim, já amparada por Paloma e por Andreas, acaba então encontrando um lugar e uma nova família, para quem sabe então, se encontrar e reconstruir aquilo que ela acredita ser uma mulher.

Sabrina parece viver em constante deslocamento de identidade. Com isso, Bojunga mostra convivência dessas múltiplas identidades, pois a protagonista exerce durante a narrativa vários papéis: é criança, menina, sobrinha, babá, prostituta, amiga, profissional, artista, enfim, todas as identidades em uma só, se configurando e se reconfigurando o tempo todo.

Em *Sapato de Salto*, existem mulheres que são pontos chaves para a história acontecer, personagens que dão voz a narrativa de uma forma intensa e que desconstroem posturas que a sociedade impõe, com conflitos sociais como: os sentimentos amorosos e sexuais, o preconceito sexual, a prostituição, o suicídio, a pobreza, o abandono e o assassinato. É possível observar que todas as mulheres da família da personagem principal passam por grandes decepções na vida e em seus relacionamentos.

Comecemos pela avó de Sabrina. Maria da Graça Oliveira, conhecida como dona Gracinha, era casada e mãe de Maristela e Inês. Todas moravam no sítio em que o marido trabalhava como jardineiro e ela era lavadeira. Tinha o sonho de que suas filhas estudassem para que um dia uma fosse professora e a outra dançarina. Aparentemente tinha uma vida perfeita e uma família que correspondia ao estereótipo de uma família feliz e completa.

Um determinado dia, seu marido revoltou-se com a vida e decidiu ir para o mar, e a mulher e as filhas nunca mais tiveram notícias dele. Depois desse fato, dona Gracinha teve que trabalhar dobrado para sustentar a casa e mesmo assim, ainda queria dar bons estudos para suas filhas.

Decidiu ir embora para o Rio de Janeiro, pois acreditava que em uma cidade grande poderia e teria melhores condições de educar e dar estudos às filhas. Porém, logo se arrependeu: "Não demorou pra dona Gracinha cair em estado de ansiedade: compreendeu que, querendo dar uma melhor oportunidade de estudo pras filhas, tinha aberto pra elas a porta da liberdade." (Bojunga, 2006, p.113).

Um dia descobriu que a filha estava grávida e desde então sentiu que perdera o controle sobre sua família e que os sonhos que tinha para as duas filhas não se realizariam, via que a vida tomava outros rumos.

Maristela, filha mais velha de dona Gracinha, queria realizar o desejo da mãe e tornar-se professora. Mas, aos quinze anos engravida do namorado casado, esconde a gravidez de todos até o sexto mês e ao ser descoberta pela mãe acaba saindo de casa na esperança de ser acolhida pelo namorado. Esse, porém, a abandona e então na busca pelo sustento acaba por

tornar-se prostituta: "tem homem que gosta, não é? De trepar com mulher de barrigona." (Bojunga, 2006, p.105).

O nascimento da filha que poderia trazer à Maristela um fôlego novo, acaba por deixá-la ainda mais desesperada. Sem condições de sustentar a si e a filha, deixa a pequena na casa de órfãos e caminha junto ao mar para dar cabo da sua vida. Dessa forma, já é possível observar estereótipos destorcidos que estão presentes na personagem principal, mostrando que desde o ventre de sua mãe, a prostituição, o abandono já faziam parte de sua vida.

Inês, a tia de Sabrina, também era alimentada pelo sonho da mãe, e sonhava em ser dançarina, sonho esse que um dia foi modificado por uma paixão que conheceu junto ao mar de Copacabana. Inês era apaixonada por sapatos de salto, seu primeiro salto foi um sapato de verniz e quando sua mãe falou espantada:

> - Que tanto salto é esse, menina?!
> - Menina não, senhora! Menina não usa sapato assim. – Foi dançar na frente do espelho, pra se admirar em cima do salto. – Agora sim, sou mulher! (Bojunga, 2006, p.119)

Sua história se modifica no momento em que começa a colocar os sapatos de salto, pois a partir daí passou a chegar em casa cada dia mais tarde, sempre com desculpas esfarrapadas para dona Gracinha. Para se livrar das constantes cobranças da mãe, acaba por ir embora. A mãe suplicou para que ficasse, pois a família eram as duas, e sem Inês, não haveria mais família. Mas nada adiantou e Inês foi em busca do seu destino.

Entre uma conversa e outra com sua mãe é narrado um fato que já nos mostra um estereótipo da tia Inês que a leva para o mesmo caminho da irmã "Cada vez o salto é mais alto, e a cara é mais pintada, e a blusa, mais decotada! Isso tudo não pode ser pro mar!! Com quem que tu tá te metendo? Por onde tu tá te enfiando?" (Bojunga, 2006, p. 122). Tal indagação junto à filha revela o olhar de Dona Gracinha sobre as mulheres da sua família. Tanto Maristela quanto Inês seguiam a mesma sina: a prostituição.

Ao deixar a mãe para morar com seu amor, no caso o cafetão, a personagem vai além da prostituição e começa a se drogar. Tempos depois, resolve procurar a mãe, mas não a encontra. Descobre que a dona Gracinha está internada em uma clínica, "depois da queda ela

ficou de miolo mole." (Bojunga, 2006, p.124). Inês toma conhecimento de que tem uma sobrinha que vive em um orfanato, vai atrás dela na esperança de tentar reconstruir uma família, ainda que uma família de três mulheres, mas uma família aos moldes convencionais.

O cafetão não aceita a decisão de Inês de abandonar a prostituição e o tráfico, e algum tempo depois de ela ter reunido a sobrinha e a mãe e acreditar que agora era feliz, acaba sendo assassinada. Novamente, o sonho da família normal, convencional, acaba ficando para trás.

A quarta mulher da família, Sabrina, a protagonista, já nasce com a sina de ser abandonada pela mãe que fica grávida aos quinze anos e acaba cometendo um suicídio, e de um pai que não quer nem vê-la ao nascer. É abandonada na casa de órfãos e quando está para completar onze anos é adotada por uma família para trabalhar como babá. A esperança de agora ter o lugar em uma família, acaba por se diluir diante das atitudes de Dona Matilde, a mulher que lhe tirara do orfanato. Sabrina acaba se tornando a doméstica da casa, a babá, e nunca alguém daquela família.

Na sua adolescência, no seu sonho de pertencimento a um mundo que não era o seu, Sabrina acaba por chamar a atenção do marido de Dona Matilde. Seu Gonçalves foi ficando cada dia mais impressionado com a menina, até que seu olhar sobre a menina foi sendo modificado: "quando ela virava cambalhota pra divertir as crianças, ele ainda ria mais. E meio que fechava o olho querendo ver melhor a calcinha que a Sabrina usava." (Bojunga, 2006, p.14). Sabrina vai deixando sua infância também para trás.

Em seu mundo ainda entre a infância e a adolescência, Sabrina passa a receber constantes presentes de Seu Gonçalves, até que houve uma noite em que ele resolveu ir até o quarto de Sabrina com outras intenções dizendo "esse vai ser o nosso maior segredo, viu? – e foi brincando de roçar o bigode na cara dela." (Bojunga, 2006, p. 20). A partir daí, a menina acostuma-se ao aliciamento do patrão e quando este chegava ao seu quarto sem um presentinho, acaba pagando alguns trocados pelos momentos que passava com a garota. E chegou o dia em que ele, esquecendo do presentinho e do dinheirinho, foi cobrado pela menina. Enfim, Sabrina cumpria a mesma sina da mãe e da irmã: tornava-se uma pequena prostituta.

Ao perceber a nova relação que se instalara entre seu marido e a babá, Dona Matilde começou a bater cada vez mais na menina, e então se instaura a violência nessa relação aparentemente familiar. Quando Inês vai buscá-la na casa da dona Matilde, fica surpresa com a tapa que a menina recebeu ao se despedir da patroa, e ao ser questionada pela tia sobre o motivo da violência, Sabrina se cala.

As mulheres restantes da família começam a reconstruir suas vidas juntas. Sabrina sente-se feliz por estar perto da avó e da tia. Admira os belos sapatos de salto de Inês e a atual profissão desta, que agora se tornara dançarina. Sua vida parece enfim entrar nos eixos. Porém, a tia é assassinada e a menina e vê na condição de responsável pelo seu sustento e o da avó.

Sabrina encontra dinheiro escondido em alguns saltos de sua tia, mas não é o suficiente para manter a casa. Assim, decide subir literalmente em cima do salto e acaba se prostituindo para conseguir dinheiro para sua sobrevivência e não ser mandada de volta para casa do menor abandonado.

A outra personagem feminina da narrativa é Paloma que se tornou o espelho para Sabrina. Apesar de Paloma viver de uma forma inércia no decorrer da narrativa, submissa ao marido, incapaz de defender o filho dos preconceitos tiranos do marido, Sabrina dá para ela uma inspiração para mudar também.

Paloma então se torna um exemplo para Sabrina, e a afinidade entre as duas é grande o suficiente para Paloma decidir adotar Sabrina no intuito de que a menina viva a adolescência de forma tranquila, e que se torne mulher no tempo certo.

Lygia Bojunga não poupou sua protagonista de presenciar e viver várias experiências traumáticas no decorrer da narrativa, o que pode levar o leitor a uma reflexão acerca do mundo infantil e dos perigos que podem envolver uma menina de apenas onze anos.

As representações de gênero feminino presentes nessa obra desestabilizam e ao mesmo tempo reafirmam um pensamento patriarcal. As mulheres da família de Sabrina

tornam-se prostitutas e duas delas morrem. A morte é a solução narrativa encontrada para dar conta de comportamentos femininos inadequados ao padrão social patriarcal.

Já os avanços aparecem na solução narrativa dada às personagens Sabrina e Paloma, que juntas conseguem visualizar uma nova perspectiva, um novo destino de mulher: a adolescente na redenção e no lugar que parece ter encontrado junto à Andreas e sua mãe. Já Paloma, também parece descortinar um novo rumo: o rompimento com a aceitação dos pensamentos patriarcais do marido.

Considerações Finais

Pensar em uma literatura destinada ao público juvenil muitas vezes implica imaginar textos inocentes, não contaminados pela realidade, talvez ainda, por ser cultural a ideia de que a literatura tem um caráter pedagógico. Mas o que se pode notar com essa narrativa de Lygia Bojunga é que a literatura juvenil é mais e pode mais. Pode ir além das aventuras e impor-se como ficção que mantém um contato direto com a realidade vivida por muitas adolescentes. É entrar em um mundo de instrospecção psicológica para acompanhar o crescimento físico e emocional de Sabrina. É poder ler a denúncia social da falsa adoção a que Sabrina foi submetida, é viver o cotidiano das ruas onde vivem as prostitutas e por algum momento entender as circunstâncias em que esses seres, ainda que de papel, vivem. É poder vislumbrar que a vida pode sempre ter um novo rumo, como aconteceu com Sabrina.

Sapato de salto (2006), contribui para que o leitor possa refletir sobre o cotidiano, sobre assuntos que são polêmicos em nossa sociedade atual, mostrando que a literatura infanto juvenil não é apenas uma fantasia como muitos acreditam ser, mas é também constituída de fatos reais e conflitantes, e que pode contribuir para uma transformação em busca de crescimento e de soluções para os problemas, para a busca de novos horizontes, e assim se estabelece a interação entre a literatura e a sociedade nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS:

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOJUNGA, Lygia. *Sapato de Salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DOMINGUES, Paula Francielle. Lygia Bojunga Quebrando "Tabus". Disponível em: http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/08/LYGIA-BOJUNGA-QUEBRANDO-TABUS.pdf. Acesso em: Set. 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

PORTELA, Regina do Socorro. A infância feminina em Lygia Bojunga. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/posgraduacao/letras/mis/sel/anais2010. Acesso em: Set.2013.

LITERATURA JUVENIL E MOTIVADORES IDEOLÓGICOS: LEGITIMAÇÃO, ESCOLHA DAS OBRAS E MERCADO EDITORIAL

Jaime dos Reis SANT'ANNA (UEL)[428]

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a maneira como se constroem os instrumentos de *legitimação* ideológica da produção literária juvenil brasileira contemporânea, e avaliar a força das chamadas "ferramentas de certificação" desta produção, tais como as premiações institucionais, os selos da fundação nacional do livro infantojuvenil, os catálogos e sites das editoras, os encartes pedagógicos para leituras das obras, as transcriações ou adaptações para cinema, teatro e outras plataformas da cibercultura, a lista de mais vendidos, a exposição mercadológica nas mídias de massa, dentre outras estratégias mercadológicas. Em seguida, discutir a influência destas ferramentas de legitimação ideológica junto ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico, notadamente quando da escolha de obras para o trabalho com leitura literária em sala de aula. Por fim, propor a construção de um instrumental teórico-metodológico que proporcione a capacitação dos professores de língua materna para selecionar obras literárias para o publico juvenil, obedecendo a critérios que atendam ao propósito de formar leitores críticos, conforme propõem os PCNs, OCEMs e DCEs, e não aos interesses do mercado editorial.

Palavras-chave: Literatura juvenil; formação docente.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar as primeiras reflexões acera de uma proposta de investigação sobre as maneiras como se constroem os instrumentos de *legitimação* ideológica da produção literária juvenil brasileira contemporânea, avaliando a força das chamadas ferramentas de certificação desta produção. Entendemos como ferramentas ideológicas de legitimação as premiações institucionais, os selos da fundação nacional do livro infantojuvenil, os catálogos e sites das editoras, os encartes pedagógicos para leituras das obras, as transcriações ou adaptações para cinema, teatro e outras plataformas da cibercultura,

[428428] Professor de Metodologia e Prática de Ensino de Língua e Literaturas do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. jsantann@hotmail.com

a lista de mais vendidos, a exposição mercadológica nas mídias de massa, dentre outras estratégias mercadológicas relacionadas à literatura juvenil dos últimos trinta anos.

Em seguida, pretende-se discutir a influência destas ferramentas de legitimação ideológica junto ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico, notadamente quando da escolha de obras para o trabalho com leitura literária em sala de aula. Por fim, pretendemos propor a construção de um instrumental teórico-metodológico que proporcione a capacitação dos professores de língua materna para selecionar obras literárias para o publico juvenil, obedecendo a critérios que atendam ao propósito de formar leitores críticos, conforme propõem os PCNs, OCEMs e DCEs, e não aos interesses do mercado editorial.

Considerações preliminares: a literatura e a questão ideológica

Após ter lidado com aspectos ideológicos em estudos anteriores, tais como *Ideologia e literatura: motivadores ideológicos na intertextualidade de Gil Vicente, Almeida Garrett e Sttau Monteiro* (2003) e em *O sagrado em José Saramago: em que creem os que não creem* (2009), proponho-me dar vazão a novas inquietações neste campo de conhecimento, buscando outras variações deste recorte, relacionando ideologia à literatura juvenil brasileira contemporânea, à formação do leitor crítico, quer seja o alunado da educação básica, quer seja o docente de língua materna.

A proposta de trabalho, agora, é traçar as linhas iniciais que contemplem uma visão ampla da literatura juvenil brasileira contemporânea, tomando como objeto de investigação o conjunto desta produção, a fim de compreender como os mecanismos ideológicos que a envolvem. O estudo da obra de alguns autores até poderia servir como paradigma à investigação, mas tal particularização gera alguns impasses metodológicos: por um lado, arrisca-se perder o foco do conjunto da produção enquanto fenômeno, e as formas de divulgação que a literatura juvenil experimenta atualmente no Brasil; e, por outro – e mais grave –, ao tomar um autor ou uma obra específica para estudo, é possível distorcer a realidade por conta de um caso isolado, tornando-se o estudo de um autor ou de uma obra um

discurso de matiz ideológico, pois pinçar exemplos da realidade para comprovar a realidade distorcida é marca operacional comum da ideologia.

Tal percepção da dinâmica ideológica não impede o estudo de autores e obras paradigmáticas da ideologia na literatura juvenil brasileira contemporânea, pois tais estudos têm sido realizados e vem contribuindo, na agregação de novos conhecimentos, para a construção da compreensão do todo. Todavia – nunca é demais ressaltar –, ao tomarmos como hipótese de trabalho o conceito inicial de ideologia como um "processo pelo qual os interesses de certo tipo são mascarados, racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder" (Eagleton, 1997:178), importa-nos mais a compreensão do conjunto sequencial e particular de ações enquanto fenômeno, o qual somente pode ser contemplado na abordagem global da produção literária juvenil brasileira deste período. Tais preocupações são também compartilhadas pelas OCEMs:

> Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da Literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se o risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens.

O trabalho do professor de Língua Portuguesa com a leitura literária na Educação Básica, portanto, sem prescindir do valor dos aspectos formais do texto, deve enfatizar sua inserção na cadeia de interação social, e buscar elucidar a dinâmica de respostas no envolvimento com outros contextos, pois é na prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as intencionalidades.

Por isso, não obstante o estudo de caso venha a possibilitar-nos a compreensão dos elementos ideológicos presentes em uma obra literária, ou mesmo no conjunto da obra de um determinado autor, interessa-nos mais a identificação crítica da ideologia em que eles estão inseridos.

Tomemos, à guisa de exemplificação, dois casos mundialmente conhecidos: a obra da escritora britânica Joanne Kathleen Rowling, autora da série *Harry Potter*, composta de sete

títulos e publicados entre 1997 e 2007, e cuja vendagem estima-se em algo perto de um bilhão de exemplares; e a série *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer, composta de quatro títulos e editada a partir de 2005 e com mais de 400 milhões de livros vendidos até abril de 2012, nas quais os elementos ideológicos aparecem em profusão.

Mais que tão somente apontar seus valores estético-literários – e, sem dúvida, os há – importa analisar alguns aspectos ideológicos inerentes a estas obras, muitos deles decalcados na literatura juvenil brasileira. Do ponto de vista temático, por exemplo, vale a pena destacar a valorização de novas formas do sagrado como temática recorrente e as marcas de crasso e ingênuo conservadorismo na construção de modelos comportamentais para a atual geração de adolescentes, tais como a crença no poder regenerador do amor, a expectativa inexorável da vitória do bem contra o mal, a sublimação dos sentimentos de companheirismo e amizade, a representação das relações tradicionais de família, o espírito individualista e altamente competitivo de classes, a revalorização de antigos tabus, como a virgindade e o sexo primordialmente procriador.

Todavia, são as percepções inerentes ao fenômeno mercadológico e ao estudo da dinâmica editorial as que se apresentam mais relevantes. Percebe-se no nicho mercadológico que a série *Harry Potter* representa, o reflexo da indústria cultural, cujo faturamento ultrapassa a cifra de bilhões de dólares, resultado de um projeto editorial responsável pela produção de mais de 13 filmes, dezenas de games, milhões de fanfictions, incontáveis sites oficiais e não oficiais, museus, lojas de souvenires, documentários, exibições em TV aberta e a cabo, clubes de fãs, design de moda, dentre outros, com reflexos alienantes sobre parte considerável de seus consumidores. Henry Jenkins (2009) percebeu este movimento no ciberespaço e apontou as marcas deste fenômeno mercadológico retroalimentador das vendas de obras juvenis, como parte de um processo a que ele chamou de *cultura da convergência*.

Dentre as diversas formas de legitimação ideológica, a literatura infantojuvenil pode se tornar uma ferramenta de mascaramento da realidade, construindo uma mundividência distorcida da sociedade, especialmente ao abordar temas como as diversidades raciais, religiosas e afetivas, as representações da família, a consciência ecológica, a política de

cidadania, a valorização da liberdade individual, a luta por justiça social, os efeitos do consumismo, a defesa da tolerância e os limites da intolerância, a denúncia da opressão contra as minorias socialmente fragilizadas e marginalizadas, dentre outros.

Ideologia e literatura: o que dizem os documentos oficiais da educação básica

As discussões acerca dos aspectos ideológicos presentes na produção literária destinada para o público juvenil brasileiro se inserem no contexto das ações em favor da formação do leitor crítico, sobretudo quando identificam os elementos constituintes das intencionalidades de enunciação do texto, conforme explicitado nos principais documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e a formação do leitor crítico.

O leitor dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio é um adolescente em fase de formação em todos os sentidos – físico, psicológico, social, espiritual, político, intelectual, etc – e necessita de instrumentos que o capacitem a compreender os logros e as dissimulações que camuflam as intencionalidades do discurso ideológico do poder dominante. Tal preocupação se justifica, pois a adolescência é mais suscetível à assimilação acrítica do discurso ideológico como representação legitimada da realidade, sem a devida atenção para com a dinâmica com que se constrói a distorção da realidade e a maneira como tais distorções se legitimam por meio da superestrutura cultural, e a cuja realidade distorcida venha, finalmente, a se integrar.

Ao abordar a leitura como parte do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico têm em comum o propósito de trabalhar para a formação de um leitor capacitado para perceber criticamente este fenômeno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998) apontam que tal leitor deve ser habilitado para "ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos" (p.70), evoluindo da "leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais

cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura" (p. 71). Dessa forma, para os PCNs, toda leitura, e de modo peculiar a leitura de textos literários, deve contribuir para "a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias" (p.27).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do estado do Paraná (2008), na mesma direção, compreendem a leitura literária como ferramenta essencial para despertar o espírito crítico e criador dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de pensamento questionador e a sensibilidade estética, e habilitando-o para o reconhecimento de vozes sociais e de ideologias presentes nas relações de poder a ele inerentes (p.57). O documento enfatiza a propalada função formadora da literatura, conforme proposição de Antonio Candido (1972), a qual consiste em lidar com a formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante. Neste sentido, segundo as DCEs (p.71), por meio da leitura literária, a Educação Básica visa a

> propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leve o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas [pois] somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz.

Neste ponto das reflexões das DCEs a respeito da complexidade concernente às leituras literárias e aos diversos níveis de intencionalidades e interesses dos representantes da "ideologia dominante" destaca-se a preocupação explicita com a capacitação do professor de Língua Portuguesa para atuar como medidor entre texto e aluno, a fim de "posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, [que] entenda realmente a complexidade do ato de ler" (p.74); um professor para o qual "o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; [mas que considera o que] o texto tem a dizer, que há ideologias, vozes, e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita" (p.79).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), por sua vez, são ainda mais contundentes ao tratarem da leitura literária e sua função na formação do leitor do Ensino Básico. Destacando a fruição do texto literário, o valor do lúdico e a contemplação estética – mas tomando as precauções para não confundir esta perspectiva com o simples divertimento – , o documento defende o estudo da literatura no Ensino Médio, principalmente, por causa de sua função como "fator indispensável de humanização" (Candido, 1995). Para as OCEMs (pp.60-61),

> a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

Dessa forma, discutir a produção literária juvenil brasileira contemporânea é uma contribuição para a formação do leitor crítico no Ensino Básico, inserindo-se no contexto das preocupações com a formação do professor de língua materna. Não obstante ser o alunado do Ensino Básico o leitor crítico que pretendemos formar, a condição essencial para a eficiência deste objetivo incide sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. Para realizar a mediação da leitura crítica de textos literários e construir o espírito questionador de seus alunos, o docente precisa se converter também em um leitor crítico.

Aspectos ideológicos e o ensino de literatura juvenil contemporânea

Em decorrência da renovada preocupação com a leitura literária para a formação do leitor crítico, e somadas a outras causas de caráter político e econômico, as demandas por uma literatura voltada para o público escolar do Ensino Fundamental II e Médio produziram a previsível reação do mercado editorial: a oferta anual de centenas de títulos, classificados como literatura juvenil, e os esforços para torná-los mercadorias de consumo. Se os anos 70 e 80, inegavelmente, assistiram ao chamado "boom" da literatura infantil, as últimas duas décadas foram palco da profusão da literatura juvenil.

O cotejo entre a primeira edição do *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, de Nely Novaes Coelho, publicada em 1986, e a quinta edição, revista e ampliada, publicada em 2006, aponta o salto extraordinário de pouco mais de 300 autores registrados para mais de 700, chegando o Dicionário a avaliar alguns milhares de títulos. Tal discrepância, longe de ser atribuída a uma suposta incipiência da primeira fase da pesquisa, revela o crescimento deste seguimento literário e, em particular, da literatura juvenil.

De acordo com os dados mais recentes da Câmara Brasileira do livro, do total de quase 5 mil títulos novos lançados no mercado, em 2012, cerca de 1500 títulos são de literatura infantojuvenil, dos quais pelo menos 350 podem ser classificados especificamente como obras da literatura juvenil. Vale registrar que os números referentes à literatura juvenil, até o início dos anos 80, não ultrapassavam as três ou quatro dezenas.

Diante deste quadro, retratado de maneira resumida, impõe-se questionar se os professores do Ensino Básico e os pesquisadores do tema têm dado conta de avaliar, no mesmo ritmo e com eficiência, os valores estéticos e ideológicos que envolvem uma produção tão profícua, notadamente no que tange à qualidade das obras e sua relevância para a formação do leitor crítico. Diante da profusão de obras da literatura juvenil contemporânea – qual suplício de Tântalos ou trabalho de Sísifo –, conferências, mesas-redondas, simpósios, comunicações individuais em diversos congressos sobre práticas de leitura e literatura infantil e juvenil e inúmeras publicações especializadas têm levantado discussões valiosas acerca desta produção, configurando-se em importante contribuição para os agentes educacionais. Entretanto, quase todos têm em comum a opção por estudos pontuais, ora abordando autor/obra ou autor/obra/leitor, ora abordando temas ou técnicas específicas, sem tratar o conjunto do fenômeno.

Os estudos acerca da literatura juvenil brasileira contemporânea e seu envolvimento com os propósitos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico carecem de pesquisas que a tomem como um fenômeno editorial, com desdobramentos retroalimentadores do mercado e que podem afetar o processo de seleção de leituras literárias e as formas de abordagem dos textos literários. Em outras palavras, pesquisas que abordem os

elementos motivacionais ideológicos que agem na seleção de obras da literatura juvenil e seus efeitos sobre a formação do leitor crítico.

Na qualidade de um poderoso instrumento da superestrutura, a literatura juvenil brasileira contemporânea sofre a ação de forças anônimas do mercado editorial, ou submete-se a ele, para converter-se em uma eficiente ferramenta a serviço da ideologia da classe dominante. A hipótese de trabalho é que o exame do processo de produção e de divulgação da literatura juvenil brasileira poderá evidenciar seus traços ideológicos, enquanto legitimação da distorção da realidade à qual integra a sociedade em geral, mas de modo peculiar para os interesses desta pesquisa, os agentes da educação básica envolvidos na formação do leitor crítico.

Para Ricoeur, a incisiva definição de ideologia como distorção da realidade admite a possibilidade da existência de uma *linguagem da vida real* anterior à distorção e que, ao mesmo tempo, tende a evidenciá-la. De especial importância para nosso estudo a respeito dos motivadores ideológicos, o argumento de Ricoeur pressupõe uma inextricável estrutura simbólica que permite compreender a natureza de determinadas ideologias ou da ideologia em geral. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), Bakhtin-Volochinov discute a palavra enquanto signo ideológico, e abre-nos amplas perspectivas para as reflexões a respeito da ideologia por trás dos signos verbais e não-verbais. Ou seja, as ideologias se apresentam não necessariamente através de uma linguagem verbal – mas também, e implicitamente –, através de signos não-verbais, os quais precisam ser investigados, a fim de garantir a construção do leitor crítico.

Considerações finais

A nossa hipótese inicial – de que há motivadores ideológicos no processo de produção, divulgação e mercado editorial da literatura juvenil brasileira – encontra respaldo no pensamento de Paul Ricoeur quando, após negar a correlação de causalidade entre a superestrutura, refletida na cultura, arte, religião e direito e a infraestrutura das forças

anônimas (individuais ou sociais), ele afirma que as condições ideológicas se configuram em um quadro motivacional:

Esta relação [ideológica] não é causal nem naturalista, é uma interacção de motivações, de símbolos; é uma relação de pertença ao todo da nossa experiência e de estar relacionado com ela de maneira motivacional (Ricoeur, 1991: 271).

Neste sentido, caso tomemos a declaração marxista de que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, então a compreensão dos motivadores ideológicos responsáveis pelo momento profícuo da literatura juvenil brasileira poderá resultar, por um lado, no estabelecimento de um quadro do conjunto de ideias dos poderes dominantes do último quartel do século XX e dos primeiros anos do século XXI; e, por outro, na percepção da medida em que, paradoxalmente, tal ideologia é o avesso daquilo que sua crítica nega-se a legitimar.

Para os objetivos dessa proposta – apontar e criticar as ideologias motivadoras do fenômeno em que se configurou a literatura juvenil nestes últimos tempos, e as implicações na formação do professor de Língua Portuguesa apto para a construção do leitor crítico – precisamos considerar, com cuidadosa cautela, que a própria discussão quanto à ideologia incide ela mesma em uma prática ideológica: *falamos de ideologia e o nosso discurso é já por si apanhado na ideologia* (Ricoeur, 1991:292).

Por isso, temos ciência de que um projeto desta natureza, que visa a investigar e explicar o *status* estético e mercadológico destes empreendimentos literários, e considerando tratar-se de leituras voltadas para o público adolescente e para contextos que envolvem práticas docentes, precisa resguardar-se de suas próprias inferências, da inclinação à linguagem panfletária, em suma, de seu próprio discurso ideológico.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. Trad. M. E. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.* Brasília: Mec/Semtec, 2002a.

BRASIL/SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares do ensino médio.* Brasília: MEC/Semtec, 2004.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2006.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução.* Trad. Silvana Vieira, Luis Carlos Borges. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

_____. *Marxismo e crítica literária.* Trad. António Sousa Ribeiro. Porto: Edições Afrontamento, s/d.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência:* a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução de Susana Alexandria. – 2a ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARX, K. & Engels, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008b.

RICOUER, Paul. *Ideologia e utopia*. Trad. Tereza Louro Perez. Lisboa: Ed. 70, 1991.

SANT'ANNA, Jaime dos Reis. *Literatura e ideologia: Gil Vicente sob o olhar intertextual de Almeida Garrett e Sttau Monteiro.* São Paulo: Novo Século Literário, 2003.

_____. *O sagrado em José Saramago: em que creem os que não creem*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

A CASA DA MADRINHA: UM ROMANCE DE FORMAÇÃO.

Barbara Costa LELL (G-FAFIPAR)

Orientadora: Profª Drª Catia Toledo Mendonça

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o livro "A Casa da Madrinha" (1978), da autora Lygia Bojunga Nunes, com o intuito de verificar a adequação da obra ao gênero conhecido como *Bildungsroman*, ou romance de formação. O objetivo é analisar o personagem Alexandre, a partir de seu comportamento no início de sua trajetória, no decorrer de sua busca pela casa da madrinha e no desfecho da narrativa; perceber como seu caráter foi construído através da infância conturbada e prematuramente perdida, e entender como essa viagem para o desconhecido pode contribuir para a formação de sua identidade. Alexandre encontra em seu caminho personagens que, de certa forma, modificam seu comportamento, sendo imprescindíveis para a construção de seu caráter. As experiências desses personagens serão analisadas para a melhor compreensão da transformação do personagem central. Para embasamento teórico será utilizada a teoria de Georg Lukács, sobre a teoria do romance.

PALAVRAS-CHAVE: Viagem, Bildungsroman, Lygia Bojunga Nunes, A Casa da Madrinha.

Uma viagem comumente acarreta em mudanças na vida do viajante. Durante a viagem o indivíduo pode descobrir novas possibilidades para percorrer seu caminho ou, algumas vezes, em seu ponto de partida pode encontrar mudanças que o obriguem a olhar o mundo por outra perspectiva. É exatamente isso que ocorre com Alexandre, personagem de Lygia Bojunga Nunes, na obra "A Casa da Madrinha" publicada em 1.978, que faz uma viagem a fim de mudar sua vida e, a partir dela, passa a ver o mundo de outra forma. Nessa aventura repleta de altos e baixos, ele conhece um pavão adorável, torna-se amigo dele e ambos saem em busca da realização de um sonho, esse pavão é uma figura de enorme importância na história, uma vez que ele completa Alexandre, muitas vezes parecendo serem apenas um. Alexandre detinha uma personalidade ímpar, afinal, sendo "apenas" um garoto, decidiu aventurar-se sozinho à procura do desconhecido que representava para ele uma vida melhor, mas até alcançar seu objetivo o menino teve uma trajetória de dificuldades que o fortaleceram e impulsionaram ainda mais a querer mudar seu futuro.

Para que haja compreensão da história de Alexandre será utilizado como base teórica o livro "A Teoria do Romance" do filósofo húngaro Georg Lukács, com o propósito de compreender o que é a *Bildungsroman* ou romance de formação. O objetivo central o trabalho é analisar a vida de Alexandre e entender como uma história complicada e difícil influenciou o menino na sua formação de caráter e culminou em sua decisão de querer mudar seu futuro.

A expressão *bildungsroman* ou romance de formação, como convencionou-se chamá-lo, surgiu a partir do século XXI de uma junção das palavras educação (bildungs) e romance, porém o termo não foi categoricamente traduzido por não haver, de fato, uma definição concreta do que seria um *Bildungsroman,* mas, de acordo com Quintale Neto (2009), a palavra *bildung*, originária do alemão medieval,

> significava a Foto, o Retrato, a Imagem (imago), mas também Imitação (imitatio), Forma (forma) und Formação (formatio). Ainda o modelo da imagem da divindade, cujo centro, é ocupado pelo homem." (p. 186)

Logo, sendo uma palavra medieval, compreende-se o motivo de ligá-la ao divino, Quintale Neto continua explicando que seu significado sofreu mudanças, aproximando-se da "*concepção do homem como imagem da divindade*" (p. 187), porém, após o pecado no Jardim do Éden, o homem perdeu essa identidade e para redimir-se é necessário transformar-se; essa transformação vem através de sua experiência de vida, sofrendo influências externas, desde outros indivíduos até situações cotidianas. Para Lucáks, o homem precisa compreender-se diante da sociedade, aprendendo a lidar com o desejo de influenciar e a necessidade de sofrer interferências do mundo, como fica explicitado no trecho:

> Aqui se busca também um caminho intermediário entre o exclusivo orientar-se pela ação do idealismo abstrato a ação puramente interna, feita contemplação do Romantismo. A humanidade, como escopo fundamental desse tipo de configuração, requer um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e a capacidade receptiva em relação a ele. Chamou-se essa forma de romance de educação. (LUKÁCS, 2000, p. 141)

Diante dessa teoria, compreende-se que para o homem evoluir é primordial adaptar-se à sociedade, aprendendo através de sua vivência. Morgenstern define:

> [tal forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido o seu conteúdo porque ela representada a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade (MORGENSTERN, 1988, p. 64 apud MAAS, 2005, p. 1)

Ou seja, ambos definem de forma semelhante, porém, distanciando-se da origem divina, mas buscando a perfeição do indivíduo, sua maturidade e sabedoria, sendo conquistados através de seu percurso durante a vida.

O objetivo do presente artigo é relacionar o livro "A Casa da Madrinha" à teoria do romance de formação, embora o protagonista Alexandre inicie a narrativa sendo um menino e não cresça durante o desenvolvimento da história, ele evolui, demonstrando seu amadurecimento no fim da narrativa.

A autora da obra em análise, Lygia Bojunga Nunes é uma escritora muito premiada nascida no Rio Grande do Sul, mas escolheu o Rio de Janeiro para fincar raízes, as características de sua obra são: o lúdico, a poesia, o teatro e a crítica social; a autora transforma sua escrita em algo peculiar quando concede vozes a animais conferindo importância à suas falas. A autora se coloca através da voz dos seus personagens e firma seu posicionamento, ela compartilha do mesmo ponto de vista do escritor Monteiro Lobato que afirmava *"Assim como é de cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos",* ou seja, Lygia Bojunga Nunes escreve de forma a instigar o senso crítico das crianças, fazê-las enxergar como o mundo é verdadeiramente e não aceitá-lo acomodando-se com essa realidade de desigualdade social e entre gêneros, porém, a autora não insere essas informações de forma rude, ela utiliza o lúdico, o mágico, características que atribuem leveza às suas obras. No livro "A Casa da Madrinha" (1.978) a atmosfera lúdica também está muito presente, na verdade, permeia toda a narrativa, o objetivo central do livro

é mostrar como Alexandre, vivendo em meio à pobreza, tendo que se deparar com a fome, a evasão escolar e o trabalho infantil, corajosamente, ergueu-se e lutou pela sua dignidade, Lygia Bojunga Nunes narra essa história de forma especial, afinal, a vida de Alexandre é bastante real, com problemas verdadeiros, mas durante sua busca pelo que acredita que suprirá suas necessidades ele encontra o lúdico, o fantástico, o mágico.

Para contar a história, a autora utiliza-se do *tópos* viagem que é um tema recorrente na literatura, compreende como *tópos* na literatura algo que "*sería el uso actualizado y contextualizado por un escritor de una materia literaria abstracta o general que es reconocida como común por un círculo de cultura"* (Márquez, 2002, 254), no entanto, "*para la retórica griega, en cambio, el topos no es tanto una sede, como un punto de partida*" (Márquez, 2002, 254), a ideia de *sede* parte de Cícero que acredita que os *loci* são as *sedes* dos argumentos, onde estão escondidos pronto para serem desvendados, esse declive sobre a definição de *tópos* é meramente ilustrativo, servindo como fundo para afirmar a importância desse *lugar-comum* para a história, como um ponto de partida de um menino que, ao longo de sua jornada amadureceu, se descobrir e, finalmente, fez uma escolha definitiva, ser feliz. Na Literatura Clássica as viagens são ligadas à predestinação das personagens, heróis, da narrativa, ou seja, eles não decidem por si seu destino, apenas seguem o que os deuses escolheram para eles, como acontece, por exemplo, em "Odisseia" de Homero, porém a história de Lygia Bojunga Nunes, distingui-se no fato de Alexandre olhar para sua realidade e querer mudá-la, o que conseqüentemente culminou nessa viagem repentina. A ambientação do *tópos* viagem remete ao bucólico, o interior do país com muitas plantas, rio e animais e ao redor da casa da madrinha existem flores que trazem a sensação de perfume, o *lócus amoenus* é favorável ao encantamento, ao desenrolar favorável da história de Alexandre, esse *lugar-ameno* tranquilo, traz a sensação de paz, leva ao entendimento que aquele local pode ser o início de uma mudança positiva.

Alexandre abandona sua realidade, o Rio de Janeiro, as praias, a favela e sai em uma viagem para o desconhecido, o menino sabe aonde quer chegar, mas não sabe como chegará até seu ponto de chegada, ele une as informações dadas pelo seu irmão Augusto e,

simplesmente, parte para a casa da madrinha. A vida do pequeno carioca não era fácil, ele trabalhava para auxiliar no sustento de sua casa e, mesmo assim, não conseguia ganhar muito vendendo guloseimas na praia *"tem tanta gente vendendo sorvete que eu ando cinco, seis vezes a praia todinha e não vendo quase nada"* (p. 17), percebendo que as dificuldades só aumentariam, ele concluiu que deveria visitar sua madrinha, mas essa idéia não partiu do acaso, Alexandre foi instigado por seu irmão mais velho, Augusto, que na tentativa de minimizar os danos causados pela pobreza, consequentemente, a necessidade de itens básicos para sobrevivência, contou para o menino uma fantástica história sobre a casa da madrinha, uma desconhecida do menino que morava "*bem pra dentro do Brasil*" (p. 41), em uma casa pequena toda branca de porta azul com quatro janelas, no alto de um morro pequeno e redondo, no fim da estrada, "*todo tapado de flor*" (p. 42), não era um morro como o morro onde eles moravam, era um lugar lindo, cheiroso e, como disse Augusto, "*a gente leva até um susto quando vai indo pela estrada e de repente dobra uma curva e bate o olho em tanta flor*" (p. 42), compreende-se que é um lugar encantador, realmente, muito bonito, diferente da realidade do cotidiano deles, mas a conotação fantástica é inserida quando Augusto diz que a porta é azul porque ela própria escolheu sua cor e, além disso, quis enfeitar-se colocando uma flor amarela no peito, dentro dessa flor, encontrava-se escondida a chave para que Alexandre pudesse abrir a porta. Instigando ainda mais o menino, Augusto contou-lhe que nessa casa havia uma cadeira que escolhia quem deveria sentar-se nela, e mais, havia também um relógio e um armário que, segundo Augusto, era "*melhor que o relógio e a cadeira"*.

> É um armário de madeira clarinha. Se a gente tá precisando de roupa de inverno, é só abrir a porta e a roupa tá lá. Direitinho. Pendurada num cabide e tudo. Se o sapato da gente acaba, não tem problema nenhum: é só olhar numa prateleira que tem outro sapato lá: mesmo número, a cor que a gente gosta, tudo certinho. (p. 45)

Augusto continua dizendo que na cozinha existe um armário igual, com o mesmo poder, fica evidente nesse trecho anterior e no trecho a seguir que a vida desses irmãos era bastante precária, que eram muito carentes do básico de que todo ser humano necessita para

viver dignamente. Augusto, por um momento, decide não contar mais a história, porém continua contando e, possivelmente, essa parte da história tenha motivado Alexandre a ir embora. O irmão conta que desse armário sai comida de todo tipo o tempo todo, esse momento da narrativa torna-se triste e impactante, por estar contextualizada em um momento no qual Alexandre está preparando-se para dormir com fome e ao comentar isso com o irmão, o mesmo diz para ele dormir que passa a fome, por isso ele considera melhor não dar continuidade à história, mas, empolgado, Alexandre quer ouvir.

> Primeiro conta o que é que sai do armário.
> Bom, acontece que o armário branco nunca tá a fim de ver gente com buraco na barriga; então é só a gente abrir ele, que sai pão, sai bolo, sai biscoito...
> (...)
> Isso. Sai de tudo lá de dentro. A gente enche a barriga. E aí pensa "coitado do armário branco: deu, deu, deu, agora ta vazio." Pois sim! É só abrir a porta de novo do armário desata a dar tudo outra vez. (p. 46)

Esse diálogo entre os irmãos situa o leitor que agora passa a compreender a dificuldade da vida desse menino, esse diálogo é instaurado após Alexandre ser forçado a abandonar a escola para ajudar no sustento da família. Essa decisão motivada pelas difíceis circunstâncias entristeceu demais o pobre menino, que encontrava uma válvula de escape nas aulas criativas de sua professora portadora de uma maleta mágica, em síntese, compreende-se que o menino desfrutava de sua infância apenas ao estar na escola, ele gostava de estar nesse ambiente de criatividade criado pela professora e entendia a importância da educação para seu futuro, com a evasão escolar e sua entrada efetiva para o mercado de trabalho infantil, evidencia-se o amadurecimento precoce de Alexandre que agora não era mais criança, mas um pequeno trabalhador. Percebendo que seu futuro estava sendo encaminhado da pior maneira possível e depois de descobrir que tinha uma madrinha que poderia mudar seu futuro, Alexandre resolve tomar uma decisão difícil e que também mostra certo amadurecimento partindo dele, o menino decide viajar em busca da casa da madrinha. Durante essa aventura, Alexandre conhece personagens que o auxiliam em sua busca, como o Pavão e Vera; o Pavão

é um animal que passou sua vida sendo explorado por sua beleza, chegou ao ponto de ser forçado a parar de pensar por seus donos para que não se rebelasse quanto aos desejos de seus donos, que não eram poucos, eram cinco. O belíssimo animal foi submetido a um tratamento numa escola chamada OSARTA e participando dos Cursos Papo, Linha e Filtro. No curso Papo ele deveria apenas ouvir e não desenvolver opinião nenhuma, no curso Linha ele teve o pensamento costurado, mas conseguiu se exercitar a ponto de não ter seus pensamentos costurados totalmente, porém, não conseguiu sair totalmente ileso, ficou com fios soltos que, algumas vezes, enredavam-se em seus pensamentos e, consequentemente, prendia-os, no curso Filtro, o Pavão teve seu cérebro operado e dentro de sua cabeça foi inserido um filtro, mas esse filtro estava com defeito, o que ocasionou em um efeito colateral no Pavão, as vezes pensava atrasado e, de repente, tornava a pensar normalmente. O Pavão também ambicionava algo, seu desejo era encontrar a Gata da Capa, uma gata que sofria preconceito por ser vira-lata, que ele conheceu depois de passar por muitas dificuldades e sofrimentos causados pela exploração, incluindo ter suas plumas arrancadas uma a uma e ficar preso. Depois do desaparecimento da Gata da Capa, o Pavão decidiu procurá-la e, no meio dessa busca conheceu Alexandre, ambos seguiram viagem juntos atrás de suas realizações fazendo apresentações do Pavão em troca de dinheiro e alimentos. Alexandre e o Pavão, completavam-se, eram semelhantes, viveram com dificuldades, ambos sofreram traumas relacionados ao ensino, durante essa aventura, eles conheceram Vera, uma menina do interior que penava com os horários rígidos de sua mãe, não podendo atrasar-se nunca. Os três tornam-se grandes amigos e conseguem encontrar a casa da madrinha, o lugar é como Augusto contava e a Gata da Capa estava lá, a felicidade havia sido encontrada, mas Vera opta por voltar para sua vida, após lembrar-se do horário. Vera não quis ficar na casa da madrinha, mas foi ela quem possibilitou a Alexandre a volta para essa casa, quando colocou uma flor na caixa do menino onde magicamente aparece uma chave. A excursão para a casa da madrinha possibilitou o desenvolvimento pessoal do menino, a formação de sua identidade, através dessa jornada, Alexandre encontrou respostas dentro de si mesmo e levou

o Pavão consigo, Vera, por sua vez, não se rendeu aos encantos da fantasia, mas como comentado anteriormente, teve um papel importante na formação do menino dali para diante.

A estrutura da narrativa é *in media res*, inicia-se pelo meio da trama e conforme a amizade de Alexandre e Vera se fortalece o leitor passa a conhecer a história do protagonista e seu pavão, uma vez que Vera quer saber o máximo possível sobre o menino, dessa forma, por meio de conversas, as informações sobre o início da história são incluídas aos poucos, permeando toda a narrativa e, consequentemente, desenrola-se para o fim. Dessa maneira, Vera é apresentada ao leitor juntamente com Alexandre e o Pavão, no momento o qual os dois fazem uma apresentação em troca de dinheiro e alimento, nesse momento, menino e pavão, já estão no interior, ou seja, estão possivelmente, próximos da casa da madrinha. Logo no início da narrativa Lygia Bojunga Nunes, evidencia a presença de uma limitação, causada por medo e dúvida, por parte de Vera, como pode ser percebido no trecho:

> O olho examinando a estrada, a plantação de flor, o capinzal, o rio. Apontou com o sanduíche:
> O que é que tem depois da cerca?
> Onde?
> Lá. Depois de tudo que a gente vê daqui.
> Não sei. Eu só conheço até a cerca.
> Por quê?
> Por quê o quê?
> Que você nunca foi até lá?
> Pra quê?
> Pra ver o que é que tem do lado de lá.
> Disseram que é melhor a gente não ir.
> Quem disse?
> Todo mundo.
> Por quê?
> Sei lá. Acho que o pessoal do outro lado não quer.
> Por isso que eles botaram aquela cerca tão alta?
> Parece que é. Onde é que você mora? (p. 14)

Nesse diálogo pode-se perceber o medo do desconhecido, Vera sequer sabe o que há do outro lado da cerca, mas não tem interesse em saber, provavelmente o medo não a deixe ir

longe, não a deixe sair de perto dos pais, ou, talvez, a fixação de sua mãe pelas horas, por relógios, pelas regras tenha tornado Vera uma menina contida, receosa, tanto a ponto de mudar de assunto, por outro lado, Alexandre ficou curioso e, na primeira oportunidade, perguntou o que poderia encontrar do outro lado, o simples fato de ser algo proibido era suficiente para deixar as pessoas longe do desconhecido, todos faziam suposições sem fundamento, o que colaborava para que mantivessem as crianças dentro do limite da cerca. O medo era uma barreira que tanto Alexandre quanto Vera precisavam ultrapassar, Vera tinha medo de atrasar-se, medo imposto pela sua mãe e sua mania de relógio e Alexandre tinha outros medos, *"medo do escuro, de ficar sozinho, de trabalhar, de uma porção de coisas"* (p. 43), quer dizer, o menino estava amadurecendo conforme passava por situações em sua vida e, impulsionado pela história do irmão, percebeu que poderia sair sozinho e mudar sua história. Alexandre era endurecido pela responsabilidade de ajudar no sustento da família, passava fome e não podia estudar, mas em um impulso corajoso e ousado saiu de casa. De acordo com Morgenstern (1988), existe uma diferença entre epopeia e romance, sendo epopeia a narrativa sobre como herói modifica o meio e o romance sobre como o protagonista vem sendo modificado pelo meio, como se pode perceber na citação seguinte:

> o romance, por sua vez, [mostra] os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua gradativa formação interior. Por isso mesmo, a epopeia apresentará antes o herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance, ao contrário, privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista [...] (MORGENSTERN, 1988 apud **MAAS**, 2005, p.1)

De acordo com a citação, a obra "A Casa da Madrinha" encaixa-se perfeitamente na visão de Morgenstern, afinal, Alexandre, durante sua infância, sofre influência de sua situação financeira, sua posição social e sua falta de perspectiva e, ainda menino, segue influenciado, dessa vez pela história de seu irmão, mudando sua trajetória o que ocasiona na formação de sua identidade. Alexandre deixa de ser um menino receoso, abandona seus medos já citados anteriormente, apesar de ter sido impulsionado pela história contada por Augusto, que tentava

tornar seu irmão mais confiante e distraí-lo da fome antes de dormir. Ao ouvir a história sobre a casa da madrinha, Alexandre interpela Augusto sobre seus medos e a forma como pode vencê-los:

> Sempre que eu tô com medo do escuro, de ficar sozinho, de trabalhar, de uma porção de coisas, você diz que o medo tá ganhando de mim, não diz?
> Digo.
> E quando um dia eu te perguntei quando é que eu ia ganhar dele você disse que era quando eu tivesse a chave da casa no bolso. Agora você está me dizendo que a chave é minha, então ta na hora de eu começar a ganhar do medo... (p. 43)

Augusto, na verdade, quis dizer a Alexandre que o medo seria vencido quando ele crescesse, fosse adulto, "*a chave da casa no bolso"* representa maturidade, responsabilidade, a partir da idade adulta as responsabilidades crescem e os medos tornam-se coadjuvantes, mas Alexandre, não compreendeu como uma simbologia quando o irmão contou a ele que a porta da casa tinha uma chave escondida na flor para ele, o que prontamente, foi compreendido por Alexandre é que se a chave pertencia a ele, não haveria mais medo, porém Augusto, logo o corrige, dizendo: *"eu falei chave no bolso. Por enquanto ela ainda ta lá dentro da flor" (p. 43)*, ou seja, havia uma etapa a ser ultrapassada, a infância. Além da fome, necessidade de itens básicos para sobrevivência, trabalho infantil, evasão escolar, existia o medo que Alexandre também queria controlar, a história de Augusto, embora tenha o objetivo de entreter o irmão, acabou por influenciar seu irmão na sua decisão de abandonar a família, no decorrer da narrativa, Alexandre pensa em fincar raízes na cidade de Vera, mas sofrendo certo tipo de preconceito por estar sozinho, ser um menino sem responsáveis por ele e, agravando sua situação, contando uma fantástica história sobre a casa de sua desconhecida madrinha, ele resolve ir embora, continuando assim, sua busca. Antes de partir Alexandre chama Vera para um passeio a cavalo, mas seria um cavalo inventado, afinal não havia cavalos por perto, dessa imaginação surge Aaaaaaaaaaaah! um cavalo amarelo com rabo cor de laranja, Alexandre, Vera e o Pavão montam para um passeio, o cavalo galopa rapidamente aproximando-se da cerca e ultrapassa-a evidenciando um lugar sombrio e silencioso, o cavalo gradativamente

some e os três amigos permanecem no escuro e no silêncio. Do escuro e do silêncio surge o medo, e do medo o desentendimento entre eles, Alexandre e Vera perdem a criatividade, não conseguindo mais reinventar o cavalo, nesse momento de medo e dúvida, Vera atribui esses acontecimentos a desobediência, no caso, o escuro seria um castigo, uma vez que as pessoas têm medo dele, Alexandre, lembrando do que seu irmão falara anteriormente, presume que perdendo o medo do escuro o castigo acabaria. Alexandre passa a esticar e Vera cada vez entregava-se mais ao medo, até encontrar um giz em seu bolso, a partir disso, os dois passam a desenhar no escuro e esquecem o medo, desenham uma porta e saem do escuro, Alexandre venceu uma etapa, lutou sozinho contra o medo e divertindo-se com Vera encontram a saída da escuridão, do outro lado da porta estava o cavalo e a casa da madrinha, realmente ela era como Augusto contava, estavam na casa a Gata da Capa e a maleta da professora e Augusto que, surpreendentemente, apareceu para visitá-lo, tudo estava perfeito. A perfeição do momento durou até que Vera acordou com o despertar do relógio e, consequentemente, acordou a todos, Vera, Alexandre e Pavão voltaram para o sítio, deixando tudo para trás, após essa aventura, Alexandre resolve ir embora definitivamente, agora que sabia que a casa da madrinha realmente existia, na despedida ele encontra em sua caixa uma flor amarela, guardada por Vera, e dentro dela encontra a chave da porta azul que prontamente, guarda no bolso muito feliz *"Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou? (p. 94)",* após essa atitude do garoto, pode-se perceber um Alexandre mais confiante, corajoso e decidido, no que tange ao romance de formação, de acordo com a teoria de Lukács (2000), Alexandre, encontrou "*equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e a capacidade receptiva em relação a ele"* usou as negatividades da vida a seu favor, rompeu as barreiras do medo e decidiu continuar buscando a casa da madrinha com seu amigo Pavão, afirmando que poderia seguir em frente toda a vida porque agora ele não teria problemas.

Retomando a ideia de que para o romance de formação seja considerado como tal necessita de um personagem que evolua na história, passando as fases da vida, compreende-se o personagem Alexandre como um protagonista que passou pela etapa de aprendizado e por

mais que seja um menino, levará esse aprendizado por toda vida, considerando também o fato de que o menino levará para o seu futuro a docilidade e a fantasia, vivendo em um mundo, muitas vezes, cruel, mas não perdendo o olhar esperançoso e mágico. Alexandre necessitava da história de seu irmão para sobreviver em um universo embrutecido pela pobreza e enxergou nessa história maravilhosa uma saída para seus problemas sociais, o desfecho da narrativa pode ser interpretado de forma pessimista, como um menino que iniciou a narrativa buscando algo e encerrou ainda nessa busca, mas pode também ser encarado como um menino que se fortaleceu ao longo da jornada e não desistirá até alcançar seus objetivos, viajando com seu amigo Pavão, com os pés no chão, mas com a cabeça sempre na casa da madrinha.

REFERÊNCIAS:

LUKÁCS, G. ***A Teoria do Romance***. São Paulo: Editora 34. 2000.

MASS, W. P. M. D. ***O romance de formação (Bildungsroman) no Brasil. Modos de apropriação***. Caminhos do Romance, 2005.
Disponível em: http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br
Acesso em: 20-08-2013

NUNES, L. B. ***A Casa da Madrinha***. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

QUINTALE NETO, F. ***Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman***.
Pandaemonium germanicum, 9/2005.
Disponível em:
http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/images/pdf/ed2005/Para_uma_interpretao.pdf
Acesso em: 20-08-2013

29 - LITERATURA PORTUGUESA

ALEGORIA E CARNAVALIZAÇÃO EM "AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE"

Toani Caroline REINEHR – PG (UNIOESTE)[429]

Resumo: Este projeto tem como objetivo observar, na tessitura de "As intermitências da morte" (2005), do romancista português José Saramago (1922-2010), de que maneira a alegoria — sob a perspectiva de Walter Benjamin (1984) —, se manifesta na construção do mundo em que a morte suspende sua tarefa de ceifar as vidas humanas. Para isso, investigaremos, de um lado, as personagens indicativas de classes (igreja, governo, máfia), que, a partir da inversão de valores operada pela ausência da morte, podem promover a dessacralização de vozes oficiais — com base nos estudos de Bakhtin (1981) sobre carnavalização. Por outro lado, as personagens morte e violoncelista, pequenas em seu "existir", serão estudadas — tendo como apoio as discussões de Antonio Candido (2005) sobre a personagem no romance — pela complexidade que comunicam; em sua simplicidade, podem nos dar a conhecer a profundidade humana de modo menos obscuro, mais consciente. O jogo de ausência/presença da figura de *tânatos*, no romance de Saramago, permite que se reflita sobre a vida e o encontro indefectível do humano com a morte, descortina as bases de ideologias (a religiosa, por exemplo) tidas como não passíveis de contestação, e questiona o próprio tom grotesco que o homem costuma apresentar para a morte.

Palavras-chave: Alegoria. Grotesco. Morte.

Introdução

José Saramago, laureado internacionalmente, em 1998, com o Prêmio Nobel de Literatura, nascido em novembro de 1922 na província do Ribatejo (Portugal), falecido a 18 de junho de 2010, na ilha espanhola de Lanzarote em que havia se exilado nos últimos anos, nos deixa vasto conjunto de obras publicadas. Entre os diversos romances que produziu, algumas obras de Saramago se destacaram pela profundidade da temática e, principalmente, pelo modo artesanal como a palavra (o tecer literário) se articula com a matéria (a vida

[429] Mestranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Bolsista da CAPES. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel – Paraná – BR. E-mail: toani_reinehr@hotmail.com. A pesquisa é orientada pela profa. Dra. Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza. A produção deste trabalho foi também orientada pela profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves.

humana), dentre essas obras memoráveis estão *O ano da morte de Ricardo Reis*, *Memorial do Convento* e *Ensaio sobre a cegueira*.

No transitório que é a vida do corpo, pode emergir a natureza eterna da arte. As obras de Saramago inquietam o leitor por meio de um "falar" alegórico, permeado por um estilo próprio de narrar, que mostra a relação venturosa do autor com as palavras, o que nos remete às reflexões benjaminianas sobre o narrador e sua matéria:

> [...] podemos mesmo ir mais longe e perguntar se a ligação que o narrador tem com a sua matéria – a vida humana – não é, ela própria, uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima das experiências – as dos outros e as suas próprias – de uma maneira sólida, útil e única (BENJAMIN, 1992, p. 56).

O escritor português deixou exemplos desse encontro artesanal com o humano na tessitura de *As intermitências da morte* (2005). A partir do trabalho com a palavra que articula o "verbo", o humano e o espaço na construção narrativa, o autor desvela um mundo em que não se morre — como anunciam as primeiras linhas do romance: "No dia seguinte ninguém morreu" (SARAMAGO, 2005, p. 11) —, e os desdobramentos de um repentino desaparecimento da morte, tornada personagem, na organização das instituições eclesiásticas, parlamentares ou mesmo as funerárias; espaços ampliados pela alegoria. Após um período de ausência, explicado pela *morte* pela intenção de proporcionar "[...] a esses seres humanos que tanto me detestam uma pequena amostra do que para eles seria viver sempre, isto é, eternamente" (SARAMAGO, 2005, p. 99), a dama cadavérica retorna às suas atividades, oferecendo, no entanto, uma nova maneira de cortar o fio da vida: o recebimento de uma carta de sobrescrito roxo anunciando a morte do destinatário no prazo de sete dias, tempo concedido para "[...] pôr em ordem o que ainda lhe resta de vida, fazer testamento e dizer adeus à família [...] fazendo as pazes com o primo com quem desde há vinte anos estava de relações cortadas" (SARAMAGO, 2005, p. 100). A imagem grotesca da morte, aliada a recusa da dama da gadanha em encerrar as vidas de um país inteiro, permite que se reflexione

sobre a vida, descortina as bases de ideologias (a religiosa, por exemplo) tidas como não passíveis de contestação, e questiona o próprio tom grotesco que o homem costuma apresentar para a morte.

Alegoria: a arte de dizer o outro

O processo de criação alegórica tem suas raízes no plano linguístico, conforme explica Hansen (2006), pelo qual é delimitado, podendo-se afirmar que, ao optar por determinados signos (*b*), o narrador estará sinalizando os limites da interpretação, ou seja, os signos que àqueles podem apontar (*a*); desta maneira, a narrativa é desenvolvida num processo artesanal, em que a significação de *a* é conferida pela escolha de *b*.

A alegoria (grego *allós* = outro; *agourein* = falar na *ágora*, falar publicamente) possibilita a exposição, partindo do dito no texto, de um sentido diferente ou, ainda, ampliado daquele explícito, isto é, ela diz *b* para significar *a*. Esta figura é empregada desde a Grécia Clássica, estando presente em textos filosóficos de Platão (Livros *II* e *VII* da *República*, por exemplo), nos quais adquire forma exemplificante ao representar conceitos abstratos e complexos; na sociedade hebraica, foi aplicada para interpretar as *Sagradas Escrituras* e encontrar nelas verdades perenes de caráter moral e religioso (ABBAGNANO, 2007).

É importante apontar a distinção entre a *alegoria retórica* ou *alegoria dos poetas* e a *alegoria hermenêutica* ou *alegoria dos teólogos*, conforme Hansen (2006). A primeira se refere à utilização alegórica "[...] como convenção linguística que ornamenta um discurso próprio [...]" (HANSEN, 2006, p. 9), tropo de pensamento e figura mimética, esta alegorização permite, de acordo com o teórico, a transposição semântica de signos presentes (literais) para signos ausentes, o *dizer o outro*; já a segunda, à maneira do uso que faziam os hebraicos, "[...] não é um modo de expressão verbal retórico-poética, mas de interpretação religiosa de coisas, homens e eventos figurados em textos sagrados" (HANSEN, 2006, p. 8).

Durante a Idade Média, a alegoria era utilizada com um *telos* religioso (alegoria dos teólogos), buscando-se explicar aquilo que tinha se tornado profano com a cristianização da

Igreja. Como exemplifica Benjamin na *Origem do drama barroco alemão* (1984), a arte grega com suas musas nuas era interpretada de maneira alegórica no período medieval, assim é que a nudez de Afrodite revelava, por exemplo, a impossibilidade de ocultar o profano e o luxurioso, isto é, a carne "corrompida" pelos prazeres viscerais não conseguirá ser escondida. Desse modo, "a alegoria medieval é cristã e didática [...]" (BENJAMIN, 1984, p. 193), ao passo que "[...] o Barroco retrocede à Antiguidade, dando-lhe um sentido místico-histórico" (BENJAMIN, 1984, p.193).

Funcionando por uma relação de semelhança, a alegoria permite ao leitor, partindo do signo presente, a ampliação do processo de interpretação e, também, a possibilidade de exemplificação de significações profundas, "[...] talvez se possa dizer que a alegoria aponta o próprio cerne da obra de arte e de sua interpretação" (KOTHE, 1986, p.7).

Destaca-se ainda que a imagem criada pela alegoria não deprecia a racionalidade da argumentação, pelo contrário, pode servir como uma imagem-conceito que proporciona clarificação do tema/conceito discutido. Nesse sentido, determinando a alegoria como tropo de pensamento, entende-se que sua expressão mimética não desvirtua a obra, antes, proporciona além do *ornatus* — do ornamento do discurso — a exposição e compreensão, ao *dizer o outro*, de significações profundas. Constituindo-se como ferramenta de interpretação, a leitura alegórica "[...] descobre a estruturação profunda do texto, um horizonte além do horizonte do texto" (KOTHE, 1986, p.76).

A construção alegórica das personagens

De acordo com Benjamin (1984), as personagens barrocas alcançam sua plenitude alegórica na morte, momento em que o espírito é liberado; "[...] somente assim, como cadáveres, têm acesso à pátria alegórica" (BENJAMIN, 1984, p. 241). No barroco alemão, a morte não será utilizada para reflexão do final da vida, conforme Benjamin; a vida, por sua vez, numa perspectiva da morte, será refletida como "[...] o processo de produção do cadáver" (BENJAMIN, 1984, p. 241).

Em *As intermitências da morte* (2005), o processo de alegorização da *physis* não se construirá a partir da morte (cadáver), mas por meio de um jogo de ausência/presença da mesma. Durante o espaço temporal de sete meses, a figura cadavérica que empunha a gadanha se eximirá do trabalho de cortar o fio da vida dos habitantes de um país inteiro. A partir deste jogo, será possível refletir sobre a natureza humana. No país em que não se morre as pessoas alcançam o antigo desejo humano de imortalidade, todavia, o viver sempre desestabiliza as bases de diversas instituições — "As religiões, todas elas, por mais voltas que lhes dermos, não têm outra justificativa para existir que não seja a morte, precisam dela como do pão para a boca" (SARAMAGO, 2005, p. 36) —; e faz também com que o próprio indivíduo questione se verdadeiramente há vantagens em não morrer, pois que a morte apenas se ateve de ceifar a vida, mas não trouxe a fonte da juventude ou a cura dos males do corpo. O que representa este jogo? Morte ou vida? Assim, a sociedade se encaminha para um destino composto "[...] de multidões de pais, avós, bisavós, trisavós, tetravós, pentavós, hexavós, e por aí fora, *ad infinitum* [...]" (SARAMAGO, 2005, p. 32), que estão num estado de vida suspensa, corpos putrefatos impedidos de morrer — "[...] deveriam estar mortos e bem mortos, mas que, apesar da gravidade dos ferimentos e dos traumatismos sofridos, se mantinham vivos e assim eram transportados aos hospitais" (SARAMAGO, 2005, p. 11).

Benjamin (1984) explica ainda que a introdução de maiúsculas na ortografia alemã, ocorrida durante o Barroco, possibilitou a atribuição de significação alegórica a substantivos que apareciam escritos com maiúsculas. Esse fenômeno pode ser observado em qualidades humanas que personificadas na figura de deuses ampliam a significação e mesmo proporcionam a crítica, pela dessacralização, à natureza humana. A Virtude alegorizada, por exemplo, permite o desnudamento de seu invólucro moral, e assim, zomba da virtude do homem; em outras palavras, humanizada a virtude se desvirtua e pode revelar a atmosfera de vícios que, no homem, adormece ao lado do virtuoso.

Com efeito, o jogo gráfico de maiúsculas e de minúsculas pode ser utilizado como indicativo da presença da alegoria. N'*As intermitências da morte*, algumas personagens são nomeadas usando-se de hiperônimos (da parte para o todo), de modo que a personagem

cardeal, por exemplo, representa toda a classe eclesiástica, sua fala é a voz da Igreja em geral, assim também ocorre com o *primeiro-ministro* que dá voz ao governo, entre outras personagens. Processo de nominação semelhante se observa na voz das *indústrias funerárias*, *lares do feliz ocaso*, *companhias de seguro de vida*, *máphia* entre outros, os quais são caracterizados como instituições, apresentando um discurso homogêneo representativo de sua classe. As personagens *morte* e *violoncelista*, entretanto, aparecem particularizadas, a morte é a responsável pela morte humana apenas — "[...] senhor director, escrevia, eu não sou a Morte, sou simplesmente morte [...] só conheceis esta pequena morte quotidiana que eu sou" (SARAMAGO, 2005, p. 112) —, o músico "[...] é apenas um violoncelista de orquestra [...] não um daqueles famosos concertistas que percorrem o mundo inteiro tocando e dando entrevistas, recebendo flores, aplausos, homenagens [...]" (SARAMAGO, 2005, p. 168). À vida lacônica e morte repentina as quais está fadado o *violoncelista* se enlaça o estar morto eterno da *morte*; particularizados, pequenos em seu existir para o mundo, entrelaçados, *morte* e *violoncelista* evocam a profundidade da natureza humana.

Tem-se, portanto, que o uso de minúsculas n'*As intermitências da morte* possibilita, por um lado, ao fazer as personagens indicativas de classes (Igreja, governo, máphia etc.), a dessacralização das vozes oficiais — "Tem razão, senhor filósofo, é para isso mesmo que nós [a Igreja] existimos, para que as pessoas levem toda a vida com o medo pendurado ao pescoço e, chegada a sua hora, acolham a morte como uma libertação" (SARAMAGO, 2005, p. 36). Essa dessacralização atua, em *As intermitências da morte*, num processo de carnavalização da literatura.

A literatura carnavalizada

Conforme expõe Bakhtin (1981), o hábito de realizar festividades de cunho carnavalesco manifesta-se já na Grécia e Roma antigas, estando centralizadas, nesta, nas saturnais. De acordo com o formalista russo, o carnaval, espetáculo em que ocorre uma inversão de papéis, dispunha, na Antiguidade, de uma grande importância na vida social,

especialmente nas camadas mais populares. Ainda segundo Bakhtin, essa tradição festiva manteve um lugar de destaque durante o período medieval e renascentista, sendo, até o século XVII, fonte para a carnavalização da literatura.

Bakhtin (1981) explica esse processo partindo da exposição de categorias carnavalescas, as quais estariam relacionadas à caracterização da literatura carnavalesca, quando ocorre a "transposição do carnaval para a linguagem da literatura". No carnaval, ocorre a entronização e o destronamento daquilo que na sociedade hierárquica, que não permite a mobilidade social, definia-se como o modo inverso (invertido) daquele "tipo" que agora parece. E é importante ressaltar que essa vida carnavalesca, a inversão de papéis, é limitada aos dias do festejo. Isso quer dizer que não é possível, por exemplo, que o entronizado (o rei representado) permaneça, nos dias habituais e não nos das festas de carnaval, destronando — no carnaval, destrona-se o rei que teve os poderes inerentes à sua realeza outorgados, ou legitimados, pela sociedade.

Apesar da aparente vivacidade, toda a inversão será simulada durante o festejo, e encerrada, na sociedade, com o fim dos folguedos. No entanto, aí se encontra o processo que pode promover a dessacralização, pois, com a profanação do que era tido como sacro — as vozes oficiais representadas pela Igreja, governo etc. em *As intermitências da morte* (2005) — , parodiando a realidade, o riso, ao inverter as máscaras, adquire um caráter perturbador e perigoso. Ainda que "o mundo invertido" do carnaval não seja transposto para o mundo pós-festejo, aquilo que foi revelado pelo riso se transfere, por exemplo, para o texto literário. A realidade simulada no carnaval faz, senão questionar, imaginar-se diferente, em um modo, numa vida avessa; além disso, possibilita pensar a respeito de quais valores, parodiados no riso — sendo permitida a dessacralização por causa dele —, manter-se-iam sagrados.

A literatura carnavalizada permite, portanto, a inversão de papéis numa sociedade hierarquizada e bem definida, caracteriza a paródia da vida burlesca, transpõe os limites da "caixa" de valores, num espetáculo que, por meio do riso, pode se revelar tão sério. Processo que se manifesta em *As intermitências da morte*, conforme pode ser observado, no que se refere ao discurso religioso, neste diálogo entre as personagens *cardeal* e *primeiro ministro*:

> A igreja, senhor primeiro-ministro, habituou-se de tal maneira às respostas eternas que não posso imaginá-la a dar outras, Ainda que a realidade as contradiga, Desde o princípio que nós não temos feito outra cousa que contradizer a realidade, e aqui estamos, [...] (SARAMAGO, 2005, p. 20).

É a suspensão da morte, numa inversão de valores — a vida que antes era breve, passa a ser perene, e a morte, final certo, não mais ceifará as vidas humanas —, no experimentar-se em outra realidade, que permite observar de modo mais atento, e lúcido, as instituições apresentadas no romance de Saramago (2005). Dessacralizadas, despidas de suas máscaras tradicionais, as vozes oficiais podem ser pensadas sob outra perspectiva. Porém, esse afastar-se da realidade, esse mundo inverso, possibilita também que se questione a *verdade* destas personagens no mundo factual.

Por outro lado, em contraste com a homogeneidade das personagens nomeadas por hiperônimo, os epítetos feitos em minúsculas para as personagens *morte* e *violoncelista* proporcionam a particularização destas; e, em meio aos seus pormenores, fazem-se complexas, opondo-se à frivolidade das personagens que representam instituições — como pode ser observado neste trecho, parte de um documento que as funerárias enviam ao governo exigindo medidas diante da realidade apresentada, a de ausência da morte e, por conseguinte, de não necessidade de enterros e demais serviços funéreos: "[...] que o governo decida tornar obrigatórios o enterramento ou a incineração de todos os animais domésticos [...] [e que] regulamentados e aprovados, sejam obrigatoriamente levados a cabo pela indústria funerária" (SARAMAGO, 2005, p. 26).

A morte em ausência e cadáver: a presença do grotesco

De acordo com Victor Hugo (2004), o grotesco se apresentava na Antiguidade de modo dissimulado, procurava aparecer escondido. "No pensamento dos Modernos, ao contrário, o grotesco tem um papel imenso. Aí está por toda a parte; de um lado, cria o

disforme e o horrível; de outro, o cômico e o bufo" (HUGO, 2004, p. 30-31). Tomará para si o papel principal, a ele caberá representar os vícios, o baixo-ventre, as paixões. O disforme, o ridículo, o risível, o feio, o pérfido, o criminoso, numa palavra, o inverso, é por tais máscaras que o grotesco se manifestará, isto é, ele se transfigura em tudo o que é avesso, contrasta com o belo, destoa da voz oficial. Kayser (1986), em seu estudo sobre o conceito do grotesco na literatura e na pintura, explica que, para V. Hugo, "É somente na qualidade de pólo oposto do sublime que o grotesco desvela toda sua profundidade" (KAYSER, 1986, p. 60).

Sendo definido de modo mais preciso somente a partir do século XVIII — com as "[...] referências ao 'Brueghel dos Infernos' e ao universo quimérico da *commedia dell'arte*" (KAYSER, 1986, p. 47) —, o grotesco surge nos textos contemporâneos como categoria estética. Buscando responder como se poderia caracterizá-lo, isto é, definir algumas constantes do grotesco na arte, Kayser aponta para a sensação de estranhamento ao mundo, sua fragmentação e desordem que visam "[...] arrancar o leitor da segurança de sua cosmovisão e da salvaguarda no seio da tradição e da comunidade humana" (KAYSER, 1986, p. 62). Além desse aspecto, o autor enfatiza que "No caso do grotesco não se trata do medo de viver, porém da angústia de viver" (KAYSER, 1986, p. 159) em face do horror que o mundo apresentado nos provoca. No universo do grotesco o homem desorienta-se, pois a ordem *natural* do mundo se apresenta disforme, monstruosa, num processo de fragmentação da realidade.

Atuando como elemento de contraste, o grotesco pode questionar o que se diz verdadeiro, desmascarar as virtudes, ampliar a significação. O grotesco pode dessacralizar, portanto, e, ao fazê-lo, abre espaço para um leque de discussões e ideias "proibidas", faz refletir. E assim, o grotesco é elemento que pode contribuir para

> [...] a finalidade múltipla da arte, que é abrir ao espectador um duplo horizonte, iluminar ao mesmo tempo o interior e o exterior dos homens; o exterior, pelos discursos e ações; o interior, pelos apartes e monólogos; cruzar, em uma palavra, no mesmo quadro, o drama da vida e o drama da consciência (HUGO, 2004, p. 70).

Esse abrir de horizontes pode ser visualizado em *As intermitências da morte* a partir do momento em que a morte se afasta da tarefa de matar, o que insere as personagens num estado de vida suspensa, pois podiam dizer-se vivas apenas por "[...] um tênue fio que a morte, só podia ser ela, não se sabe por que estranho capricho, continuava a segurar" (SARAMAGO, 2005, p. 12). Em vida suspensa, libertadas da ideia de morrer, as personagens podem, ao observar o novo horizonte que se delineia — o de uma vida eterna —, questionar o antigo horizonte, as verdades que se diziam absolutas desvirtuam-se na nova perspectiva, tal como já vimos em relação ao discurso religioso, por exemplo.

O grotesco pode ser observado, no romance de Saramago (2005), na imagem nauseante que uma multidão de velhos doentes, de males que não são passíveis de cura e tampouco de morte, cada vez mais incapazes e condenados a viver sempre, na dramaticidade que tal imagem pode evocar:

> [...] levaram a vida a perder os dentes e o cabelo, das legiões dos de má vista e mau ouvido, dos herniados, dos catarrosos, dos que fracturaram o colo do fémur, dos paraplégicos, dos caquécticos agora imortais que não são capazes de segurar nem a baba que lhes escorre do queixo [...] (SARAMAGO, 2005, p. 32).

Essa imagem dramática e grotesca construída pelo narrador sugere o horror, a feiúra de que um ambiente livre da morte poderia constituir-se. Mesmo a dama da gadanha não é capaz de assustar tanto, da maneira como é desenhada n'*As intermitências da morte*:

> A morte é novamente um esqueleto envolvido numa mortalha, com o capuz meio descaído para a frente, de modo a que o pior da caveira lhe fique tapado, mas não valia a pena tanto cuidado, se essa foi a preocupação, porque aqui não há ninguém para se assustar com o macabro espectáculo, tanto mais que à vista só aparecem os extremos dos ossos das mãos e dos pés [...] (SARAMAGO, 2005, p. 157).

Cadavérica, grotesca, a protagonista se apresenta como espetáculo, como personagem em cena; porém, em sua imagem de contraste, ela abranda o leitor/interlocutor do texto e da imagem, comove-o, como se observa abaixo,

> Há quem diga, com humor menos macabro que de mau gosto, que ela leva afivelada uma espécie de sorriso permanente, mas isso não é verdade, o que ela traz à vista é um esgar de sofrimento, porque a recordação do tempo em que tinha boca, e a boca língua, e a língua saliva, a persegue continuamente (SARAMAGO, 2005, p. 139).

Conforme nos indica o narrador, a morte sente, sofre, dói-se; ao lado de seu espectro grotesco convive a lembrança da imagem lasciva, apetitosa da época em que os ossos do crânio estavam cobertos de fresca carne e entre os dentes ardia uma língua — a palavra que se pode ouvir e utilizar, o gosto do paladar e o gozo do sexo. Tal dramaticidade, que a imagem de uma língua viva, palpitante esculpe, remete ao grotesco, ao baixo-ventre; são os prazeres humanos, os vícios que o narrador coloca na cena do texto a partir do "verbo", e que, pela voz do grotesco não são apenas expostos abertamente, como em contraste com o sublime, fazem questionar a posição sacra do virtuoso.

As personagens morte e violoncelista: o jogo de comunicar o incomunicável

Tratando da complexidade das personagens no romance, Antonio Candido (2005) explica que a personagem é um ser ficcional, e com isso abarca a ideia de que a personagem é fictícia, uma vez que, produzida e imaginada pelo autor, ela existe apenas no interior da obra de ficção. É ali que a personagem se materializa, por meio da leitura e do pacto realizado entre autor e leitor: este "acreditará" na veracidade da personagem apresentada, e aquele prezará, em sua criação, por torná-la crível. Este último ponto retorna ao ser "ser fictício" de que falávamos, a personagem *é* (ela existe), como já vimos, no seio do texto ficcional, no entanto, para que ela *seja* é importante que nos pareça semelhante ao humano que encontramos ao caminhar pela rua, por exemplo. A personagem deve ser verossímil, isto é,

produzida de acordo com o princípio de respeito àquilo que pode ser real. Isso não quer dizer que a personagem deve ser uma cópia de determinado ente, mas é essencial, para que o leitor "creia" que assim poderia ter sido, que ela se assemelhe aos entes que partilham da mesma realidade do leitor; dito de outro modo: para *ser*, a personagem precisa *parecer ser*. Esse caráter de fingimento da personagem não deprecia a *verdade* que imprime, uma vez que "[…] o escritor lhe deu, desde logo, uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva da sua existência e a natureza do seu modo-de-ser" (CANDIDO, 2005, p. 59), a personagem se apresenta mais lógica do que nós, no entanto, também em razão de poder concentrar em si o potencial humano de maneira mais clara do que na vida, ela pode revelar nossa profundidade de modo menos obscuro, tornando os sentimentos mais conscientes. Quando o faz, a personagem cumpre com a função mais fundamental da ficção, "[...] que é a de nos dar um conhecimento mais completo, mais coerente do que o conhecimento decepcionante e fragmentário que temos dos seres. Mais ainda: de poder comunicar-nos este conhecimento" (CANDIDO, 2005, p. 64).

A construção das personagens *morte* e *violoncelista*, em *As intermitências da morte* (2005), nos permite observar este conhecimento mais preciso do humano. A aproximação que a morte, transfigurada em humana, tem com o violoncelista:

> Quando ele terminou, as mãos dela já não estavam frias, as suas ardiam, por isso foi que as mãos se deram às mãos e não se estranharam. Passava muito da uma hora da madrugada quando o violoncelista perguntou, Quer que chame um táxi para a levar ao hotel, e a mulher respondeu, Não, ficarei contigo, e ofereceu-lhe a boca. Entraram no quarto, despiram-se e o que estava escrito que aconteceria, aconteceu enfim, e outra vez, e outra ainda. Ele adormeceu, ela não (SARAMAGO, 2005, p. 207).

Estas personagens comunicam, em sua simplicidade, a complexidade humana. Este encontro sexual que sugere o amálgama que são homem e morte, indissociáveis, nos apresenta em uma ação instintiva — o ato sexual —, a profundidade desta temática *humana* — porque só pode ser tornada consciente num plano intelectivo —, que nos acompanha a todos, isto é, a

morte. Comunica-nos, portanto, o que ainda parece incomunicável para o homem, tornando, se não mais consciente, mais vívido este encontro indefectível com a morte.

Considerações finais

O estudo do romance *As intermitências da morte* nos permitiu observar que a construção da alegoria do país estetizado por meio do jogo da ausência/presença da morte, ao provocar a mudança de perspectivas, possibilitou o questionamento e a dessacralização de valores. A própria imagem de *tânatos* se configura de modo distinto, revela que o grotesco que a dama da gadanha costuma evocar, pode também suscitar a comoção. O encontro da morte com o humano revelou-se apaixonado, complexo, sensível: "A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem [violoncelista] e, sem compreender o que lhe estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu que o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras" (SARAMAGO, 2005, p. 207).

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Trad. Maria Amélia Cruz. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p.27-57.

_____. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANDIDO, Antonio. A personagem no romance. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.53-80.

HANSEN, João Adolfo. **Alegoria:** construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Hedra,

2006.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. Trad. Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco:** configuração na pintura e na literatura. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KOTHE, Flávio. **A alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

AUTOTEORIZAÇÃO EM FANNY OWEN, DE AGUSTINA BESSA-LUÍS

Edenilson MIKUSKA (PG UEPG)[430]

RESUMO: O problema de pesquisa que orienta este trabalho é essencialmente a questão de como ocorre o processo de autoteorização no romance *Fanny Owen* (1979), de Agustina Bessa-Luís, tendo como referência o narrador que se apresenta na obra. Segundo nosso entendimento, o narrador neste romance é usado de maneira eficiente, conduzindo a efeitos sofisticados para a categoria de metalinguagem, também chamada de ironia romântica. Orientam esta pesquisa as seguintes questões: o que é autoteorização e como ocorre neste romance; por que a autoteorização é um artifício posto em prática neste romance; e quais são seus efeitos e impactos para compreensão para compreensão do gênero romanesco. *Fanny Owen* possui traços que o colocam na categoria de romance histórico: o tempo da narrativa apresenta como cenário a década de 50 do século XIX no norte de Portugal. Mas, para além desta classificação, percebemos alguns temas que consideramos mais interessantes para uma abordagem pormenorizada: o romantismo, o amor romântico, a literatura. Assim, pensamos caber aqui uma subcategoria mais operacionalizável, que propomos para ser desenvolvida ao longo do processo de escrita da dissertação: o conceito de romance de leitura. Chamamos "romances de leitura" obras em que a leitura de literatura determina a conduta dos personagens.

PALAVRAS-CHAVE: Agustina Bessa-Luís. Autoteorização. Romance.

Introdução

Neste artigo, pretendo investigar um dos aspectos da autoteorização no romance *Fanny Owen* (1979), de Agustina Bessa-Luís. Tal aspecto que abordarei é o que chamo aqui de "romance de leitura".

De uma perspectiva geral, toda esta obra pode ser vista quase que como uma suma da autoteorização, já que ao longo de todo romance, durante a narrativa, problematiza diversos aspectos do fazer romanesco, do papel do escritor e do narrador. Todo *Fanny Owen* é um olhar da literatura sobre si mesma.

Este romance possui diferentes instâncias de autoteorização: ao apresentar-se como crítica/intérprete da obra de Camilo em algumas passagens, reflete sobre o romance como

[430] Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Endereço eletrônico: mikuskaep@gmail.com.

gênero e sobre os poderes da literatura, mais especificamente da literatura romântica. Principiemos contextualizando, brevemente, o romantismo.

***Fanny Owen* e o romantismo**

O romantismo, como movimento estético, preenchia todos os espaços dentro do cenário cultural do século XIX. *Fanny Owen*, ao parodiar os romances românticos do século XIX, demonstra a que ponto este romantismo estava presente nas relações humanas naquela época. Façamos, rapidamente, algumas considerações sobre o romantismo, a fim de contextualizar a obra aqui estudada.

Conhecemos um romantismo muito calcado em chavões superficiais e mesmo em preconceitos. Mas, ao contrário do que nos ensina o senso comum – ou mesmo estereótipos satíricos (refiro-me aqui a obras como a de Eça de Queirós, plena de críticas ao romantismo) – a estética romântica se constitui como uma categoria extremamente complexa, multiforme, densa e influente da cultura desde o seu surgimento em fins do século XVIII. Partindo de três epicentros – Alemanha, através de pensadores como Fichte, Schelling e os irmãos Schlegel; na França com Rousseau; e na Inglaterra com Wordsworth e Coleridge, o romantismo tomou conta da cultura Ocidental, repercutindo ainda hoje nos mais diversos âmbitos. [431]

Tema marcado por muita controvérsia, parece haver consenso apenas no fato de que é impossível definir o romantismo. A tentativa de definição do conceito de "romântico" ou de "romantismo" já ocupou mentes brilhantes e encheu prateleiras de bibliotecas com volumes e

[431] Michael Löwy e Robert Sayre, em sua obra *Revolta e melancolia*, escrevem que "Hoje em dia, existe um verdadeiro inconsciente romântico, discernível na maioria dos grandes temas em nossa modernidade" (LÖWY; SAYRE, 1995, p.226).

mais volumes que, se fracassam no intento de delimitar o conceito, ao menos contribuem para desfazer recorrentes preconceitos e reduções muito comuns ao se tratar a questão [432]

Há pontos comuns, no entanto, nas diversas tentativas de conceituação do romantismo: o subjetivismo exacerbado, contrário ao "sujeito universal" do classicismo, que conduz a um individualismo inédito até então e que atinge seu ponto máximo na ideia do "gênio romântico". Conduz também à rebeldia e insatisfação com o mundo contemporâneo, que leva o indivíduo a buscar em outros tempos ou outros espaços um ideal de vida que não compactua com o mundo corrompido da sua época. Temos daí o mito do bom selvagem e o culto da Natureza, ou ainda a idealização da Idade Média e Antiguidade, bem como a busca pela mudança da realidade através da concretização de utopias.

O reflexo disso na literatura aparece como uma nunca vista hegemonia do indivíduo, ou seja, o sujeito agora é o agente unicamente responsável por dar à luz a obra: não há mais musa com quem o autor compartilhe a composição. Efeito disso é também a preferência pela intuição, que vem opor-se ao racionalismo, fazendo a emoção prevalecer sobre a razão. [433]

Em *Fanny Owen* temos um romance romântico, mas escrito por uma autora do século XX. Este romance, enquanto paródia de romances românticos do século XIX, tece não apenas uma crítica do romantismo, mas também põe em prática uma reflexão sobre a feitura do romance em si, como gênero literário.

Fanny Owen

Os aspectos do romantismo mais explorados em *Fanny Owen* são o amor romântico e a influência da literatura romântica nos indivíduos. Para isso, lança mão de um *modus*

[432] Löwy e Sayre ainda propõem uma categorização dos diversos romantismos que identificou em seu estudo. Em sua investigação, encontra seis tipos de romantismo, que atravessam todo o espectro político, da direita à esquerda: o romantismo Restitucionista, o Conservador, o Fascista, o Resignado, o Reformador e o Revolucionário/Utópico que, por sua vez, se subdivide em mais cinco tipos: Jacobino, Populista, Socialista Utópico/Humanista, Libertária e Marxista. Entendo que tal divisão é evidentemente questionável e até refutável; ainda assim, serve de amostra da complexidade do tema (Id, 1995, p.226).

[433] Escreve Gerd Bornheim: "O sentimento passa a ser considerado o fator básico na vida individual, pois só nele se traduz a autêntica interioridade do homem" (BORNHEIM apud GUINSBURG, 1993, p.80).

operandi recorrente em seus escritos, ou seja: o uso da biografia[434]. O biográfico é constante matéria para Agustina compor suas obras. E não apenas por suas cinco biografias publicadas - sobre as vidas do Marquês de Pombal, Santo Antônio, Florbela Espanca, Vieira da Silva e Martha Telles; fato é que o biográfico tem muitíssimo espaço também em suas obras ficcionais.[435] Assim o é também em *Fanny Owen*. Além da ficcionalização de aspectos biográficos de Camilo Castelo Branco, há ainda o aproveitamento de biografemas de duas pessoas próximas a Camilo: José Augusto Pinto e Fanny Owen. Dessa forma, o romance *Fanny Owen* assume contornos também de um romance histórico, situado em meados do século XIX.

Citei, há pouco, dois dos temas principais deste romance - o romantismo, como fenômeno cultural que preenche a atmosfera da Europa na época; e o amor romântico, que permeia o triângulo amoroso entre os protagonitas (José Augusto, Fanny e Camilo). Além destes, a própria literatura, vista como mote para uma problematização, aparece como discussão de fundo na obra. Tudo isso nos leva à conclusão de que a autoteorização é um processo posto em prática em todo este romance.

É importante ainda ressaltar que, em *Fanny Owen*, dá-se a recriação de personagens típicas do romantismo dezenovista numa obra do século XX. Temos aqui a recriação de um romance romântico no século XX.

O romance se desenvolve em torno da amizade entre personagens históricos

[434] Em seu artigo sobre o romance *Eugénia e Silvina* (1990), o crítico suíço Georges Güntert chama atenção para a "conhecida predileção de Agustina Bessa-Luís pelas biografias romanceadas, sobretudo de escritores e artistas".

[435] Eis alguns romances da autora que têm elementos biográficos (ou histórico-biográficos): *O susto* (1958) traz elementos biográficos do poeta Teixeira de Pascoaes; o romance histórico *Adivinhas de Pedro e Inês* (1983) reconstroi, a partir de documentos históricos, algo das vidas de Inês de Castro e D. Pedro; o político Francisco Sá-Carneiro aparece em *Os meninos de ouro* (1983); *Um bicho da terra* (1984) é a biografia romanceada do filósofo judeu-português Uriel da Costa; *A monja de Lisboa* (1985) temos uma biografia romanceada da freira Maria de Menezes, que viveu no século XVII; *Eugénia e Silvina* tem com uma das protagonistas a viscondessa Eugénia Nunes, que viveu em fins do século XX; *Ordens menores* (1992) refigura no século XX o filósofo Sócrates e o general Ateniense Alcibíades; o ditador Salazar aparece em *O comum dos mortais* (1998).

refigurados. Temos o escritor Camilo Castelo Branco e seu amigo José Augusto, que desenvolvem uma relação conflituosa, ao apaixonarem-se por Fanny Owen. A narrativa possui um narrador que assume diversos tons ao longo do romance: ora ensaístico, ora biográfico, ora refletindo sobre o estilo de Camilo e seus procedimentos como escritor. Frequentemente o narrador se manifesta, de maneira de um tanto heterodoxa; é aí que a obra assume contornos ainda mais originais e interessantes, como veremos mais à frente.

Romance de leitura e autoteorização

A literatura, como tema, está presente em toda esta obra: é assim que, logo num primeiro plano, vendo o romance de uma perspectiva mais geral, percebemos a autoteorização[436]. Agustina Bessa-Luís, através de *Fanny Owen*, se insere claramente numa longa tradição de escritores que, em suas obras, aproveitavam para que nelas mesmas se revelasse algo do fazer literário ao leitor.

A literatura, mais especificamente as referências literárias, são constantes e em várias ocasiões aparecem como decisivas para a constituição dos personagens, bem como para o andamento do enredo. A estratégia posta em prática neste romance é semelhante ao que ocorre noutras obras da literatura, inclusive em dois dos grandes romances de todos os tempos: o *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Assim como na história do fidalgo Alonso Quijano, que enlouquece de muito ler os romances de cavalaria; assim como a literatura em prosa do romantismo faz de Emma Bovary uma obcecada em realizar as aventuras amorosas descritas naquelas histórias, também vemos o mesmo em *Fanny Owen*, ainda que de maneira um tanto menos explícita. Nas próximas páginas, procurarei demonstrar que *Fanny Owen* se insere nessa tradição, tradição que constitui um subgênero dentro do universo romanesco, que chamo aqui de "romances de leitura".

Romance de leitura é aquele em que os personagens se deixam envolver pela leitura de

436 Eventualmente, usaremos os termos metalinguagem e ironia romântica como sinônimos de "autoteorização".

obras ficcionais a ponto de se tornarem mais e mais dependentes da ficção e, desta forma, menos propensos a se adaptar à realidade. Dom Quixote tem sua percepção do real afetada pelas leituras e não mais reconhece o mundo em que vive: troca a realidade pelo ficcional, até que sua vida é transformada e vivida de acordo com as convenções literárias dos romances de cavalaria. Emma Bovary lê romances românticos até cansar-se do tédio da vida real; aspira aventuras como as dos romances românticos que leu.

Afora esses dois exemplos clássicos, até mesmo óbvios, podemos citar um caso mais próximo: o romancista Eça de Queirós. Com esta referência, lembramos inevitavelmente de Luiza, de *O primo Basílio*, leitora voraz de histórias românticas, inspirada claramente em Emma Bovary. Mas há também o exemplo menos óbvio de Jacinto de *A cidade e as serras*, cujas leituras são apontadas pelo narrador como responsáveis por lhe deixarem o caráter pessimista em relação à vida como um todo. [437]

Nos quatro exemplos citados, a leitura – ou mais especificamente a leitura de romances, exceto no caso de Jacinto que lia o *Eclesiastes* e Schopenhauer e "todos os líricos e teóricos do pessimismo" – é considerada perniciosa. E assim também o é em *Fanny Owen*. Nos romances de leitura temos a literatura servindo a um propósito paradoxal: autoteorizando-se, revela sua atitude ambígua, mostrando seu assombroso e subestimado poderio: de seu caráter ficcional ser capaz de influenciar o real. Trata-se de um imenso potencial de influência, deveras.

Tal potencial foi reconhecido, enaltecido às vezes mas, principalmente, denunciado ao longo dos últimos séculos. Ian Watt em *A ascensão do romance* dá conta da importância da leitura de romances na formação das mentalidades dos indivíduos; segundo o autor, no século XVIII a literatura já exercia esse papel. Escreve a respeito de *Pamela*, de Richardson:

[437] Percebemos facilmente que o romance de leitura foi muito comum no século XIX; no século XX, os exemplos são mais raros. Para além das obras já citadas e para uma melhor definição dessa categoria de romances, podemos aqui citar o romance *Auto de fé* (1935), do laureado escritor búlgaro Elias Canetti. É a história do sinólogo Peter Kien, obcecado por sua biblioteca com vinte mil volumes. Este erudito, que vive no mundo dos livros e das ideias, é incapaz de se adaptar ao mundo real. Das narrativas cinematográficas, cito o exemplo do filme *O labirinto do Fauno* (2006): a menina Ophelia busca refúgio nas leituras de histórias de contos de fadas, já que a vida real lhe oferece um cenário tenebroso – um padrasto mau, oficial que combate remanescentes comunistas da finda Guerra Civil Espanhola.

"*Pamela* assinala um momento notável na história da cultura britânica: o surgimento de um estereótipo do papel feminino inteiramente novo e imensamente influente (...) Aliás, a natureza desse novo estereótipo reflete muito das tendências sociais e econômicas." (WATT, 2010 p.171). O historiador Robert Darnton também confirma esta tese:

> Richardson, Rousseau e Goethe não se limitaram a provocar lágrimas nos seus leitores, porém mudaram várias vidas. *Pamela* e *La nouvelle Heloïse* levaram amantes, esposos e pais a reconsiderar suas relações mais íntimas e, em alguns casos bem documentados, a modificar sua conduta. *Os sofrimentos do jovem Werther* induziu alguns leitores de Goethe a tirar a própria vida (...) Esses primeiros romances românticos podem parecer hoje em dia insuportavelmente piegas, mas para os leitores do século XVIII possuíam um cunho de autenticidade irresistível. Estabeleceram uma nova relação entre autor e leitor e entre leitor e texto. (DARNTON, 1998, p.233)

Este fenômeno só veio ampliar-se exponencialmente no século XIX. O público leitor aumenta de maneira vertiginosa e assim aumenta também a demanda por literatura. Ian Watt dá conta da popularização de bibliotecas circulares nessa época. "Depois de Richardson muitos autores, editores e administradores de bibliotecas circulantes passaram a dedicar-se à produção maciça de ficção que oferecia apenas oportunidades de devaneio" (WATT, 2010, p.211). Dá conta também do sentimento de repulsa à literatura de qualidade inferior, que era consumida pelas massas. Cita a fala do poeta romântico inglês Coleridge: "Quanto aos aficionados das bibliotecas circulantes, não ouso enaltecer seu passatempo, ou melhor, matatempo, dando-lhe o nome de leitura. Melhor chamá-lo de uma espécie de devaneio abjeto, durante o qual a mente do sonhador se enche de preguiça e de uma sensibilidade um tanto repulsiva" (idem, op.cit, p.211).

A severa fala de Coleridge antecipa a crítica que teria seu ápice, literariamente falando, em *Madame Bovary*, de Flaubert. Veremos agora como essa crítica aparece em *Fanny Owen*, que identifica na leitura de obras do romantismo a culpa pelo malfadado destino de duas das suas personagens principais.

Comecemos pelo ambiente: a atmosfera romântica é descrita desde o início do romance. A juventude do Porto é retratada como influenciada por Byron, o célebre poeta romântico; o narrador fala da "boêmia inteligente, byroniana, com mais coletes do que ideias, com mais prosápia que novidade" e da "turba de românticos quase todos picados de donjuanismo" (BESSA-LUÍS, 1988, p.8). Estamos no início da década de 50 do século XIX; o romantismo continuaria hegemônico na cultura portuguesa por muito tempo ainda. Mas, sigamos em frente; analisemos agora como tal ambiente refletiu em José Augusto, determinando suas leituras – leituras que viriam a determinar suas atitudes.

O escritor mais insistentemente associado a José Augusto é Byron. As constantes referências mostram o poeta inglês quase que como uma obsessão do personagem: "José Augusto lia Byron como outros leem a Bíblia. Conhecia-lhe de cor os versos e os vínculos todos do embaraço frente à sociedade que é, sobretudo, as mulheres." (Idem, p.49). No seguinte trecho temos melhor ideia das leituras de José Augusto e de sua preferência por Byron:

> Camilo teve a surpresa agradável de encontrar bons livros nas estantes. Havia enciclopédias e romances de cavalaria. Alguns eram mais recentes; *Clarissa Harlowe* e *Tom Jones.* A obra completa de Byron chamou-lhe a atenção. – Bonito! Já tinha adivinhado!... es tão byroniano como cinco por cento dos janotas portuenses. – Cinco por cento? E os outros? – disse José Augusto, atiçando as brasas. – Os outros são simplesmente grandes homens (...) Byron é a moda, e a moda em literatura e´a pior de todas. – Moda ou não, em coisas de literatura amorosa, andamos tu e eu em cabeleira empoada e fivela nos sapatos. (idem, p.22)

O trecho revela também algo do ambiente profundamente atrelado ao romantismo, do qual aparentemente nem mesmo Camilo está livre; como observa cinicamente José Augusto, fossem referências da moda ou fossem outras, todos estavam condenados a respirar o mesmo ar, e sofrer as mesmas influências. Mas José Augusto era, sobretudo, um leitor de obras românticas: a referência ao romance *Clarissa*, de Samuel Richardson mais os romances de cavalaria, somados a Byron, viriam a compor um típico personagem da categoria de romances que chamo romances leitura. Qual Dom Quixote, vítima dos romances de cavalaria, ou

Madame Bovary, vítima das fições românticas, José Augusto é vítima do lirismo romântico de Byron. [438]

Com o avanço da narrativa, fica evidente que a literatura exerce um papel negativo na vida dos leitores Fanny Owen e José Augusto. Encaminhando-se para o final, o narrador assevera esse fato, ao destacar a opinião de Camilo: "Muito tempo depois Camilo escreve, numa nota a lápis na primeira página do álbum de José Augusto: 'Estes documentos provam que a miséria o romantismo de há trinta anos podia levar dois desgraçados com o cérebro vazio e o coração cheio de asneiras" (idem, p.172). Este trecho também colabora para estabelecer uma importante ressalva: o ambiente romântico e a literatura romântica não desembocavam necessariamente num determinismo inescapável para os indivíduos; a literatura adentrou insidiosamente em Fanny e José Augusto porque, em última instância, eles o permitiram, dada sua constituição débil e influenciável.

Tanto é verdade que o mesmo não se dá com Camilo Castelo Branco, que é capaz de permanecer, se não incólume, ao menos cauteloso em relação ao espírito do tempo. Basta repararmos na seguinte fala, que confirma o domínio sobre si, quando Marcelino acusa Camilo de "adormecer à sombra dos teus folhetins":

> Os romances fazem mal a muita gente, menos aos autores. Há pessoas que não conseguem encontrar na vida vulgar o lugar próprio, e depois querem conquistá-lo a força. Julgam-se excepcionais e acusam os outros de não os compreenderem. José Augusto é um deles. Imagina-

[438] Mas não apenas José Augusto. Fanny Owen e sua mãe, D. Rita, também padecem da mesma influência perniciosa do romantismo; eram leitoras de Byron e sabiam versos do poema *Childe Harold* de cor: "D. Rita fazia versos... Sabia de cor grande parte de *Childe Harold* e às vezes pediam-lhe para recitar. Tinha sempre na memória uma estrofe, como nesse momento em que ela disse, de maneira que imitava a sublimidade: 'Oh! Assim possas tu ficar sempre o que és e não desmentir as promessas da tua Primavera: possas tu conservar, a par de formas tão belas, um coração tão amante e tão puro...' Tentou continuar, ensaiou duas vezes e desistiu, porque não se lembrava de mais. E foi Fanny que disse, modestamente, como desculpando-se de reparar aquela amnésia da mãe, a quem se cingiu, com graciosa confiança: - 'Imagem terrena do amor despojado das suas asas, e ingênuo, para além de tudo o que a esperança possa imaginar' (Idem, p.83)." Ressalto que tais versos soam premonitórios: com a morte de Fanny, José Augusto irá conservar-lhe o coração dentro de um frasco, repousado no altar de uma capela.

> se Dom João, ou Hamlet. A mãe dele morreu antes de ele saber ver a morte como uma lei da natureza; tomava-a como uma desfeita indesculpável. Tem a paixão das novelas. Lê até às quatro da manhã, o que é pouco para uma vocação e é demasiado para um morgado. (Idem, p.65)

Aqui, fica evidente, mais uma vez, o caráter de personagem assumido por José Augusto, causado pela sua suscetibilidade diante da literatura. Investe-se de uma personalidade simulada, que não é a sua e sim emprestada da ficção. Camilo demonstra entendimento da situação, ao perceber que José Augusto busca na literatura uma fuga da realidade "vulgar" e traz para a realidade o que a ficção lhe oferece sedutoramente. É uma funesta demonstração do dito atribuído a Oscar Wilde de que a vida imita a arte muito mais que a arte imita a vida. O seguinte trecho dá ideia, de maneira muito eloquente, da fraqueza de José Augusto diante da literatura. Também acena com um sentimento de desconforto do narrador diante do que seriam os perigos do conhecimento para um jovem sensível (grifo meu):

> Os livros de grande espírito que ele consultara na sua biblioteca do século XVIII, legada por um tio egresso, ajudaram a completar o quadro desarrumado de sua mente. A precocidade da cultura conduz à aridez das emoções. O que deve ser descoberto com a frescura do instinto não pode ser compreendido através do recreio da arte. José Augusto aprendeu no Casanova coisas diferentes do que sentia (...) É isso que ele *incute* no leitor – a extrema vileza em que se debate, o reconhecimento da sua decadência. (Idem, p.89)

Destaco o seguinte ponto: a tal fraqueza de José Augusto o leva, "atordoado de leituras doentes" (idem, p.88), a instituir-se como um personagem. Já mencionei, há pouco, esta característica de José Augusto fugir da realidade a ponto de ser um reflexo do que lê na vida real. Na análise tanto do personagem Camilo quanto do narrador de *Fanny Owen*, fica clara a tendência de José Augusto a um fingimento, a uma deliberada autoficcionalização. O lúcido Camilo "viu mais tarde quanto José Augusto adotou uma falsa investidura e se tomou pelo personagem que ele próprio criara" (idem, p.11). Já o narrador alude ao acontecimento

capital do romance – o rapto de Fanny por José Augusto – com uma "obrigação" para "corresponder às obrigações do romance que ele próprio forjara". Tudo nas atitudes de José Augusto são imitações da literatura romântica; até mesmo o amor: "Incapaz de se satisfazer com a realidade pelo muito que a sua imagem fora falsificada através dum sedicioso culto do prazer, restava-lhe o simulacro do amor. Passados trinta anos, Camilo referia-se aos diários de José Augusto e Fanny como 'miséria do romantismo" (idem, p.171).

Em *Coração, cabeça e estômago,* Camilo satiriza essas simulações na figura do personagem que deseja encarnar o estereótipo do artista romântico; para isto, Silvestre chega a maquiar-se para aparentar olheiras e a cortar o cabelo de maneira a ter entradas, de acordo com o que seria a aparência de um poeta romântico. Tenta encenar o que lê e para isso cria um personagem. As leituras levam José Augusto a agir mais ou menos da mesma forma. Também simula; também é um personagem; sua subjetividade depende quase que totalmente de suas leituras. Lê muita literatura romântica; e isso o faz desejar outra vida; é a sedução de viver uma vida ideal: a vida da ficção.

Considerações finais

Fica evidente, em *Fanny Owen*, uma constante problematização do romance; ou ainda, de uma perspectiva mais ampla, da literatura como um todo, enquanto produto cultural capaz de intervir na realidade através de sua influência nos leitores. Tal discussão, de caráter plenamente autoteorizante posta em prática em *Fanny Owen*, revela o potencial do romance, que extrapola o universo da arte: a literatura romântica, no fim das contas, é a responsável pelo fim trágico de José Augusto e Fanny.

Ressalto ainda que, dos vários mecanismos de autoteorização presentes em *Fanny Owen*, abordei apenas um aqui, quando abordei a obra como um romance de leitura. Mas há outras possibilidades de entradas nesse sentido, mostrando ainda mais o seu fortíssimo caráter autoteórico: há uma participação bastante forte e explícita do narrador, atuando como comentarista, intérprete e crítico dos escritos do escritor Camilo Castelo Branco, com também

de sua biografia; e, ao abordar o escritor Camilo, necessariamente discute muito do fazer literário e da composição do romance em si.

Para além de uma narrativa sobre uma malfadada (e verídica) história de amor, *Fanny Owen* é um romance sobre o romance.

Referências

BESSA-LUÍS, Agustina. *Fanny Owen*. Lisboa: Guimarães, 1988.

BORNHEIM, Gerd. *Filosofia do Romantismo*. In: GUINSBURG, J (Org). O romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1993, 3ª. ed.

BRANCO, Camilo Castelo. *Coração, cabeça e estômago*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALABRESE, Stefano. Wertherfieber, *bovarismo e outras patologias da leitura romanesca.* In: MORETTI, Franco (Org.). A cultura do romance. Tradução: Denise Bortman. São Paulo, Cosac&Naify, 2009.

DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos* da França pré-revolucionária. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GÜNTERT, Georges. *Literatura como discurso terapêutico* – Eungénia e Silvina, de Agustina Bessa-Luís. Colóquio Letras, n.120: abril, 1991.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia* – O romantismo na contramão da modernidade. Tradução de João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

WATT, Ian. *A ascensão do romance.* Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMILO CASTELO BRANCO: O NARRADOR COMO MAESTRO

Rafaela LOTICI GONÇALVES DA SILVA, G (UFFS) [439]

[439] Estudante de graduação indicada pelo professor Mestre Saulo Gomes Thimóteo. Voluntária do projeto de pesquisa "O *fil rouge* saramaguiano na toalha da literatura portuguesa: um estudo das referências (e reverências) de José Saramago às literaturas de língua portuguesa". Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza- Paraná- Brasil. Endereço eletrônico: raffa_lottici@hotmail.com.

RESUMO: Analisando a obra *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, nota-se que a voz narrativa constrói-se sob um olhar retrospectivo, em que a ficção intenta tomar ares de realidade. Seja pela composição das cenas, por meio dos adjetivos e imagens sugeridas, seja pelos processos de onisciência de pinçar pensamentos dos personagens, o narrador produz uma arquitetura interna que dialoga tanto com dados reais, quanto com a sua ficção imaginativa. O narrador (máscara do autor real) aparece como um elemento-chave para mostrar esse mundo aos leitores, pois chama a si a visão aristotélica de verossimilhança, ainda que dotada de contornos difusos, graças aos exageros e arroubos do Romantismo. Tendo como base de apoio os estudos críticos de Walter Benjamin sobre o narrador, bem como textos sobre a obra, esse trabalho procura investigar como a elaboração da narrativa camiliana se constrói, a partir da voz, em uma forma de comunicação de sensações ao leitor.

PALAVRAS- CHAVE: Camilo Castelo Branco; *Amor de Perdição*; Narrador; Romantismo.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a obra *Amor de Perdição,* do autor Camilo Castelo Branco que constituiu um marco no romantismo português, o autor envolve em uma trama onde as personagens vivem em conflito com a sociedade, um caso de encontros e desencontros alimentados por cartas carregadas de tristeza, angústia, um sentimento de amor impossível e o destino trágico, onde a morte sublima o amor no ideal romântico. O enfoque principal deste artigo irá se dar ao narrador que possui um posicionamento de observação analítica dos fatos. Na introdução e na conclusão do livro, há intervenções do narrador onisciente, que julga atos das personagens, conduzindo, assim a opinião de quem lê. Esse relato vai adquirindo uma singularidade que permite enxergar a obra toda como um grande construto ficcional que apresenta uma retratação não neutra e, assim, persuade o leitor até a última página, para ele inferir o desfecho da história de amor proibido propiciando ao leitor compreender a narrativa como uma produção orientada possibilitando a verossimilhança com a realidade. Um exemplo disso é quando é feita a apresentação de Simão Botelho pelo narrador é essencialmente romântica e é feita de um modo a parecer real, verdadeira, e não ficcional dando credibilidade maior à sua obra, assim conquistando a confiança do leitor.

Segundo Anatol Rosenfeld: “Graças ao vigor dos detalhes, à “veracidade” dos dados insignificantes, à coerência interna, à lógica das motivações, à causalidade dos eventos” (ROSENFELD, 2004, p.20). Na obra camiliana podemos observar que o autor quer nas margens do texto, professar a fidelidade à verdade, renegando a imaginação, notamos isso no trecho sobre a apresentação e construções das personagens, visualizamos o que ocorre quando isso é feito com Simão, que logo após o narrador oniciente toma por relatar seu comentário:

> Simão Antônio Botelho, que assim disse chamar-se, ser solteiro, e estudante na Universidade de Coimbra, natural da cidade de Lisboa, e assistente na ocasião de sua prisão na cidade de Viseu, idade de dezoito anos, filho de Domingos José Correia Botelho e de D. Rita Preciosa Caldeirão Castelo Branco; estatura ordinária, cara redonda, olhos castanhos, cabelo e barba preta, vestido com jaqueta de baetão azul, colete de fustão pintado e calça de pano pedrês. E fiz este assento, que assinei — Filipe Moreira Dias. A margem esquerda deste assento está escrito: Foi para a Índia em 17 de março de 1807. Não seria fiar demasiadamente na sensibilidade do leitor, se cuido que o degredo de um moço de dezoito anos lhe há de fazer dó. (CASTELO BRANCO, pg.2).

O narrador nos relata: “O leitor decerto se compungiria; e a leitora, se lhe dissessem em menos de uma linha a história daqueles dezoito anos, choraria! Amou, perdeu-se, e morreu amando”. (CASTELO BRANCO, pg.2). A narrativa em tom passional e romântica demonstra o tratamento do amor desenfreado e profundo entre jovens que lutam por suas paixões, contando sempre com a sorte, indo além de suas forças à procura da tão esperada felicidade, que no decorrer da trajetória são desviados para a desgraça, até a morte. Há a concepção, por parte do narrador, de que o amor é uma espécie de destino, de fatalidade que domina a vida das personagens, a idealização envolve sua fantasia, os sentimentos são exaltados e tudo o que gera o impulso é permitido transformando as emoções com picos de intensidade, a imaginação, o sonho, a fantasia emergem em profusão, pois a vida no romantismo encontra-se idealizada, ou seja, é outra realidade, mais pura e incorrupta.

A postura do narrador perante a história, os elementos realistas de *Amor de Perdição* estão na critica as instituições religiosas, os conventos, e no comportamento não passional de

alguns personagens secundários, como João da Cruz. É possível perceber estes elementos nas passagens da obra em que o narrador denuncia a corrupção do convento de Viseu e enfatiza a lealdade, o senso prático, a sensatez de João da Cruz, relativizando assim a passionalidade que predomina no romance.

O narrador é um elemento-chave, embora consiga impor à narrativa a autenticidade dos fatos, o narrador deixa evidenciar sua parcialidade, e isso causa a impressão de que o leitor não deve saber de tudo, mas apenas daquilo que o narrador deseja que ele saiba. E quanto mais naturalidade ele coloca, mais será a facilidade do leitor gravar em sua memória. Conforme esclarece Walter Benjamin: "Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica" (BENJAMIN, 2011, p.204).

Metodologia e corpus da pesquisa

Diferentes autores escreveram descrições sobre a análise deste conteúdo que é o narrador na obra *Amor de Perdição*. No caso deste artigo, primeiramente foi feito uma seleção dos autores, textos, artigos, sites relacionados, assim iniciando o processo de preparação das informações, logo após é feita a unitarização, que é a releitura dos materiais para definir a unidade de análise, anotar citações, frases, transformando esse segundo olhar, em descrição, onde é o momento de expressar as mensagens captadas, seguido da interpretação que é feita a partir da exploração dos significados para uma construção do artigo com uma base e fundamentação teórica.

Análise de dados

A narração é um texto dinâmico, que contém vários fatores de dependência que são extremamente importantes para a sua boa estruturação. Narrar é contar um fato, e como todo fato, ocorre em determinado tempo, em toda narração há sempre um começo um meio e um fim, são requisitos básicos para que a narração esteja completa. O Narrador simplesmente faz da narrativa uma arte, onde não se interessa em transmitir apenas o puro de si, como um relatório.

Uma historia que é passada de geração em geração, há muitas assim porque são essas a fonte aonde recorrem os bons narradores, a agilidade do senso prático onde esse processo de narrador miraculoso as vezes é deixado de lado, pois a informação já nos vem prontas, na narração há um "eu" que se imprime ao texto que se entretece e se dilui ao contrário da informação, que é apenas aquilo que se mostra.

Conforme esclarece Roland Barthes:

> ...a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e má literatura: internacional, trans histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida. (BARTHES, p. 103-104).

E no livro *Amor de Perdição*, o narrador apresenta-se como personagem na introdução, onde faz comentários, possuindo uma lógica do enredo, fazendo que se torne verdadeiro para o leitor; pois é a essência do texto de ficção, a intensificação dramática da obra para formar a diegese, o autor, na grande variedade de narrativas produzidas, deu à estrutura profunda concretizações baseadas em certos programas narrativos, em certos percursos figurativos e temáticos determinados pelos códigos estéticos do Romantismo.

Começa-se entender o que a figura do narrador faz e o que ele representa, visando qual é sua importância em um texto, e essa foi com certeza o primeiro passo correspondente ao processo que gerou a transformação narrativa, a novela é construída de maneira que o leitor não consiga mais se esquecer de sua leitura, ou que, pelo menos, sempre se recorde de momentos da narrativa, como é caso da cena descrita no fragmento abaixo, no final da dela há indícios simbolizando a morte ou mesmo a despedida de uma mulher por não conseguir ter o seu amado, tendo o exemplo dessa mudança sofrida por Simão que amplificou a ação que caminha para o clímax emotivo e dramático da separação definitiva, a cena da partida de

Simão para o degredo no momento em que, ao longe, Teresa lhe acena da janela do convento, pouco antes de desfalecer.

> Ouviu-se a voz de levar âncora e largar amarras. Simão encostou-se à murada da nau, com os olhos fitos no mirante. Viu agitar-se um lenço, e ele respondeu com o seu àquele aceno. Desceu a nau ao mar, e passou fronteira ao Convento. Distintamente Simão viu um rosto e uns braços suspensos das reixas de ferro; mas não era de Teresa aquele rosto: seria antes um cadáver que subiu da claustra ao mirante, com os ossos da cara inçados ainda das herpes da sepultura.
> — É Teresa? — perguntou Simão a Mariana.
> — É, senhor, é ela — disse num afogado gemido a generosa criatura, ouvindo o seu coração dizer-lhe que a alma do condenado iria breve no seguimento daquela por quem se perdera. De repente aquietou o lenço que se agitava no mirante, e entreviu Simão um movimento impetuoso de alguns braços e o desaparecimento de Teresa e do vulto de Constança, que ele divisara mais tarde. A nau parou defronte de Sobreiras. Uma nuvem no horizonte da barra, e o súbito encapelamento das ondas causara a suspensão da viagem anunciada pelo comandante. Em seguida, velejou da Foz uma catraia com o piloto-mor, que mandava lançar ferro até novas ordens. Mais tarde adiou-se a saída para o dia seguinte. E, no entanto, Simão Botelho, como o cadáver embalsamado, cujos olhos artificiais rebrilham cravados e imotos num ponto, lá tinha os seus imersos na interior escuridade do miradouro. Nenhum sinal de vida. E as horas passaram até que o derradeiro raio de Sol se apagou nas grades do mosteiro.
> Ao escurecer, voltou de terra o comandante, e contemplou, com os olhos embaciados de lágrimas. O desterrado, que contemplava as primeiras estrelas, iminentes ao mirante,
> — Procura-a no céu? — disse o nauta.
> — Se a procuro no céu... — repetiu maquinalmente Simão.
> — Sim!... No céu deve ela estar.
> — Quem, senhor?
> — Teresa.
> — Teresa...! Morreu?!
> — Morreu, além, no mirante, donde ela estava acenando.
> Simão curvou-se sobre a amurada, e fitou os olhos na torrente. (CASTELO BRANCO, pg. 92-93).

Esse efeito melodramático da cena sai reforçado com a focalização centrada através da dramatização do que a personagem viu e sentiu, numa agonia de morte, que a comparação,

usada pelo narrador para descrever esse olhar, realça, e que a notação temporal do anoitecer reflete simbolicamente, essa dramatização da história é duplicada pela dramatização do discurso, explicitamente marcado pela subjetividade do narrador, nomeadamente através das apóstrofes que dirige às personagens principais, comentando, a dor por elas vivida, o caráter excepcional dos seus sentimentos e da sua tragédia, ou seja, uma metamorfose em sua totalidade comentada pelo narrador.

A diferença essencial está no tratamento linear da narrativa, nas cenas sucessivas e na conclusão fechada, ou seja, que já esperamos o que está para acontecer, para isso contamos com a ajuda de um elemento que é o narrador, sendo que ele pode estar onisciente tecendo comentários que para o leitor possa tirar suas próprias conclusões, e o em terceira pessoa, que está ali sem fazer comentários e interpretações do texto, como no caso da obra Amor de Perdição, que o narrador na introdução é oniciente, e em algumas partes do texto é em terceira pessoa. Conforme apresenta o teórico João Batista Cardoso:

> O narrador tanto pode interpretar, na posição de quem assiste aos fatos, a realidade que está sendo narrada, como também participar nessa realidade, desempenhando uma ação específica. Decorre daí a distinção tradicional entre narrador na primeira pessoa (aquele que exerce uma função de ação) e narrador na terceira pessoa (aquele cuja função se restringe à interpretação dos fatos). (CARDOSO, 2001, p. 36-37)

Os romances abordam um mundo multifacetado, com personagens mais complexas e contraditórias. **“**Seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo” (GANCHO, 2004 p.10). Assim também o narrador está presente quando no decorrer da obra percebe-se que o tempo e os acontecimentos mudam. “No texto narrativo, os eventos passam de um estado a outro. Esse tipo de texto caracteriza-se por apresentar acontecimentos que se sucedem no tempo” (CARDOSO, 2001, 38). Ou seja, o acontecimento principal vai se transformando na medida em que um fato ocorre. Ele é concluído e aquele que o sucede se inicia. Ao tratar do tempo fictício, isto é, do tempo interno à narrativa, Tânia Pellegrini vai além da definição enunciada por Cardoso, afirmando que toda narrativa é constituída por

"uma corrente fluida de fatos linguisticamente elaborados de acordo com a experiência perceptiva de um narrador: a sucessão desses fatos se faz por meio do discurso, que por sua vez é uma sucessão de enunciados postos em sequência." (PELLEGRINI,2003, pg 17).

Ou seja, o narrador é sim um elemento interno e dentro da narrativa que conta a história, explicando os fatos que se sucedem no tempo feito pelas ações das personagens. "não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história" (GANCHO, 2004, p. 26).

Neste mundo do narrador, e por detrás das linhas, podemos perceber que há toda uma simbologia que ao longo da obra se expõe, um dos símbolos mais emblemáticos da obra é o navio que retrata a separação de Simão, e a distância que toma o rumo para o desconhecido contra a própria vontade. Ou então o convento, tido também como um agente simbólico do afastamento das personagens e por causa da não aceitação do pretendente de Teresa para casar. As cartas trocadas por eles também carregam um peso simbólico, pois é o único meio de comunicação entre os amantes revelando a imensidão do amor que sentem um pelo outro. Em uma das cartas em que já está enclausurada no convento a moça diz:

> Não receies nada por mim, Simão. Todos estes trabalhos me parecem leves, se os comparo aos que tens padecido por amor de mim. A desgraça não abala a minha firmeza, nem deve intimidar os teus projetos. São alguns dias de tempestade, e mais nada. Qualquer nova resolução que meu pai tome dir-ta-ei logo, podendo, ou quando puder. A falta das minhas noticias deves atribuí-la sempre ao impossível. Ama-me assim desgraçada, porque me parece que os desgraçados são os que mais precisam de amor e de conforto. Vou ver se posso esquecer-me, dormindo. Como isto é triste, meu querido amigo!... Adeus. (BRANCO, p. 37)

Percebemos nessa citação, que Teresa procura confortar Simão, se mostra esperançosa de que um dia o sofrimento de ambos venha a acabar tentando mostrar-se forte aos olhos do amado, encorajando a não desistir de lutar pelo amor deles. Na frase: "Ama-me assim desgraçada, porque me parece que os desgraçados são os que mais precisam de amor e de conforto", observamos um traço do romantismo camiliano, viver o amor até as últimas

consequências, presença do trágico, e especialmente da morte no desfecho da obra, em que o triângulo amoroso é desfeito por ela, visto não conseguir sua realização amorosa.

O fragmento desta outra carta abaixo em que Teresa preocupada com Simão, escreve a ele querendo saber notícias suas, pondo em vista sua angústia, temendo que o pior lhe tivesse acontecido, e que fosse culpa sua.

> "Ó meu querido Simão, que será feito de ti?... Estás ferido? Serei eu a causa da tua morte? Dize-me o que souberes. Eu já não peço a Deus senão a tua vida. Foge desses sítios: vai para Coimbra, e espera que o tempo melhore a nossa situação. Tem confiança nesta desgraçada, que é digna da tua dedicação..." (CASTELO BRANCO, p. 45)

Conforme se percebe na carta pelo modo que foi escrito, a aflição de Teresa por não ter notícias de Simão, e se angustia por temer ter sido ela, o motivo de seus ferimentos, e ainda mais ao cogitar a possibilidade de sua morte. Teresa se mostra tão apaixonada que confessa não desejar mais nada na vida além da vida de seu amado, e prefere vê-lo partir, ou seja, que ele vá para longe de si, do que continuar perto, mas correndo perigo. Então entra a personagem de Mariana onde podemos afirmar sendo ela mais um símbolo de um amor desenfreado, um amor não correspondido que ao ver o seu amado morrer acaba matando-se junto com ele. A morte também é um elemento, pois no final da história do livro esse simbolismo todo acaba fechando-se com a morte dos três personagens principais que por um amor desenfreado os levou à perdição.

Considerações finais

Pretendeu-se, através desta pesquisa, discutir elementos da construção ultrarromântica no narrador camiliano tendo como eixos principais o escapismo, a fuga da realidade, um processo de idealização, a criação de mundos imaginários, a religiosidade onde a mulher é vista como pura. E por ser uma musa inspiradora, tão perfeita desperta uma paixão incontrolável, sendo assim inacessível leva o romântico a um fim trágico a loucura ou a

morte, onde essa idealização é quase sempre espiritual, supremo e inalcançável, percebendo isso também com a ajuda de um grande elemento da obra que é o narrador.

Quando Camilo põe o entusiasmo no narrador, com que após constantemente corta o fio do discurso narrativo, redobra-a com as ficções da verdade, explorando vários processos retóricos de veracidade, para dar às suas narrativas o grande passo da verossimilhança que, na sua poética da ficção, determinou várias das soluções narrativas que caracterizam a construção das suas histórias, no intuito de criar no leitor a ilusão de verdade.

O uso da simbologia, ou pela maneira como são descritas, com grande lirismo para prender o leitor nas cenas que acontecem como no aceno de Teresa, ou na morte de Mariana, deixando subentendido e esclarecido o poder do amor, que, se contrariado, pode levar a uma grande catástrofe. Trabalhando sobre as vozes enunciadoras da narrativa, Camilo procurou dotá-las de um poder de atestação que conferisse credibilidade às histórias narradas, inserindo os narradores em ficções secundárias, de maior ou menor desenvolvimento, que representam relações, em maior ou menor grau, com os universos diegéticos.

Representando a origem da narrativa, o narrador afirma a fidelidade do discurso narrativo às fontes, quer representando diretamente o ato de narrar como transcrição da enunciação oral ou como edição da enunciação manuscrita, e um exemplo disso é a partir do momento que Teresa é encaminhada para o convento, sua forma de comunicação com seu grande amor, Simão, são cartas. Nelas também é muito forte o discurso poético, já que através delas os amantes contam o que está ocorrendo com eles, trocam juras de amor e prometem continuar lutando por ele, ou seja, desenrolando-o com uma mediação novamente do narrador, que não cessa seu trabalho, assim como o autor que pretende ilusoriamente, eliminar as fronteiras entre realidade e ficção.

Camilo representa os conteúdos diegéticos como se de realidade se tratasse, onde o efeito e os processos de fundamentação documental (as cartas), dos elementos narrativos ou de combinação entre elementos ficcionais e elementos referenciais que, através de um efeito, pintassem toda a ficção com a cor da realidade, onde tais ficções da verdade constituem uma retórica de captação do interesse estremo do leitor levando o público a pensar que sua vida

poderia virar um romance, ou até mesmo o contrário, o que ocorre nas narrativas um dia ainda possa vir a acontecer na vida real.

Referências:

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. 2009.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, João Batista. *"Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto"* Universidade de Brasília, 2001.

CASTELO BRANCO, Camilo, *Amor de Perdição*. São Paulo. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/oliteraria/59.pdf Acessado dia 10/05/2013.

COELHO, Jacinto do Prado. "*Introdução ao estudo da novela camiliana*". Coimbra, 1946.

FRANCO Jr., Arnaldo. "*Operadores de leitura da narrativa"*, 2003.

JOUVE, Vicent A leitura, "*Um quebra cabeça teórico: o leitor é pensável?"* 2002.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. "*O foco narrativo"*, 2007.

LOPES, Óscar, *"Ensaios camilianos"* Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2007.

PAVANELO Luciene Marie, *"O olhar distanciado de Camilo e a quebra da catarse",* 2008.

PELLEGRINI, Tânia. *"Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações",* 2003.

ROSENFELD, Anatol *"Literatura e personagem"*, 2004.

BONNICI Thomas, ZOLIN Osana Lúcia, *"Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas"*, Maringá, 2003.

Sites da internet

http://www.publico.pt/cultura/noticia/amor-de-perdicao-um-bom-romance-canonizado-pelas-razoes-erradas-1570134 Acesso em 24 de junho de 2013.

http://vendavaldasletras.wordpress.com/2008/01/27/camilo-castelo-branco-resumo-e-analise-amor-de-perdicao/ Acesso em 08 de agosto de 2013.

http://www.jornaldepoesia.jor.br/albertocruz2.htm Acesso em 28 de agosto de 2013.

A IRONIA ROMÂNTICA EM CAMILO E GARRETT

Mayara Bueno da SILVA[440]
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Ironia romântica é o nome proposto por Schlegel para denominar a "intromissão" do indivíduo criador dentro do texto narrativo em obras produzidas no Romantismo. O autor deixa de fazer e ver sua obra passivamente e passa a submetê-la ao questionamento, a sinalizar dentro do próprio texto narrativo a presença de um alguém reflexivo sobre si e seu produto artístico – o autor. A partir dessa perspectiva, este trabalho propõe analisar como a ironia romântica acontece em duas obras românticas da literatura portuguesa: Vinte horas de liteira, de Camilo Castelo Branco e Viagens na minha terra, de Almeida Garrett. Ambas as obras foram produzidas na metade do século XIX e contém a preocupação de seus autores em expor seus leitores ao processo criativo, o que consequentemente exige um distanciamento crítico.

Palavras-chave: Ironia romântica. Literatura portuguesa. Camilo Castelo Branco. Almeida Garrett.

Já me não importa guardar segredo (...).
Saberás, pois, ó leitor, como nós outros fazemos o que te fazemos ler.
Almeida Garrett

O Romantismo português teve Camilo Castelo Branco e Almeida Garrett como seus grandes expoentes. Ambos responsáveis por uma produção vasta e variada, Camilo e Garrett representam a força e espaço que o Romantismo ganhou nas produções literárias do século XIX. Carregado de um discurso subjetivo, os românticos encontraram nessa tendência literária vazão para exaltação de paixões, idealizações, extremo individualismo e oportunidade de expor o paradoxo da consciência crítica que o autor romântico tem de sua própria obra.

[440] Participa como aluna especial em disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

É exatamente neste último aspecto – consciência crítica, que nos deteremos neste trabalho para perceber como tal aspecto se dá em duas obras contemporâneas do dito Romantismo português. A primeira delas é *Vinte horas de liteira* de Camilo Castelo Branco publicada em 1846, e a segunda é *Viagens na minha terra* de Almeida Garrett publicada em 1864; em ambas as obras seus autores questionam no próprio texto literário o seu fazer. Essa "intromissão" o romântico alemão Schlegel denominou de *ironia romântica*.

A ironia romântica

O Romantismo nasce e cresce exatamente num período histórico-social de muitas transformações. No século XVIII aconteceram as Revoluções Industrial e Francesa e diante de todas essas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais não só os escritores, mas os artistas como um todo, se veem na função de levar para suas obras o paradoxo no qual viviam. As obras precisavam refletir as contradições da realidade e para isso seus autores deviam ter consciência de seus papeis sociais. A relação autor – leitor e suas representações tomam uma nova configuração.

O livro, e consequentemente o romance, tem uma ascensão social e ganham espaço de público. Com esse aumento de público consumidor o modelo Clássico de compreender as artes passivamente passa a ser contestado, e a preocupação com o leitor ganha ênfase. A literatura tentará buscar sua autonomia e criticidade para "dar conta" do público que julga, exige explicações, e mais: consome. Logo, a literatura tornou-se um instrumento rendável e de auto-reflexão dos escritores para exprimir todo esse contexto transformado, para a professora Rosana Harmuch: "Se esse leitor um tanto informe ganha papel de destaque na produção literária, naturalmente o produtor se colocará como intérprete das verdades que ele julga que deveriam ser repassadas (...)" (2006, p. 36). A perda dos valores clássicos fez com que a literatura precisasse de novos parâmetros para a criação estética, porque ao mesmo tempo em que olhava para si mesma em busca de moldes, renegava a si própria em busca de inovação.

Friedrich Schlegal já compreendia o sentido paradoxal da criação artística, quando propõe o conceito de ironia romântica a partir do paradoxo do mundo com suas contradições. Para ele, a obra de arte reflete essas incoerências na tentativa de representar a realidade (Wellek, 1967, p. 13 apud Volobuef, 1999, p. 90).

O Romantismo, característico do século XIX, foi a primeira tendência literária a dar espaço a esse paradoxo do processo criativo. A obra deixa de se apresentar e ser vista como algo fechado, ela por ela mesma, e permite que referências ao autor e ao processo de feitio da mesma apareçam no texto literário. A individualidade e subjetividade do autor tem liberdade de deixar marcas explícitas no texto. Esse recurso é o que Schlegel denomina de ironia romântica: o fazer poético dentro da escrita poética. O autor ocupa um lugar visível no romance, como alguém pensante capaz de fazer reflexões sobre si e seu produto artístico – senhor do seu processo criativo (Volobuef, 1999, p. 93).

No contexto do Romantismo, a ironia romântica encontra seu lugar fértil. O autor na busca de uma consciência e na busca da transmitir aos seus leitores essa consciência passa a construir suas obras literárias com estratégias que permitam que sua visão crítica apareça. É a literatura justificando-se. A respeito dessa mudança que se inciou no final do século XVIII, Harmuch afirma: "Desde então estamos todos, produtores e receptores (com um maior o menor grau de especialização) procurando entender o processo (...)" (2006, p. 54). As vanguardas, continua a professora, colocaram "em xeque" o sentido ontológico da arte.

A inovação buscada pelos escritores no fazer poético, resultaram em obras que exploraram de diferentes maneiras a ambiguidade entre ficção e teoria dentro do discurso literário. Essas mudanças exigiram do autor um distanciamento da sua criação. Toda a "instabilidade" que envolvia o processo de criação, que até então era omitido, passa a ter espaço e importância se mostrado dentro da obra literária. A ironia romântica potencializa a invidualidade.

Ao nosso entender é isso que acontece em *Vinte horas de liteira* e *Viagens na minha terra* - um abalo na realidade criada. Narradores e personagens que conversam sobre o processo de construção literária ou que se dirigem ao leitor ou ainda, narrador que confunde-

se com a voz do próprio autor empírico. Uma atmosfera que ao mesmo tempo é nebulosa, porque o leitor não sabe o que é verdade e o que é inventado, e também esclarecedora, afinal, o autor expõe o como foi feito.

No entanto, precisamos ter cuidado para não termos uma visão simplista de que a ironia romântica resume-se na interação entre narrador e leitor, como nos coloca Karin Volobuef, ela vai além:

> A ironia romântica (...) não se esgota na mera interrupção do fluxo narrativo com o narrador dirigindo-se ao leitor. É, muito além disso, um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído (VOLOBUEF, 1999, p. 99).

O leitor é impingido a ter acesso aos bastidores, ao "chão da fábrica" da indústria romanesca, e forçado a fazer as reflexões que o narrador propõe. Alguns narradores, por vezes, se apresentam autoritários e independentes do leitor a ponto de sugerir, como o narrador de Vinte horas de liteira, que o leitor que já sabe sobre a digressão que ele fará, que a pule

> Abre-se um entre – parêntesis na narrativa do meu amigo(...). E, se o leitor, aborrecido de velharias, se anojar com a história da Relação do Porto, dê um salto de olhos sobre três columnas do folhetim, e prenda a sua atenção no ponto em que Antonio Joaquim é interrompido (CASTELO BRANCO, 1907, p. 119).

Como veremos mais detalhadamente a seguir, as duas obras são resultados de viagens nas quais seus enredos principais, de ação, diluem-se em considerações sobre o fenômeno literário. Com elementos distintos, ambas as obras valem-se de contar uma história, na qual a partir dela, se tem oportunidade de desenvolver toda uma teorização sobre *como* essa história é contada.

Vinte horas de liteira

Vinte horas de liteira é um conjunto de histórias publicas por Camilo no Comércio do Porto, que foram reunidas e publicadas como romance em 1864. O romance conta a viagem de um escritor, que é o narrador, com seu amigo Antonio Joaquim em uma liteira, de Vila Real até o Porto. Essa viagem é uma sucessão de histórias e narrativas, nas quais a personagem de escritor expõe sua condição de artista, questões estéticas, o papel do editor e leitor. Já a outra personagem, Antonio Joaquim, faz o papel de crítico e público, questionando sempre o escritor e sua obra. Percebemos na voz da personagem escritor (narrador) um eco das próprias experiências de Camilo.

Logo no início do romance, o narrador em 1ª pessoa, avisa ao leitor que o romance que lerá foi resultado de uma conversa em uma liteira. O narrador usa a expressão "encontrei o livro": "porque, finalmente foi n'uma liteira que eu encontrei o livro, que o leitor, com a sua paciente benevolência, vai folhear" (CASTELO BRANCO, 1907, p. 6). O público de imediato é induzido de que está diante de uma produção criada, a partir de uma suposta real viagem realizada pelo narrador. Porém, o escritor transforma em livro, a conversa que teve com Antonio Joaquim durante a viagem, posteriormente a ação. Isso significa que temos acesso a interpretação dele dos fatos, é por meio dele que temos acesso a voz de Antonio Joaquim, logo, esse relato já foi editado. Assim se inicia, o misto do real e ficcional que percorre o romance todo.

O narrador sempre que possível tenta convencer ao leitor que Antonio Joaquim, os demais personagens que aparecerão e ele próprio são pessoas reais e o que ela está (re)contando aconteceu mesmo. Essa necessidade de dar veracidade ao que se conta é o que propõe Luiz Costa Lima em seu texto "A questão do imaginário" quando o autor problematiza o lugar ocupado pela literatura, ou melhor, que ela não consegue delimitar o seu terreno, o que decorre a necessidade de explicar a ficção na busca de obter seu controle.

> O público espera interessar-se por algo que mantém a aparência de realidade. (...) Para o ficcionista, para que seu enredo fizesse sentido e pudesse interessar, era preciso que o leitor acreditasse ou para si mesmo fizesse de conta acreditar em seu caráter histórico. Que outro significado essa forçosa crença poderia ter senão atestar a atualidade do controle (...) (Lima, 2009, p. 198).

O narrador é apresentado como autor do romance *Onde está a felicidade?*, "Aos personagens das tuas novellas. Por exemplo: áquella Augusta da rua Armenia, do romance – Onde está a felicidade?" (CASTELO BRANCO, 1907, p. 27). Esse romance real foi publicado por Camilo Castelo Branco em 1856. Estamos diante de um embate explícito de realidade e ficção; quem fala é o narrador criado por Camilo, ou o próprio Camilo que usa a voz do narrador?

A recorrente busca de veracidade faz com que a personagem Antonio Joaquim também receba "sopros de vivacidade", como quando em um momento o narrador afirma que o que vai contar foi Antonio Joaquim que lhe contou e que esse conhecia pessoalmente as pessoas envolvidas. Fazendo afirmações como essas, possíveis dúvidas do leitor sobre a real existência desse amigo do narrador tornam-se mais difíceis. Dá-se consistência ao que se conta.

Sobre esse mesmo aspecto do narrador apropriar-se das histórias contadas por Antonio Joaquim para reuni-las em uma publicação, o próprio narrador não omite que foi o mesmo Antonio Joaquim quem sugeriu:

> - Porque não fazes tu um volume d'este facto? Perguntou Antonio Joaquim. – Hey de ver se faço seis volumes, meu amigo. Terás tu muitas histórias que me contar? Ve lá, meu filho. Se eu achava n'esta liteira esqueletos para os cem livros que tenciono escrever em dez anos!... (CASTELO BRANCO, 1907, p. 36-37).

Isso significa que o leitor está ciente da origem das histórias que ele lê, e além, de que aquilo foi escrito posteriormente pelo narrador, que é escritor, logo, sofreu mudanças, interpretações e trata-se de ficção.

Como já dito, para Schlegel a literatura representa o paradoxo do mundo, a conflituosidade da nossa vida. Camilo preocupou-se em exercer em Antonio Joaquim o papel de um leitor crítico e consciente dessas incoerências vividas, das quais a literatura sofre influência. Um exemplo é quando Antonio classifica a obra do narrador como mista e até em

certo grau contraditória. Este defende-se alegando que o que escreve é apenas o reflexo da sociedade

> Agora, cuido que há uma escola mixta, á qual pertencem os teus livros. – Mixta?! – Sim: vocês inventam virtudes impossíveis de par com perversidades incombináveis. No mesmo capitulo offerecem-nos a mulher nua exsudando o pus da gangrena moral, e outra mulher vestida com o manto das virgens, e rescendendo aroma das florinhas do Hybla. Ao lado do plebeísmo da taverna e orientalismo das magníficas figuras da Bíblia. – Pois se a sociedade é isso! (CASTELO BRANCO, 1907, p. 16).

A viagem na liteira torna-se para o narrador e escritor um constante exercício de critica literária. Isso porque é questionado a todo momento pelo amigo Antonio Joaquim a respeito do seu fazer poético e dos rumos que a literatura passou a tomar. Nas muitas vezes em que justifica suas escolhas de como escrever sua literatura, o narrador reconhece o público como exigente e que deve ser sincero com eles

> [...] Ora o leitor, usado n'esta cousa de romances, é que é muito capaz de surprehender o author [...]. Com estes leitores assim previstos, o mais acertado e modesto é a gente ser sincera (CASTELO BRANCO, 1907, p. 46-47).

Essa sinceridade de que fala, podemos entender como sendo a ironia romântica. Mostrar ao leitor que mesmo sendo a representação de uma realidade, ele está diante de uma ficção. Para o leitor ter essa consciência ele precisa ter acesso a feitura do romance, e saber que há alguém pensante por trás. É o que Karin Volobuff define como sendo a sinalização dentro do texto da presença do autor (1999, p. 91). É isso que temos ao longo de todo *Vinte horas de liteira*. Um narrador – escritor que reconta o que ouviu e desvenda ao leitor como aconteceu todo esse processo, o porquê das escolhas e como ele próprio concebe a literatura.

Viagens na minha terra

Viagens publicado em folhetins em 1843 e depois em livro em 1846, assim como *Vinte horas* também trata-se de uma viagem, mas entre Lisboa e Santarém. Durante a viagem

o narrador faz reflexões sobre o fazer literário, e nos conta a história amorosa de Joaninha, espécie de narrativa paralela.

O leitor é a todo instante chamado pelo narrador, muitas vezes desculpando –se das digressões, e é nelas que constantemente encontramos as reflexões literárias.

Logo no prólogo da 2ª edição escrita supostamente por críticos, Garrett inova e dá ao prólogo caráter ficcional

> Não analisamos agora as Viagens na minha terra: a obra não está ainda completa e não podia completar-se portanto o juízo: dizemos somente o que todos dizem e o que todos podem julgar já.
> A nosso rogo, e por fazer mais digna da sua reputação esta Segunda publicação da obra, o autor prestou-se a dirigi-la ele mesmo, corrigiu-a, aditou-a, alterou-a em muitas partes, e a ilustrou com as notas mais indispensáveis para a geral inteligência do texto: de modo que sairá muito melhorada agora do que primeiro se imprimiu (GARRETT, 1846, p. 3) (grifos nossos).

Garrett faz parecer que quem escreve o texto de abertura é um crítico, enquanto que é ele mesmo. Aqui já somos expostos à fragilidade do que é real e do que é inventado, pois é prólogo faz parte do jogo narrativo para parecer real e dar credibilidade a obra e ao autor. Sobre isso Harmuch declara que Garrett transforma a si mesmo em uma espécie de personagem narrado pelos 'editores' (2006, p, 59). Destaca-se também que esse suposto crítico afirma que a segunda edição foi reeditada pelo autor, logo, trata-se de uma obra de ficção que foi segundo o próprio texto – "melhorada".

Viagens pode parecer um livro um tanto perturbar, a princípio. O narrador a todo momento faz considerações sobre o valor da sua obra, sobre as condições a que se deu o relato da viagem e mais ainda, como se faz literatura, em especial um romance romântico. A escolha por esse jogo entre o real e o ficcional, Luiz Costa Lima justifica como "estimular a dúvida em sua veracidade passava a ser não só jogar com a norma contrária à ficcionalidade da escrita como espicaçar a curiosidade do leitor" (2009, p. 209).

No capítulo cinco o narrador dá ao leitor a receita de como se faz um romance

> (...) Desenhar caracteres e situações do vivo da natureza, colori-los das cores verdadeiras da história... isso é trabalho difícil, longo, delicado;

> exige um estudo, um talento, e sobretudo um tacto!... Não, senhor; a coisa faz-se muito mais facilmente. Eu lhe explico.
> Todo o drama e todo romance precisa de:
> Uma ou duas damas,
> Um pai,
> Dois ou três filhos de dezenove e trinta anos,
> Um criado velho,
> Um mostro, encarrego de fazer as maldades ,
> Vários tratantes , e algumas pessoas capazes para intermédios. (...) E aqui está como nós fazemos a literatura original (GARRETT, 2003, p. 34- 35).

O receituário se aplicará na história de Carlos e Joaninha, essencialmente romântica, a partir do capítulo dez, e que sofre pelo narrador algumas ridicularizações. Essa posição crítica para com o Romantismo é um exercício de crítica literária

> Neste despropositado e inclassificável livro das minhas Viagens, não é que se quebre, mas enreda-se o fio das histórias e das observações por tal modo, que, bem o vejo e o sinto, só com muita paciência se pode deslindar e seguir em tão embaraçada meada.
> Vamos, pois, com paciência, caro leitor; farei por ser breve e ir direito, quanto eu puder (GARRETT, 2003, p. 173) (grifo nosso).

Como já dito, o narrador faz inúmeras digressões e muitas vezes é por meio delas que ele busca uma conscientização sobre si e para o seu leitor, a respeito de sua obra e seu papel

> Sentia-me disposto a fazer versos ... a quê? Não sei.
> Felizmente que não estava só, e escapei de mais essa caturrice .
> Mas foi como se os fizesse, os versos; como se os estivesse fazendo, porque me deixei cair num verdadeiro estado poético de distração, de mudez; cessou-me a vida toda de relação e não me sentia existir senão por dentro (GARRETT, 2003, p. 55).

Ainda nesse sentido:

> Benévolo e paciente leitor, o que eu tenho decerto ainda é consciência, um resto de consciência acabemos com estas digressões e perenais divagações minhas. Bem vejo que te deixei parado à minha espera no meio da ponte de Asseca. Perdoa-me, por quem és; demos de espora às molinhas, e vamos, que são horas (GARRETT, 2003, p. 62).

A busca de Garrett pela conscientização também aparece no nível social. Como por exemplo no capítulo vinte e nove, o narrador ao contar a história de Santa Iria questiona o registro da história comparada a trova popular

> Ou ouve duas santas deste nome, (...) ou nos escritos dos frades há muita fábula de sua única invenção deles, que o povo não quis acreditar; (...).
> Tão simples, tão natural é a narração poética do romance popular , quanto é complicada e cheia de maravilhas a que se autoriza na recordações eclesiásticas.
> O caso é grave; fique para o novo capítulo (GARRETT, 2003, p. 164).

Costa Lima, ainda em seu texto sobre o controle reitera que a busca pela veracidade torna-se importante quando há a necessidade de diferenciar o romance dos relatos de viagens, que ganharam espaço com as grandes navegações e tinham cunho histórico. Para o autor "mesmo antes que, no curso do século XVII, os ficcionistas passassem a insistir na veracidade dos casos que narravam e chegassem até a postular a vantagem do romance sobre a escrita da história" (2009, p. 185).

O capítulo quarenta e três é o ápice do encontro entre o real e o ficcional. O narrador chega ao sítio onde se passou a história de Joaninha contada por ele, como ele mesmo descreve "No mesmo sítio, do mesmo modo, com os mesmos trajos e na mesma atitude em que descrevi nos primeiros capítulos desta história, estava a nossa velha Irma Francisca..." (GARRETT, 2033, p. 225). O que era ficção (Joaninha e os outros personagens) encontra o que supostamente era real (narrador durante uma viagem), e causa indagação ao leitor, afinal, era tudo ficção? Ou era tudo realidade?

A auto - referencialidade em Viagens é extremamente irônica. Sobre o Romantismo o narrador não se priva de julgamentos, como vimos na receita para fazer romance, aqui também o narrador posiciona-se criticamente

> Vou desapontar decerto o leitor benévolo; vou perder, pela minha fatal sinceridade, quanto em seu conceito tinha adquirido nos dois primeiros capítulos desta interessante viagem.
> Pois que esperava ele de mim agora, de mim que ousei declarar-me escritor nestas eras de romantismo, século das fortes sensações, das

> descrições a traços largos e incisivos, que se entalham na alma e entram com sangue no coração? (GARRETT, 2003, p. 23) (grifo nosso).

e tenta justificar suas escolhas na busca do *original* (Harmuch, 2006, p. 64).

Considerações

Vinte horas de literia e *Viagens na minha terra* são produções que questionam a posição do autor perante a sua obra. Até onde o criador pode intervir e aparecer na sua criação. A ironia romântica vem então, na tentativa de explicar a individualidade exacerbada desse sujeito que toma forma e espaço dentro das produções artísticas. Construções narrativas como essas materializam-se sob a contraposição entre realidade e aparência (Muecke, 1982, p. 33 – 9 apud Volobuef, 1999, p. 93).

A ambivalência criada pela ironia romântica confere-lhe o sentido paradoxal de que tanto falamos aqui. Mesmo em níveis diferentes, *Vinte horas* e *Viagens* inserem no próprio texto ficcional reflexões sobre o fazer poético e destrói a ilusão de homogeneidade e plenitude pregada pela estética classicista. Ao fazer esses questionamentos, o narrador, tratando-se das obras selecionadas, desnuda para o leitor suas escolhas e justiça-as. Como coloca Culler, que as obras são sempre advindas de outras obras, ora negadas, transformadas ou retomadas. Assim, ler uma obra é relacioná-la a outras e pensar o modo como elas fazem sentido, ou seja, pensar sobre a própria literatura (1999, p, 41). Nas palavras do próprio autor "A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura" (idem).

O posicionamento de Culler complementa a proposta de Volobuef, no sentido de que a reflexividade proporciona um distanciamento crítico entre leitor e texto, e dessa maneira aprimora o gosto literário do seu público. Explicitamente Castelo Branco e Garrett buscam esse aprimoramento e sensibilidade de seus públicos diante da obra. Desejam que seus leitores sejam autônomos e acreditam que através da destruição de verossimilhança conseguirão isso.

Nossa proposta aqui não é validar se tal estratégia efetiva-se ou não, mas sim, pensar sobre como ela foi construída.

Em *Vinte horas de liteira*, Camilo coloca suas digressões teóricas por meio de um personagem escritor que está envolto em várias outras histórias paralelas que possibilitam também teorização. Essa personagem - narrador também é apresentado como autor de *Onde está a felicidade*? ratificando a intenção de mostrá-lo como alguém real. Antonio Joaquim representa o púbico com sua preferências e impaciências, e faz o papel de crítica para com as obras do narrador.

Já em *Viagens na minha terra* é as experiências de um escritor transformadas em livro "de como o autor deste erudito livro se resolveu a viajar na sua terra, depois de ter viajado no seu quarto; e como resolveu imortalizar-se escrevendo estas suas viagens" (GARRETT, 2003, p. 11). É neste processo de escritura que o narrador coloca suas reflexões, dentro do próprio texto.

Falar de literatura por meio dela mesma é assumir um posicionamento crítico. Os textos literários apresentam as escolhas literárias feitas pelo autor, sempre num processo de superação do já feito. A literatura fomenta a teoria em um processo contínuo e inesgotável. Mais uma vez afirmo: é a ficção e realidade se encontrando na tentativa de encontrar de encontrar um lugar comum – literatura. Como diz Culler "A literatura é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites" (1999, p. 47).

O que tentamos aqui foi uma possível leitura das duas obras a partir de uma concepção teórica. O que não impede, óbvio, outras possibilidades de leitura que com certeza só tem a contribuir para cada vez mais perpetuar o valor das obras.

Referências:

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Pruções Culturais Ltda, 1999.

GARRETT, Almeida. **Viagens na minha terra**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Viagens na minha terra**. Disponível em: < http://www.brasileiro.ru/e-Books/Almeida%20Garret/Viagens%20a%20minha%20terra/Viagens%20a%20minha%20terra.pdf >. Acesso em 20 de abril de 2013.

HARMUCH, Rosana Apolonia. **Terrorismo na literatura de Eça de Quiróz**. 2006, 223 f. Tese (Doutorado em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006).

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário e a afirmação do romance**: Dom Quixote, As relações perigosas, MalFlander, Tristram Shandy. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 178 – 209.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. Amor e ironia romântica em Camilo Castelo Branco. **Revista UNIB**: São Paulo, 1999, p. 133 – 172.

VOLOBUEF, Karin. **Ironia Romantica**. In: Frestas e arestas. A prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 90 – 99.

"NO MOINHO": A PIEDADE DE EÇA

Bianca do Rocio VOGLER (PG/UEP(

Resumo: Neste artigo, tem-se como foco o desenvolvimento de uma visão a respeito das características da escrita literária do realista português Eça de Queiroz (1845-1900), utilizando-se, como base para a análise dos elementos buscados, o seu conto "No Moinho". Nessa perspectiva, como um ponto fundamental dessa investigação, será observado o papel exercido pela personagem principal da história, Maria da Piedade, em relação ao processo de sedução e à influência a que se deixa envolver pela personagem Adrião. Tendo-se em conta as características de moralização presentes na obra eciana, vê-se que tal processo de sedução se dá, então, por uma fraqueza de espírito de Piedade, sendo tal fraqueza constituída a partir da sua exposição à religião e à forma como essa religião é conduzida pelos cidadãos portugueses. Além disso, procurar-se-á analisar algumas das figuras utilizadas pelo escritor como símbolos de sentido na composição do texto. Para o desenvolvimento de tais aspectos a serem investigados, também serão utilizados alguns trechos de cartas escritas por Eça de Queiroz, nas quais se observam indicações de grande relevância com relação aos ideais e à escrita do realista português. Partindo-se daí, será examinada a forma como o projeto estético-ideológico-moralizante da obra do escritor é exposto.

Palavras-chave: "No Moinho". Eça de Queiroz. Objetivo moralizante. Sociedade portuguesa.

Introdução

Colocando-se em uma busca por estabelecer em seus textos um sentido de moralização, Eça de Queiroz, o principal nome da escola literária realista em Portugal, apresentava um olhar intensamente crítico às características do Romantismo, período literário anterior ao Realismo. Esse espírito de crítica permeia toda a sua obra, seja por meio da sua fase considerada mais realista/naturalista, seja na fase em que aparece uma maior influência psicológica em seus escritos. Porém, há a possibilidade de observarmos que, nesta última, Eça

* Mestranda do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Bolsista Capes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: biavogler@hotmail.com ou biavogler@gmail.com. Trabalho realizado com a orientação do Prof. Dr. Fernando Morais Gebra.

exprime-se de um modo mais subjetivo, pois acaba por deixar até, certo ponto, de lado a característica da clareza tão presente na anterior.

Uma das críticas principais que o escritor faz em seus textos com bastante frequência, expondo-o muito abertamente, é o fato de considerar os aspectos da escola romântica como uma espécie de "risco" aos valores familiares. Eça procurava, então, demonstrar que os conteúdos dos textos românticos exerciam uma grande influência no espírito feminino, fazendo com que mulheres recatadas, esposas dedicadas e fiéis, se tornassem insatisfeitas com as suas vidas e buscassem essa satisfação fora do casamento, tornando-se "alvos" fáceis para os sedutores.

A sua principal obra na qual está presente essa crítica é o romance *O Primo Basílio* (1878), em que Luísa, mulher sem filhos e acostumada com a leitura de romances românticos, é seduzida e trai o marido Jorge com o primo e ex-noivo Basílio. Nessa obra, Luísa morre depois de ter sido chantageada pela empregada Juliana, que obtém as cartas trocadas entre a patroa e seu primo, e por ser abandonada pelo amante no momento em que precisava de dinheiro para pagar as chantagens.

A partir desse panorama dado sobre a história, já podemos observar a presença da forte ideologia de Eça, ao considerar as leituras dos romances românticos, feitas por Luísa, como principal responsável pela sua fraqueza ao ser seduzida por Basílio, resultando em seu fim desastroso.

Contudo, o tema não aparece apenas no romance citado, sendo abordado com tons ainda mais fortes de naturalismo em um conto publicado n'*O Atlântico*, de Lisboa, a 20 de abril de 1880, intitulado "No Moinho". Com esse conto, Eça de Queiroz expõe o motivo estético-moralizante de sua obra de forma bastante clara com relação ao conteúdo da história, mas também de modo completamente subjetivo ao se falar de escrita, pois utiliza-se de muitas metáforas, alusões e jogos de sentido na construção dos significados propostos para a compreensão do texto.

Partindo desse fato, procuramos trazer, no desenvolvimento desta análise, um estudo a respeito do projeto estético-ideológico de Eça de Queiroz, baseando-se nas características

moralizantes sobre a sedução que compõem o conto "No Moinho" e, ainda, nos aspectos da escrita utilizados pelo autor para enfatizar tais características. Para isso, também teremos como suporte para o desenvolvimento do trabalho os trechos de algumas cartas e outros documentos escritos pelo realista português, em que podem ser vistos alguns dos seus conceitos morais sendo expostos.

Eça no seu contexto histórico, social e cultural

Criticar o contexto social da sua época representa um dos pontos fundamentais no desenvolvimento dos textos de Eça de Queiroz. O escritor apresenta sua criticidade em relação ao seu país tanto de maneira evidente, através de seus escritos jornalísticos e da sua literatura de caráter mais naturalista, quanto de forma mais subjetiva, com seus textos literários de inspiração psicológica.

Além da literatura, Eça assume também grande influência social em Portugal por meio dos seus textos, principalmente por participar ativamente do grupo reformista de realistas portugueses que buscava empreender uma mudança nos conceitos culturais do país. Em carta a Rodrigues de Freitas, de 30 de março de 1878, Eça define o que representa o realismo e quais os ideais buscados pelos participantes dessa escola literária.

> [...] o que importa é o triunfo do realismo — que, ainda hoje *méconnu* e caluniado, é todavia a grande evolução literária do século, e destinado a ter na sociedade e nos costumes uma influência profunda. O que queremos nós com o realismo? Fazer o quadro do mundo moderno, nas feições em que ele é mau, por persistir em se educar *segundo o passado*; queremos fazer a fotografia, ia quase a dizer a caricatura do velho mundo burguês, sentimental, devoto, católico, explorador, aristocrático, etc.; e apontando-o ao escárnio, à gargalhada, ao desprezo do mundo moderno e democrático — preparar a sua ruína. Uma arte que tem este fim — não é uma arte à Feuillet ou à Sandeau. É um auxiliar poderoso da ciência revolucionária.[441] (QUEIROZ, 1961, p. 37).

[441] Manteve-se a ortografia da edição consultada do texto transcrito.

Ao fazer essas afirmações, o escritor resume o caráter reformista da escola realista, principalmente em se tratando do contexto do realismo português, por ter características fortemente revolucionárias. A ideia de influência e transformação fica bastante aparente no conteúdo da carta, evidenciando a finalidade de utilizar-se da literatura realista para difundir "bons costumes" na sociedade portuguesa da época.

Examinado o período histórico em que se forma em Portugal o grupo de artistas influenciados pelos ideais realistas e contrários aos valores românticos, Abdala Jr. & Paschoalin, em capítulo da obra intitulada *História social da literatura portuguesa* (1982), nos expõe um panorama da situação por que passava o país naquele momento, abordando a importância, não apenas artística, mas também social, dos integrantes da chamada "Geração de 70". Ao falar sobre esse grupo de intelectuais, os críticos observam:

> [...] o triunfo de uma concepção de literatura que tinha como objetivo central a intervenção do escritor no sentido de diagnosticar os problemas sociais do país. Pretendiam uma revolução no pensamento e na sociedade, como ocorria na Europa.[442] (ABDALA JR. & PASCHOALIN, 1982, p. 101).

Essa característica da preocupação com o meio social torna-se, na obra de Eça de Queiroz, um projeto de busca de moralização da sociedade portuguesa, e, em muitos momentos, especificamente lisboeta. Tal projeto, no qual o maior representante da escola literária realista em Portugal apresentará seus enredos e, principalmente, suas personagens como exemplos, na maioria das vezes, a não serem seguidos, constitui a identidade da sua obra.

Ideologia de Eça

[442] Com essa ideia, observa-se o isolamento no qual Portugal se encontrava, a partir de determinado momento histórico, com relação aos outros países europeus, colocando-se à margem da Europa sócio-político-econômica.

O conto "No Moinho" está situado na fase de maior influência naturalista de Eça, por isso traz mais objetividade no tratamento do assunto, com uma crítica nítida e descrições das sensações físicas humanas de forma bem clara. Essas características, herdadas do naturalismo de seus mestres Zola e Balzac, são os maiores alvos das críticas contrárias ao realista português, por serem consideradas de mau gosto e impertinentes.

Em carta de 12 de Março de 1878, presente na obra *Correspondências*, em que estão reunidas algumas das cartas escritas pelo autor, Eça explica a Teófilo Braga, que havia feito uma dessas críticas à obra *O Primo Basílio*, os seus intuitos com relação à sociedade portuguesa ao descrever os costumes, as sensações físicas, os desejos mais recônditos e os pensamentos mais profundos das suas personagens.

> [...] mas eu não ataco a família — ataco a família lisboeta, — a família lisboeta producto do namoro, reunião desagradável de egoísmos que se contradizem, e, mais tarde ou mais cedo, centro de bambochata. [...] A minha ambição seria pintar a Sociedade portugueza, tal qual a fez o Constitucionalismo desde 1830 — e mostrar-lhe, como n'um espelho, que triste paiz elles formam, — elles e ellas. É o meu fim nas *Scenas da Vida Portugueza*. É necessário acutilar o mundo official, o mundo sentimental, o mundo litterario, o mundo agrícola, o mundo supersticioso — e com todo o respeito pelas instituições que são de origem eterna, destruir *as falsas interpretações e falsas realisações* que lhes dá uma sociedade pobre. Não lhe parece você que tal trabalho é justo? [...] É sobretudo, vista de longe no seu conjuncto e contemplada de um meio forte como este aqui (sejam quaes forem os seus grandes males, forte de certo) que contrista achal-a tão mesquinha, tão estúpida, tão convencionalmente pateta, tão grotesca e tão pulha! [...].[443] (QUEIROZ, 1946).

A partir dessa carta, é possível constatar o objetivo que o escritor perseguia incessantemente: fazer com que o seu Portugal e os cidadãos do país pudessem rever seus

[443] Manteve-se a ortografia da edição consultada do texto transcrito.

valores morais, transformando o antigo pensamento burguês e voltando-se para o "mundo moderno e democrático" (QUEIROZ, 1961, p. 37).

Para alcançar a tão buscada moralização dos indivíduos, Eça utiliza-se da exposição da sensualidade de forma não comumente vista na época, trazendo uma particularidade para a sua literatura. Tal particularidade é abordada por Eduardo Lourenço no capítulo "Eros e Eça", do livro *O Canto do signo*: existência e literatura, quando diz que:

> O erotismo queirosiano [...] é estrutura, visão de mundo, que conscientemente orienta, determina e embebe toda a sua escrita. Não por ausência ou sublimação como no nosso romantismo — mesmo em Garrett — mas por sobreexposição, por excesso, quase ofuscação. Cru ou refinado, é um erotismo plenamente autoconsciente da sua função fantasmal, recebendo e provocando pela evocação da sensualidade ou da imaginação dela uma perturbação que atinge não só o código ético que regula a divisão entre o que é socialmente percebido como a totalidade do ser. (LOURENÇO, 1994, p. 245).

Enfim, é esse erotismo que transforma os seus textos e provoca tanto horror nos seus leitores, já que, dessa forma, Eça deixa visível como enxergava a sociedade portuguesa, repleta de "vícios", que se escondia por trás da máscara da religião.

Piedade

Seguindo os seus pressupostos de correção da conduta moral dos cidadãos da sua sociedade, Eça de Queiroz apresenta, no conto "No Moinho", a personagem Maria da Piedade, uma mulher jovem e bonita, vivendo em uma vila afastada dos grandes centros sociais portugueses, casada com um homem mais velho e doente, tendo dois filhos também adoentados como o pai. Apesar de tudo, Piedade é apresentada como uma mulher conformada em ser a "enfermeira" da família e viver para cuidar do marido e dos filhos, sendo considerada uma "Santa" pelos moradores da vila.

Mas ela acaba sofrendo uma grande mudança no seu gênio, por causa da visita de Adrião, primo de seu marido, homem de talentos literários e muito desejado pelas fidalgas lisboetas. Adrião demonstra interesse por Maria da Piedade e, assim, desperta nela a sensação de ser desejada por um homem belo, forte e, acima de tudo, saudável. A partir daí, "A Santa tornava-se Vênus" (QUEIRÓS, 1996, p. 49) e entrava em um estado de extrema "histeria" que a levava à perdição.

A condição de ser divino em que é colocada a personagem, tendo sua caracterização elevada pelo narrador e pelas personagens da história, que a veem e expõem aos olhos tanto dos leitores quanto das próprias personagens, faz com que a sua queda alcance um efeito muito maior. Na visão, passada pelo narrador, das demais personagens que integram o conto, Maria da Piedade é considerada uma criatura sagrada, não necessitando nem ao menos ir à Igreja com frequência, pois

> Instintivamente mesmo pensava que toda a afeição excessiva dada ao Pai do Céu, todo o tempo gasto em se arrastar pelo confessionário ou junto do oratório, seria um diminuição cruel no seu cuidado de enfermeira: a sua maneira de rezar era velar os filhos: e aquele pobre marido pregado numa cama, todo dependente dela, tendo-a só a ela, parecia-lhe ter mais direito ao seu fervor que o outro, pregado numa cruz, tendo para o amar toda uma humanidade pronta. (QUEIRÓS, 1996, p. 43).

Essa santificação de Piedade, vista inclusive no seu nome, acontece, por vários momentos da trama, através da imagem simbólica das janelas, que são figuras bastante utilizadas na obra de Eça de Queiroz, sempre trazendo representações subjetivas. No caso do conto "No Moinho", podemos observar algumas alusões à arte na utilização das janelas, que parecem quadros, como: "a santa e os seus doentes", "a paisagem romanesca do moinho e da vila", "a santa e o deus de força e beleza".

Laura Cavalcante Padilha estuda esse elemento da obra eciana no seu texto "Travessias do olhar", apontando para o enfocamento em que Maria da Piedade é colocada "[...] se expondo no alto de uma janela e olhando, ao mesmo tempo em que é olhada, agora de

modo mais impressionista, mas se fazendo igualmente o centro da tela [...].” (PADILHA, 2002, p. 156).

Contudo, a “Santa” Piedade é humana e, tendo uma vida cercada de um ar de doença, se encanta com Adrião, que o próprio nome demonstra ser um homem forte e saudável, se opondo a João Coutinho (ou mesmo, em certo momento da narração, Joãozinho Coutinho), um homem frágil e doentio que necessitava da esposa para tudo. Então, ao invés de ser apenas o ser divino contemplado através da sua janela, Piedade, como ressalta Padilha,

> [...] passa, depois da cena no moinho e da partida de Adrião, a olhar e a olhar-se, assumindo pouco a pouco seu corpo e sexualidade, em princípio mediatizadamente pela leitura dos romances e, depois, na relação física com o — para o narrador — antipático praticante da botica. (PADILHA, 2002, p. 159).

O que podemos ver com a abordagem feita acima é que Maria da Piedade é uma personagem completamente influenciável[444], porque tem um comportamento de acordo com as ideias que as outras pessoas têm a seu respeito. Com isso, o simples fato de Adrião a elogiar e a fazer ver-se como uma mulher desejável, e não como uma “Santa”, assume uma posição decisiva no desenrolar do seu processo de degradação, bem como as leituras de romances românticos, escritos pelo próprio Adrião, que influenciam as suas atitudes ao final da história, levando-a a um fim desmoralizante. Por meio de tal fim, Eça procura demonstrar a decadência dos valores familiares quando os conceitos da escola romântica conseguem exercer influência nos costumes da sociedade.

As imagens do moinho

[444] Fato que Eça acredita estender-se para todas as outras mulheres e que influencia na sua concepção estético-ideológica.

O título do conto tem grande importância no sentido da narrativa, pois é justamente no moinho existente na vila onde se dará toda a reviravolta psicológica de Piedade e, consequentemente, da história. Na cena do moinho, podemos perceber a constituição do local para representar pontos essenciais do conto. Em primeiro lugar, há o fato o espaço no qual acontece o beijo entre Piedade e Adrião ser totalmente visível e onde os moradores da vila passam costumeiramente, sendo, ainda, em pleno sol do meio-dia. Isso vincula-se ao modo como Eça busca expor sua ideologia de forma a evidenciar os acontecimentos.

Com relação ao sol, vê-se que o calor que ele emite representa a paixão, da qual Piedade se defende. Porém, mesmo se protegendo de todas as maneiras, ela é atingida e sofre as consequências do calor, assim como do processo de sedução em que é envolvida por Adrião. Pode-se, ainda, dizer que Maria da Piedade é o moinho, primeiramente seco, sem vida, triste e solitário, sendo considerado um local misterioso, obscuro e, até mesmo, algo sagrado pelas pessoas da vila, mas na visão dada por Adrião representa uma imagem bela, de vida, em que ele poderia habitar tranquilamente com a companhia de Piedade.

O moinho também representa um lugar perfeito para os encontros românticos, e Adrião, experiente na arte da sedução, utiliza-se disso para persuadir Piedade, aludindo ao fato de ir morar no local, convidando-a para juntar-se a ele e tornando a visão dessa vida um paraíso ao olhar dela.

Então, o moinho é o ponto principal da mudança de comportamento de Maria da Piedade, constituindo-se, inclusive, na figura central da história ao confundir-se com a imagem da personagem.

Considerações finais

Eça de Queiroz, ao utilizar-se da escrita para difundir a corrente de pensamento que permeava o movimento realista da época, acaba por criar uma literatura repleta de particularidades, que, apesar de ser o centro das críticas contrárias, assume uma posição de destaque na arte literária portuguesa.

A aversão causada pela forma de escrever, influenciada pelos naturalistas franceses, e pelas atitudes do escritor no contexto social e político de seu país não o impediram de fazer com que a sua obra tivesse a característica enfática da moralização, que se tornaria o seu projeto estético-ideológico.

Por meio do estudo realizado neste artigo, foi possível ter um aprofundamento maior no estilo literário empregado em suas obras por esse escritor português, símbolo e grande precursor do realismo em Língua Portuguesa, chamado Eça de Queiroz. Mas, acima de tudo, houve a possibilidade de observar a maneira como expõe a sua ideologia numa constante busca por divulgá-la, transformando-a em um projeto literário que compõe praticamente todos os seus escritos.

Referências:

ABDALA JR., Benjamim; PASCHOALIN, Maria Aparecida. *História social da literatura portuguesa*. São Paulo: Ática, 1982.

LOURENÇO, Eduardo. *O Canto do signo*: existência e literatura. Editorial Presença: Lisboa, 1994.

MATOS, A. Campos (Org. e Coord.). *Dicionário de Eça de Queirós*. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos pactos, outras ficções*: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

QUEIRÓS, Eça de. *Civilização e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1996.

QUEIROZ, Eça de. *Cartas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

_____. *Correspondência*. 6. ed. Porto: Livraria Lello e Irmão Editores, 1946.

O MOSTRENGO MÍTICO DE FERNANDO PESSOA COMO REPRESENTADOR CONDICIONAL DA NAÇÃO PORTUGUESA

Alceni Elias LANGNER (G-UFFS)[445]

RESUMO: A presente análise busca traçar uma linha de sentidos comparados em elementos presentes na obra *Mensagem* (1934) de Fernando Pessoa. A comparação transcorrerá com base em duas fases na nação portuguesa, estas representadas na obra, sendo que, a primeira, revela Portugal como o imperador das conquistas, guiado por El-Rei D. João Segundo, e a segunda representada pelo saudosismo de uma nação idealizada, que se tornou apenas reflexo do que poderia ter sido. Em suma, a análise valer-se-á do poema IV da segunda parte de Mensagem, a qual tem por título *Mar português*, e também do poema Antemanhã (quarto poema, referente aos Tempos), que se encontra na terceira parte da obra, denominada *O Encoberto*. Dado o *corpus*, na análise buscar-se-á uma representação da condição do povo lusitano frente às conquistas, contrapondo com o estado posterior: conformado e estagnado, buscando para isso a figura mítica do *Mostrengo*, criado por Pessoa. Como base teórica principal, utilizar-se-ão estudos pessoanos de Cleonice Berardinelli, Massaud Moisés e Elêusis Comocardi.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Portuguesa. Fernando Pessoa. Mensagem. Mostrengo.

"Que símbolo fecundo
Vem na aurora ansiosa?
Na Cruz Morta do Mundo
A Vida, que é Rosa."

Tida por muitos críticos literários como sendo o ícone da literatura épica portuguesa do século XX, a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, é o berço de gloriosas figuras e distintos símbolos da história portuguesa, sendo este o único livro organizado e publicado

[445] Estudante de graduação indicado pelo Prof. Ms. Saulo Gomes Thimóteo. Pesquisador voluntário no Projeto de Pesquisa "O fil-rouge saramaguiano na toalha da Literatura Portuguesa: Referências (e reverências) de José Saramago. Bolsista no subprojeto do PIBID "A formação do leitor". Voluntário no Projeto de Extensão "Longa Jornada Livro Adentro: Análises Literárias". Curso de Letras - Licenciatura em Português e Espanhol – Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza (PR/BR). E-mail: <alcenilang@hotmail.com>.

pelo autor ainda em vida. *Mensagem* foi lançada comercialmente em 1° de dezembro de 1934 e, diferentemente da epopeia que é um "poema narrativo que mostra os feitos heroicos de um povo numa perspectiva histórica" (TUTIKIAN, 2006, p. 22), Pessoa constrói a sua narrativa fazendo uso de símbolos e marcos que a história portuguesa dispunha, o que contribuiu para um aspecto artístico-poético "pessoado".

Esse aspecto, perceptível em seu legado, possibilitou a Fernando Pessoa caminhar hoje ao lado de Camões no quesito Literatura Portuguesa, como aponta Massaud Moisés "A tal ponto que a crítica estrangeira não teme classificá-lo a mais alta vocação poética da Europa deste século. Tudo isso evidencia que estamos em face duma excepcional aparelhagem estético-literária, das mais privilegiadas e estranhas da Literatura Portuguesa de todos os tempos." (MOISÉS, 1980, p. 304)

Com relação à Mensagem, nossa obra de análise, Macedo (1988, p. 31) a aborda sob a perspectiva da transferência da importância para o predicado, levando em consideração que o primeiro nome pensando por Pessoa para *Mensagem* seria *Portugal*. O que Macedo descreve é que o sentido de Mensagem é relativo a Portugal, assim o predicado ganha forma de sujeito para significar o objeto, a mensagem de Portugal:

> Também a *Mensagem* pode ser entendida como representando o processo semântico e estilístico de uma substantivação antropomórfica que transforma o predicado da acção que fora a História portuguesa no sujeito da sua cristalização estática e expectante. E o nome que Pessoa primeiro pensou em dar ao livro era, como se sabe, Portugal – e logo no primeiro poema Portugal é representado como o rosto de uma Europa que jaz posta nos cotovelos. (MACEDO, 1988, p. 31).

A respeito da estrutura e forma que concreta a obra, Gonçalves diz que Pessoa fez

> o uso duma discursividade que não depende da articulação de factos mas da justaposição de um certo número de pensamentos-funcionais, *Mensagem* convida a uma leitura pontual e reflexiva, conduzindo o leitor do caso particular e ao geral [...] e do implícito ao explicitado. (GONÇALVES, 1990, p. 94).

Mesmo contendo características de um texto épico, *Mensagem* é um texto que permite uma compreensão pontual alcançada pela ordem dos pensamentos, ou seja, existe uma condução entre as abrangências e referências do texto que parte de uma concepção

cronológica e temporal. A autora fala que *Mensagem* é um texto moderno e novo, que encontrou concretude em argumentos vindouros do sebastianismo empregados por Pessoa, estes de vínculo espiritual. Como ressalta: "o que Mensagem encontra no espírito da nova epopeia é a oportunidade de realçar no sebastianismo a força espiritual de um argumento." (GONÇALVES, 1990, p. 94).

A respeito da padronização de *Mensagem*, Tutikian avalia Mensagem como um poema fora do padrão épico:

> Ainda que Mensagem tenha um discurso épico, a estrutura tripartida foge totalmente aos padrões clássicos. Enquanto a estrutura clássica se rege pela uniformidade, Mensagem se constrói através das várias vozes que cantam Portugal e através de poemas das mais variadas formas, números de versos e combinações de rimas. (TUTIKIAN, 2006, p. 26).

Tavares (1967) trata a epopeia em verso como "a glosa poética de um tema narrativo, heroico e nacional" (TAVARES, 1967, p. 247) e aponta quatro elementos que a define na narração figurada e amplificada: a presença do heroísmo exaltado, o tratamento de um assunto nacional, e o maravilhoso, tido pela intervenção dos Deuses. Tavares ainda apresenta a divisão do poema épico proposta por *Léon Gautier*, que se estabelece em *naturais*, representadas pelas primitivas, espontâneas e anônimas, que brotaram das lendas e tradições de um povo, e as *artificiais*, de autoria indiscutível.

Berardinelli (1985), ao se referir à obra pessoana, a trata como "um poema épico de tipo especial, ou melhor, um poema épico-lírico contendo uma leve tessitura narrativa". (BERARDINELLI, 1985, p.120) Especial pelo fato de Pessoa ter empregado toda a história de Portugal, relacionando reis e rainhas, príncipes e infantes, entidades divinas e místicas, seres reais e lendários, assim como os heróis e seus feitos, dentro da sua produção, revelando toda a dualidade do poeta que se estabelece na razão e no misticismo, bem como nacionalista e sebastianista. Contudo, o que constrói a harmonia entre todas essas figuras é o desejo de proclamação de Portugal como uma grande nação.

Em termos estruturais, *Mensagem* está constituída por quarenta e quatro poemas curtos que estão distribuídos em três partes. A primeira é "Brasão", na qual está desenhado o

passado glorioso de Portugal. Pessoa recria o Brasão português usando como linhas os personagens da história do país e, para cada símbolo do brasão, um personagem é empregado, revelando o senso criativo-poético e um conhecimento heráldico de Pessoa.

O segundo período da obra é intitulado "Mar Português", essa parte apresenta Portugal dos séculos XV e XVI, as navegações e os heróis, bem como os feitos destes durante esse período áureo do país. Na terceira, revela-se o sebastianismo de Pessoa com "O Encoberto", destinada a evocar Dom Sebastião e o Quinto Império. Nessa parte, Pessoa rompe com o modelo épico e trata da decadência do presente da esperança de um futuro de glória que virá com o retorno do Encoberto: "Tudo é incerto e derradeiro. /Tudo é disperso, nada é inteiro./ Ó Portugal, hoje és nevoeiro... /É a hora!" (PESSOA, 2006, p. 103-104). Em sentido completo, temos três partes que representam três tempos relativos, os quais Beradinelli (1985, p. 121) trata como o da "preparação, da realização e da queda e o tempo da espera".

Partindo de alguns poemas da segunda e da terceira parte, bem como da figura do mostrengo, buscaremos o sentido que se estabelece entre a apresentação do passado exuberante de Portugal no início da obra e o condicionamento português frente ao sentimento de desconforto quanto à decadência do país do presente.

As duas faces do Mostrengo

Para iniciar nossa análise, precisamos entender a localização contextual e textual do mostrengo na obra pessoana, digo, em que circunstâncias ele ganha vida, quando nos referimos aos personagens das embarcações, e qual o espaço no nível da narrativa de Mensagem está reservado para ele.

Dentro da obra, existem duas aparições da figura mítica e esfíngica do mostrengo (esfíngica pelo caráter interrogativo e enigmático que lhe é atribuído pelo poeta), a primeira está localizada na segunda parte da obra, a qual se intitula Mar português, e apresenta o mostrengo surgindo em meio às navegações, precisamente no momento em que estão atravessando o Cabo das Tormentas. A segunda aparição está localizada na terceira parte, a

qual carrega o nome de O Encoberto, é a responsável por cantar a saudade do povo português, aqui teremos o mostrengo, como veremos adiante, surgindo como um questionador psicológico da estagnação portuguesa em um contexto onde se espera pelo Quinto Império e pelo retorno d'O Encoberto, o qual virá "em um dia de nevoeiro".

Partindo dessa exposição, temos a compreensão dos escritos pessoanos, levando em consideração o poema IV de Mar Português, o qual traz à tona nosso objeto de análise: Dentre tantos, surge "O mostrengo que está no fim do mar / Na noite de breu ergueu-se a voar; / À roda da nau voou três vezes, / Voou três vezes a chiar," (PESSOA, 2006, p. 70). O que podemos perceber é que a entidade ganha vida na noite escura e se mantém no ar, visto que possui asas para se sustentar, pode-se então dizer que o mostrengo é um ser alado e noturno, habitante e guardião do Cabo das Tormentas.

No entanto, apesar de possuir uma caracterização que se afasta dos padrões humanos, a figura dialoga com os tripulantes das embarcações, mantendo-se na posição de vítima do fado por se encontrar em um lugar remoto e isolado, ao mesmo tempo o mostrengo se mostra inquieto por ter sido perturbado em seu longínquo e vasto domínio: o mar. A voz do mostrengo, imundo e grosso, chiou pelos ares:

> E disse: "Quem é que ousou entrar
> Nas minhas cavernas que não desvendo,
> Meus tetos negros do fim do mundo?"
> [...] "De quem são as velas onde me roço?
> De quem as quilhas que vejo e ouço?"
> [...] "Quem vem poder o que só eu posso,
> Que moro onde nunca ninguém me visse
> E escorro os medos do mar sem fundo?" (PESSOA, 2006, p. 70)

O discurso da entidade é uma forma de reforçar a resistência dos navegantes, visto que, ao usar termos como "cavernas que não desvendo" e "tetos negros do fim do mundo", faz referência à bravura do povo ao enfrentar o desconhecido dos mares, visto que apenas ele possui o domínio sobre esse espaço físico. O mostrengo atua como uma ferramenta mítica que personifica o medo dos navegantes, o qual surge para mostrar que, embora a situação no mundo real se mostre difícil, o contato com o mundo fantástico, no caso a aparição da

entidade, acontece para revelar o nível transcendental do medo na tripulação, ou seja, vencendo o medo no nível do fantástico, esse também será vencido no mundo real.

A superação do medo ocorre no momento da interação entre os navegadores e o mostrengo, a qual se dá com "o homem do leme" *Bartolomeu Dias* (o qual ganha o poema V de *Mar português* para si na obra), o personagem ficou conhecido por ter vencido o medo de atravessar o Cabo das Tormentas, no entanto essa façanha só foi alcançada devido à pressão feita pelo Rei D. João Segundo, o qual não aceitava falhas por parte de seus vassalos. Justamente por esse motivo Pessoa insere na voz de Bartolomeu uma invocação ao Rei respondendo aos questionamentos incessantes do mostrengo: "El-Rei D. João Segundo!" (PESSOA, 2006, p. 70).

Tende em vista essa primeira aparição, podemos dizer que o mostrengo que surge em *Mar português*, é apenas uma tentativa pessoana de retratar alegoricamente a condição divina de Portugal e a proximidade da nação com o que era inatingível da perspectiva humana, deixando à mostra uma nação poderosa, brava e que ultrapassa até mesmo as barreiras do fantástico para alcançar seus objetivos: Portugal aqui é o imperador dos mares.

Em contrapartida, no poema Antemanhã, o mostrengo "que está no fim do mar" ressurge sob os céus lusos em alvorada, o termo antemanhã, utilizado como título, remete ao dia que está nascendo, o qual representa um novo tempo em uma nação que dorme.

> O mostrengo que está no fim do mar
> Veio das trevas a procurar
> A madrugada do novo dia,
> Do novo dia sem acabar;
> E disse, «Quem é que dorme a lembrar
> Que desvendou o Segundo Mundo,
> Nem o Terceiro quer desvendar?» (PESSOA, 2006, p.)

Na primeira estrofe do poema, Pessoa utiliza o mostrengo para falar à nação portuguesa sobre sua condição, a qual se resume a um sono coberto por saudosismo: "dorme a lembrar", o discurso do mostrengo tem a função de motivar os seus interlocutores, visto que trabalha com perguntas ligadas ao passado das conquistas. Pessoa também utiliza da II epístola de Pedro, na qual o apóstolo retrata a criação do mundo e elabora uma rebuscada

divisão no tempo: o da criação, que envolve desde Adão e Eva até o dilúvio, o tempo atual, no qual vivemos sob a era da graça, e o tempo do juízo, a segunda vinda de Cristo e reestruturação do caos para a criação de um mundo eterno:

> **5.** Esquecem-se propositadamente que desde o princípio existiam os céus e igualmente uma terra que a palavra de Deus fizera surgir do seio das águas, no meio da água, **6.** E deste modo o mundo de então perecia afogado na água. **7.** Mas os céus e a terra que agora existem são guardados pela mesma palavra divina e reservados para o fogo no dia do juízo e da perdição dos ímpios. **8.** Mas há uma coisa, caríssimos, de que não vos deveis esquecer: um dia diante do Senhor é como mil anos, e mil anos como, um dia. **9.** O Senhor não retarda o cumprimento de sua promessa, como alguns pensam, mas usa da paciência para convosco. Não quer que alguém pereça; ao contrário, quer que todos se arrependam. **10.** Entretanto, virá o dia do Senhor como ladrão. Naquele dia os céus passarão com ruído, os elementos abrasados se dissolverão, e será consumida a terra com todas as obras que ela contém. **11.** Uma vez que todas estas coisas se hão de desagregar, considerai qual deve ser a santidade de vossa vida e de vossa piedade, **12.** enquanto esperais e apressais o dia de Deus, esse dia em que se hão de dissolver os céus inflamados e se hão de fundir os elementos abrasados! (BÍBLIA, 2008, p.1239-1240).

O último tempo, o que simboliza a criação de uma morada eterna, se transfigura em Antemanhã na busca pelo V Império, este que se encontra inalcançável até o momento dada a circunstância adormecida de Portugal. Percebe-se a astúcia poética ao misturar uma criatura mítica com conceitos que dizem respeito à cultura cristã.

A situação do mostrengo em Antemanhã é desesperadora e comovente, a criatura está sobre os céus de Portugal tecendo um monólogo enquanto aqueles que precisariam ouvir estão em descaso com o que acontece ao redor, apenas dormem a sonhar. Pessoal coloca o mostrengo na condição de servo de Portugal, visto que o Senhor do Mar não se refere apenas ao Rei D. João Segundo, mas sim a toda a nação, já que Pessoa mantinha um pensamento focado no conjunto, e não apenas em um herói.

Percebe-se a decepção nas atitudes do mostrengo ao deixar o seu reino, os confins do mar, para ir até Portugal, que é o seu senhor e, ao chegar, se depara com uma nação cansada, estagnada no patamar da acomodação, então ele chama o seu senhor do mar que está a dormir:

> E o som na treva de ele rodar
> Faz mau o sono, triste o sonhar.
> Rodou e foi-se o mostrengo servo

Que seu senhor veio aqui buscar,
Que veio aqui seu senhor chamar –
Chamar Aquele que está dormindo
E foi outrora Senhor do Mar. (PESSOA, 2006, p.)

O mostrengo que representa um povo

Através das duas poesias apresentadas, podemos dizer que o mostrengo sofre uma evolução, ou passa por um processo de domesticação, pois logo que é enfrentado e superado pelos portugueses, deixa de ser o guardião do Cabo das Tormentas e passa a ser um servo de Portugal.

Dessa forma, podemos entendê-lo como uma conquista que se sobressai às demais dado o caráter mitológico e sobrenatural que este possui, o qual ajuda a sustentar toda a construção mítica de Mensagem e reforça a estética cosmo-visionária pessoana, como sucinta Elêusis Comocardi (1996): "Fernando Pessoa é um poeta que se exprime não só por conceitos, mas também por símbolos. Estes surgem na sua obra não como artifícios literários ou estéticos, mas como captadores e transmissores de sua cosmovisão." (COMOCARDI, 1996, p. 9).

Outro fator que é alterado na figura do mostrengo é a imposição do medo, em sua primeira aparição, o mostrengo atordoa os navegantes com seu chiar e com seu surgimento grandioso, mas agora ele surge pelo alvorecer, não existem as nuvens negras de tempestades e trovões, mas sim um dia calmo em meio ao sono, que também é sonho. O mostrengo já não assusta com suas indagações destemidas e ameaçadoras, como o fez outrora, mas se apresenta submisso a Portugal.

Pessoa atribui papel de representador condicional da nação portuguesa ao mostrengo quando utiliza do personagem para retratar a estagnação lusa diante do presente, já que no passado o país foi autor de grandes façanhas e agora se encontra imobilizado frente à conquista do Quinto Império. O que o mostrengo quer fazer é alertar Portugal para que acorde, ou de nada terá valido a pena toda a trajetória de conquistas imponentes até o presente.

Se ainda existe algum tipo de medo por parte de Portugal diante do mostrengo, esse se ocasiona na incerteza diante do futuro que o personagem, indiretamente, quer anunciar quando presencia uma nação que dorme. Dessa forma podemos entender que o medo, que até então era do desconhecido que se alastrava pelos mares, agora é do futuro que está coberto em nevoeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PESSOA, Fernando. TUTIKIAN, Jane (org). *Mensagem: obra poética I*. Porto Alegre, 2010.
BERARDINELLI, Cleonice. *"Mensagem". In: Estudos de literatura portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da moeda, 1985.
MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 1 ed. São Paulo. Cultrix, 2008.
TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S. A., 1967.
MACEDO. Helder. *A Mensagem e as mensagens de Oliveira Martins e de Junqueiro*. In: Colóquio Letras, nº 103. Lisboa, 1988, p.p. 28-39.
GONÇALVES, Maria Madalena. *Modernismos: uns e outros. In: Significados retóricos de um mito nacional – D. Sebastiaõ n'o Desejado de Nobre e na Mensagem de Pessoa*. nº 113-114. Lisboa: Colóquio Letras, 1990.
COMOCARDI, Elêusis. *Mensagem: História, Mito, Metáfora*. São Paulo: Arte & Ciência, 1996.
ALMEIDA, João Ferreira de (trad.). *Bíblia Sagrada*. 2 ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

COMPLEXO DE ÉDIPO: JESUS E ÉDIPO REI, DESCOBREM O MANTO DA BUSCA PELA IDENTIDADE

Simone Pinheiro ACHRE446- G (UFFS)

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a obra de José Saramago, O Evangelho Segundo Jesus Cristo, estabelecendo-se uma ponte com a tragédia de Sófocles, Édipo Rei. Partindo das concepções freudianas da Teoria do Complexo de Édipo, pode-se notar que os dois personagens-título constroem-se em função da busca de si, bem como do processo que se encaminha para uma real e efetiva formação da identidade do indivíduo. Na obra de Sófocles, Édipo sai de casa para que não se cumpra a profecia do oráculo. Posteriormente, devido a uma praga que acomete o seu reino, passa a buscar a verdade e descobre a sua história. Já na obra de Saramago, Jesus, após a morte do pai, o início dos pesadelos e a revelação acerca de seu nascimento feito por Maria, sai de casa em busca de saber quem é e a que veio. Ambas as obras apresentam uma mitologia acerca da vida e do destino dos seus personagens, onde a busca pelo autoconhecimento resulta na confirmação do seu fado. Estes atos, por sua vez, geram o duplo caminho da descoberta da própria identidade e das suas consequências inerentes.

Palavras chaves: Conflito, Identidade, destino, domínio.

> "Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte desta natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de realização e adaptação".
>
> (Sigmund Freud)

Neste artigo apresentar-se-á a busca e o processo na formação de uma identidade do indivíduo, assim como as interferências sofridas, bem como as possíveis causas desencadeadoras desses processos. Assim, esta concepção será presentada a partir de três obras: Édipo Rei, Teoria do Complexo de Édipo e O Evangelho Segundo Jesus Cristo. Porém para iniciar esta análise, apresentar-se-á os autores e suas obras, com o intuito de situar, o

(UFFS) "Estudante de graduação indicada pelo Prof. Ms. Saulo Gomes Thimoteo, coordenador do Projeto de Pesquisa "O fil rouge saramaguiano na toalha da literatura portuguesa: as referências (e reverências) de José Saramago". (saulo.thimoteo@uffs.edu.br). Simone Pinheiro Achre, bolsista do CNPQ. Letras Português / Espanhol- Licenciatura. UFFS. Realeza. Paraná. Brasil. Simone_achre@yahoo.com.

leitor aos autores e suas obras, bem como suas teorias para que possamos interligá-las no contexto a ser apresentado.

Sófocles foi um importante dramaturgo da Grécia Antiga. Considerado um dos grandes representantes do teatro clássico. Os principais temas abordados por Sófocles são a religião e a moral. Dentre as obras, Édipo Rei, onde o oráculo faz uma previsão de que ele mataria o pai e se casaria com a mãe. Édipo já homem consulta o oráculo, e vendo o que lhe profetizava, sai de casa. Posteriormente quando se tornará Rei, terá que empreender uma busca pelo assassino de Laio, sem saber que estará procurando a si mesmo.

Sigmund Freud, de fundamental importância para a psicanálise mundial, desenvolveu diversas teorias dentre elas a mais polêmica "O complexo de Édipo". Polêmico e idolatrado por seguidores ortodoxos da teoria psicanalítica, visto por outros como um mistificador, devido aos questionamentos por ele desenvolvidos, e fazem parte até os dias atuais dos princípios fundamentais da psicanálise.

Em sua teoria sobre o complexo de Édipo, Freud apresenta a teoria de que o filho quer matar o pai por ciúmes e por amor sexual à mãe, porém não será com o enfoque nesta teoria visando a sexualidade, mas sim a formação e a busca do autoconhecimento e de presença autoritária da figura divina nas obras de *Édipo Rei* e *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, que buscaremos enfatizar nesta análise. Buscando levantar questionamentos quanto a mudanças que ocorrem na vida de um ser humano, e se elas podem ou não causar conflitos e reações no indivíduo, assim, segundo Freud estas podem aparecer em qualquer fase da vida, interferindo na formação da sua identidade.

> "As pessoas que não conseguem superar o complexo de Édipo ficam imaturas (...) O medo de superar um dos pais, que ocasiona o medo da retaliação em razão do chamado "triunfo de Édipo". O outro é acreditar que se pode ser adulto sem ter crescido emocionalmente" (FREUD *apud* YOUNG, 2005, p.9)

José Saramago, ícone da literatura mundial contemporânea, publicou diversas obras, entre elas "O Evangelho Segundo Jesus Cristo", que mostra outra possível interpretação da

história bíblica. Assim como da obra de Sófocles, o destino sofrerá interferências e os indivíduos envolvidos buscam compreender a que vieram, quem são, tentam compreender-se como forma de libertação, em ambas as obras se busca instigar o leitor para uma série de reflexões que perpetuam por milênios e tidas como verdades inquestionáveis. Saramago, em entrevista concedida a Carlos Reis, diz que:

> A História que se escreve e que depois vamos ler, aquela em que vamos aprender aquilo que aconteceu, tem necessariamente que ser parcelar, porque não pode narrar tudo, não pode explicar tudo, não pode falar de toda a gente; mas ela é parcial no outro sentido, em que sempre se apresentou como uma espécie de "lição", aquilo a que chamávamos a História Pátria. (SARAMAGO *apud* REIS, 1998, p. 81).

Na obra de Saramago, tem-se um Jesus que segue os passos do pai aprendendo a arte da carpintaria, ele cresce sem saber que nasceu predestinado, sem saber dos planos de Deus, acredita que é filho de José e Maria. Leva uma vida comum a qualquer ser humano da época. Porém, a busca pelo autoconhecimento ocorre a partir do momento em que seu pai morre e iniciam-se os pesadelos, que já faziam parte da vida de José, depois que os meninos foram mortos, e esse cavalgava e será o culpado pela morte do próprio filho, Jesus sai de casa em busca de verdade. Aliado a mudança de fase na vida de Jesus, quando este tem que assumir o lugar do pai. A questão do destino vai se colocando como fato, afinal conhecer a si mesmo, faz com que se compreenda a quê se está fadado, e como agir perante os obstáculos, o quanto um ser humano é capaz de suportar dentro do ambiente em que se está inserido, contribuindo para a formação do mesmo.

A obra de Sófocles e de Saramago começa a se entrelaçar antes mesmo do nascimento dos personagens principais, ou seja, ambos têm determinados seus destinos, sendo que as divindades é que determinam o seu futuro, representados pelo oráculo e pelo anjo, que cumprem o papel de anunciar aos pais a vontade divina. O fato é que nas duas obras os pais sabem do futuro dos filhos, o que as diferencia é que, em Édipo Rei, o filho é uma ameaça para o pai antes mesmo do seu nascimento. Já no caso do *Evangelho* saramaguiano, Jesus

passará a ser uma ameaça ao seu pai Divino (Deus), quando este tenta modificar o seu destino, indo contra os planos de Deus, neste contexto fica evidente a interferência da vontade divina no rumo da vida dos dois personagens.

Pode-se constatar é a interferência e a autoridade do Divino, na vida e no futuro dos personagens uma vez que Édipo se volta contra seu destino, contra aqueles que o determinaram assim, quando primeiramente foge para tentar mudar o destino, buscando o autoconhecimento, quando começa a questionar e ligar os fatos, a cerca da morte de Laio.

Existe e neste ponto a troca do foco do complexo ao qual Bergmann denomina "transferência amorosa" (BERGMAM, Conceitos da psicanálise, Complexo de Édipo. 2005, p.10), ou seja, o objeto em que o indivíduo passa a se focar é outro, porém ele tende sempre a buscar a vivência do complexo de Édipo. O que fica claro é que, no caso de Jesus, o fato determinante é a busca para entender as mortes das crianças, compreender o porquê ele não morreu e os pesadelos que o atormentam. Já em *Édipo Rei*, o desejo passa a ser a busca pelo assassino de Laio.

É neste ponto crucial que está o foco desta análise, Jesus começa a perceber que tudo o que ele tem por verdadeiro e certo, não o é, pois após a morte do pai iniciam os pesadelos, sua mãe conta-lhe sobre sua verdadeira história. Então este passa a questionar a autoridade da mãe. Tem-se neste momento a transferência do amor da mãe pelo desejo do autoconhecimento e do ódio de Deus, para a tentativa de mudar o destino, indo contra os planos que o mesmo traçou para seu próprio filho. Sendo que Jesus sente culpa não pelo incesto, mas pela não aceitação daquilo que ele julga imoral, ou seja, a não identificação com a família, o fato de este perder a figura do pai (José), que ele conhece e ama, para o pai divino (Deus), e a troca do objeto do desejo, o conflito da perda da identidade, como Jesus conhecia até então, o faz sair de casa, com um tanto de rebeldia, em busca do autoconhecimento, das respostas, que este necessita para a formação da sua identidade.

> A descoberta da fixação incestuosa por atrás da transferência amorosa atenua os laços incestuosos e abre caminho para um amor futuro sem a necessidade de repetir a triangulação edipiana. Em condições

> salutares, os protótipos infantis apenas estimulam a nova paixão, enquanto na neurose eles também evocam o tabu do incesto e a necessidade de uma triangulação que reproduza o triângulo da situação edipiana (BERGMAM, 2005; p. 10.)

Assim, Jesus sai de casa deixando sua família, para buscar sua identidade, passa a vivenciar experiências antes não vividas, como do desejo e de uma relação carnal com Maria de Magdala, neste ponto temos, figura de uma mulher completamente diferente da mãe de Jesus. Tem-se nesta passagem a vivência do complexo de Édipo, em busca de um ser oposto ao da mãe, o que mostra a sua não aceitação quanto à autoridade de Maria. Com transferência de admiração e amor, pelo antimodelo da mãe, que ao receber Jesus e cuidar dele, revela um afeto materno, onde este se sente protegido, amado, cuidado.

Jesus tem a necessidade de descobrir quem é e a que veio, ao mesmo tempo em que sente os desejos como qualquer pessoa, e quer vivenciá-los, neste caso o Deus é um obstáculo a ser vencido e sua autoridade é testada, quando Jesus manda um de seus próprios discípulos, para que este entregue o filho de Deus em direção a sua própria morte, na tentativa de que seu fado não se concretize e muitas vidas possam ser salvas.

Do mesmo modo, Édipo ao saber de seu destino, deixa sua família para não mais ser o causador da desgraça, que acarretará a sua e a vida de outras pessoas, a tentativa da fuga para não vivenciar o complexo de Édipo, e a ação frustrada do seu pai que não conseguiu mudar o destino, temos a perca da autoridade por parte dos pais. Assim a figura de contemplação e admiração do filho pela mãe e a busca de ser igual ao pai não ocorre, desta forma se que gera a busca pelo autoconhecimento em Édipo Rei.

> Freud introduz, nesse momento, a idéia do Édipo negativo, apresentando uma discussão sobre a cena edípica mais complexa e completa e que traduz a transição da forte determinação biológica para o âmbito dos conflitos psicológicos. A mudança abre espaço para a reflexão do vir-a-ser da subjetivação: o menino não nasce homem, a determinação biológica não é suficiente para traçar os destinos dos sujeitos.(...) A mãe, enquanto objeto em si, é descartada, mas permanece no inconsciente, através da identificação, como outro-

> objeto incorporado e reproduzido através da lógica do outro narcísico. Estaríamos tratando da primeira modalidade de identificação. (MOREIRA, s/d, p. 224-5)

Temos então a interferência do divino em dois momentos da vida de ambos os personagens, no que diz respeito ao nascimento, e no destino de ambos. O fato e que a atitudes dos pais foram diferentes, no Édipo Rei a tentativa da mudança do destino frustrada, a negação da mãe pelo fato de mandar o filho para a morte, também poderia ser um fato determinante para a transferência do desejo pela mãe, pela busca do autoconhecimento e a tentativa de dominar seu futuro, atentando contra as previsões do oráculo.

> Venha o que vier, quero conhecer a minha origem, por mais obscura que seja. É mulher, portanto orgulhosa, e tem talvez vergonha da vulgaridade de meus pais. Mas eu sou o filho ditoso do destino e não tenho medo de tal desonra. A sorte é minha mãe e o desenrolar dos meses de humildade me fez grande. Com tal princípio que me importa agora o resto? Porque não hei-de saber donde venho? (SÓFOCLES, 1998, p. 73-4).

No caso de Jesus, seu pai e sua mãe falham quanto a real proteção de um filho, sendo eles fiéis a sua crença, passam a ser meras marionetes nas mãos de Deus. Este fato fica evidente na incapacidade de José perante o destino, ao salvar seu filho da matança ordenada pelo rei Herodes, não conseguirá salva-lo da morte que Deus reservou ao seu Filho Jesus. O fato é que em ambas as obras têm-se saída de casa como tentativa de compreender e mudar o destino.

> Este rapaz que vai a caminho de Jerusalém, quando a maioria dos da sua idade ainda não arriscam um pé fora da porta, talvez não seja exatamente uma águia de perspicácia, um portento de inteligência, mas é merecedor de nosso respeito, tem, como ele próprio declarou, uma ferida na alma, e, não lhe consentindo sua natureza esperar que lhe sarasse o simples hábito de viver com ela, até chegar a fechá-la

> essa cicatriz benévola que é não pensar, foi á procura do mundo, quem sabe se para multiplicar as feridas e fazer, com todas elas juntas, uma única e definitória dor. (SARAMAGO, 2005, p.164)

\

O complexo de Édipo, oriundo da perda da autoridade dos pais, comutando na transferência da figura do desejo, pelo autoconhecimento, fez com que tanto em *Édipo Rei*, quanto em *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, fique evidente a completude e a importância deste movimento da vida como já nos adiantava Freud, como parte essencial na formação de cada ser humano. O que resultou, nos personagens, em conflitos internos que desencadearam dúvidas e fez com que eles, desejassem e buscassem a identidade de cada um.

Da mesma forma, nas duas obras existe o confronto com o divino, um representado pelo Oráculo, e outro pela própria figura de Deus. Mais uma vez as duas divindades controlam o destino das pessoas, podem antecipar o futuro, já apresentam planos traçados e impossíveis de serem modificados pelos personagens principais das obras.

Sendo assim, pode-se verificar que os personagens nascem predestinados, dominados pela vontade do divino, com pais que mesmo com atitudes diferentes com relação aos filhos, não conseguem ir contra os preceitos aos quais estão submetidos, Édipo e Jesus vivenciam conflitos pessoais como a não vivência do complexo de Édipo (em seu papel restritamente sexual), a busca pelo autoconhecimento, a não aceitação do seu futuro e interferência do divino quanto ao seu destino. Freud não apenas se inspirou em Édipo Rei, para desenvolver sua teoria, mas assim como Sófocles e José Saramago, estes grandes nomes da literatura, abordaram questões da vivência humana, conflitos existentes. Poderíamos dizer que, mais do que uma questão ligada à sexualidade, a presença do complexo de Édipo desenvolvido nesta análise é representado pela busca da identidade e a vivência (ou não) deste complexo, presente no inconsciente do ser humano. O que denota o caminho do autoconhecimento como ponto de encontro das duas obras.

Jesus nasceu para viver como um homem comum, passando por todas as etapas da vida de um ser humano, o fato que o distingue dos outros filhos de José e Maria é a vinda

misteriosa do anjo antes do seu nascimento, "Por que me apareceu o anjo a anunciar o nascimento de Jesus, e agora deste filho não" (SARAMAGO, 2005, p.103), nada mais relevante que este vivencie todas as etapas e neuroses que cercam o ser humano, como a eterna busca pelo autoconhecimento, com todas as dúvidas e vontades, revoltas e desejos, que acometem a espécie humana. E que é sempre induzida a seguir aquilo que é moral, a repudiar qualquer sentimento libertino, que possa induzir a ir contra com os parâmetros ditados pela religião. "Daqui por algumas semanas este menino fará as suas primeiras tentativas para pôr-se de pé e caminhar, irá de mãos ao chão vezes sem conta e ficará a olhar em frente, a cabeça dificilmente levantada, (...) depois sentirá a primeira necessidade de falar" (idem, p.104) O mesmo ocorre com Édipo, cresce como uma criança normal, criado por Políbio, até o momento em que consulta um oráculo e fica sabendo como será seu futuro, parte em direção ao seu destino, sem saber que nada poderá fazer para muda-lo. "Édipo, já homem, consultou o oráculo e, vendo o que lhe profetizava, saiu de Corinto" (SÓFOCLES,1988, p.09).

A busca pelo autoconhecimento ocorre pela necessidade de compreender os processos desencadeados por inquietações presentes em cada um dos personagens, pela não aceitação do seu destino e pela tentativa de mudança no destino final de ambos, desencadeados pelo fato de não aceitação e dos conflitos internos presentes no inconsciente humano. Freud ao tratar seus pacientes das neuroses, percebeu que estas eram oriundas de processos mentais e de sentimentos de impotência armazenados no inconsciente. Ao tratar das causas, consequentemente tratava os sintomas. No caso de Édipo e Jesus, os conflitos vivenciados por cada um, a angustia, seviu de impulso para a tentativa de se descobrir, de se autoconhecer, para que suas frustações, medos e impotências quanto á um futuro não planejado por eles, mas que foram traçados por entidades consideradas divinas, como Deus e o Oráculo.

Assim, nas duas obras, os personagens seriam seres humanos normais, se não fosse por fatos que denunciam seus destinos, estes são os agentes que desencadeiam a busca por descobrir quem são e a que vieram, a necessidade de poder guiar suas próprias vidas, e são guiados por sentimentos que naturalmente nascem com os indivíduos e são parte necessária e importante para sua formação. Mas, que passam a ser manipulados e colocados como pecado,

como uma forma de tentar justificar, seja através da religião, ou na tentativa de se auto justificar que sem as leis, o mundo seria um caos, que para o ser humano conseguir viver em sociedade, deve-se crer em um ser superior, que manipula o destino.

Ambos os autores abordam, em suas obras, a negação do destino e da falha da figura da autoridade dos pais, que desencadeiam a busca pelo autoconhecimento, oriundo do complexo de Édipo, através da transferência do objeto de desejo para a necessidade de autoconhecer-se e se afirmar, de se libertar como indivíduo, como ser humano, que tem desejos e anseios.

REFERÊNCIAS:

BERGMAM. Martin *Conceitos da psicanálise, Complexo de Édipo*. 2005, p.10.

CONY. Carlos Heitor. *O alfinete de ouro de Jocasta.* Disponível em http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=3188&sid=383 Acesso em 05 de Dezembro de 2012.

FREUD, Sigmund. *Biografias*. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/biografias/sigmund-freud.jhtm . Acesso em 20 de dezembro de 2012.

MOREIRA. Jacqueline de Oliveira. *Édipo em Freud: O movimento de uma teoria.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a08.pdf Acesso em 12 de janeiro de 2013.

PAIM FILHO. Ignácio Alves. *A "moral sexual" e o recalque patológico: do excesso ao déficit1*; 2011. ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos. Disponível em http://www.spbsb.org.br/05.%20Ignacio.pdf Acesso em 05 de julho de 2013.

REIS. Carlos**.** *Diálogos com José Saramago*. Lisboa: Caminho, 1998.

SARAMAGO. José. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo. 2005.* SP: Companhia das Letras.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Trad. Agostinho da Silva. São Paulo: Editora América do Sul, 1998.

YOUNG. Robert M. *Complexo de Édipo;* 2005. Trad. Carlos Mendes Rosa. RJ- Ed. Ediouro.

ENTRE A PROSA E A REFLEXÃO: IRONIA ROMÂNTICA EM VIAGENS NA MINHA TERRA E O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS

CELESTINO, Bárbara Marçal (NRE - Ponta Grossa)

RESUMO: Com o século XVIII quase se despedindo e outro se iniciando, surgem obras que trazem à tona uma discussão que se tornou bastante valiosa para a literatura e, principalmente, para a teoria literária: a autoteorização do romance, ou como abordaremos neste trabalho, a ironia romântica. Esse conceito tem como finalidade mergulhar na obra literária e enxergar nela teorias que dêem conta de sua auto-explicação, ou pelo menos de uma possibilidade de auto-reflexão, como defende Culler (1999), quando afirma que a literatura pode ser encarada também como "construção intertextual ou auto-reflexiva". Pensando nessas palavras, e as voltando para o fim desse século, percebemos que começam a circular cada vez mais prefácios, posfácios ou cartas entre autores. É frequente ainda que o narrador pare a narrativa para orientar, dar lições ou apenas se dirigir ao leitor comentando sobre sua construção narrativa. Diante dessas afirmações, este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento da construção da ironia romântica nas obras: *Viagens na minha terra*, de Almeida Garret, e *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago.
PALAVRAS CHAVE: Ironia romântica. Literatura portuguesa. Construção narrativa.

Para começar, um pouco de ironia romântica.

O presente trabalho aspira analisar como se dá a construção da ironia romântica nas obras portuguesas *Viagens na minha terra*, de Almeida Garret e *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago. Mas para iniciarmos a análise das obras, é necessário antes entender como surge esse termo e qual a sua importância de sua apreciação na teoria literária. Começaremos pensando no que Culler afirma no trecho a seguir:

> Os romances são, em algum nível, sobre os romances, sobre os problemas e possibilidades de representar e dar forma e sentido à experiência [...] A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre, implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura. (CULLER, 1999, p. 41).

Em síntese, Culler nos dá o conceito de ironia romântica, sem, no entanto, utilizar a nomenclatura que adotamos neste trabalho. Pois, ele afirma que todo texto literário é também um texto de teoria literária, uma vez que, dele pode-se retirar sua própria análise, ou pelo menos os caminhos de sua construção. Com isso, podemos, dizer que a construção da obra se faz quando o autor começa a engendrá-la, começa a pensar sobre ela e nesse processo além de pensar na sua obra ele pensará também, conscientemente ou não, na construção narrativa que está fazendo.

Porém, nem sempre se pensou sobre isso na literatura - ou pelo menos não era a partir desse princípio que o texto literário podia ser estudado.

A data não é bem precisa, mas é por volta do fim do século XVIII que se começa a pensar na obra literária como sendo também uma teoria. Isso porque, como menciona Friedrich Schlegel:

> A ironia romântica decorre da compreensão do mundo como paradoxo, do mundo como aglomerado de contradições e incoerências. Em consequência disso, a obra deve, necessariamente refletir essas condições se quiser abarcar a realidade". (SCHLEGER apud VOLOBUEF, 1999, p. 90).

É necessário lembrar, nesse momento, que a literatura, como é conhecida hoje, está ainda se adaptando aos novos moldes. Afinal, pouco tempo antes, do século XVIII, a forma clássica ainda era a mais popular, a partir daí, além da literatura, em prosa, precisar ganhar espaço, ela agora, passa a se envolver em assuntos totalmente cotidianos e comuns, isso, é claro, gera um grande estranhamento.

Ainda pensando nas palavras de Schlegel quando esse se refere a um "aglomerado de contradições e incoerências" é necessário dizer que, antes de pensar nessa turbulência de retratar a realidade, é preciso pensar no início da aceitação desse novo gênero. Esse início se dá, como me referi algumas linhas acima, quando a literatura em prosa precisa ainda garantir seu lugar entre a forma mais aceita, ou obter valor equiparado ao da poesia. Desse modo, ela utiliza da ficção, mas de forma muitas vezes ambígua, numa tentativa de dar veracidade à

história que está narrando. Sobre essa necessidade de autoafirmação Luiz Costa Lima declara o seguinte:

> Mais do que estratégia comercial, a recorrência à ambiguidade se impunha como ato de sobrevivência. Porque o romance era o primeiro gênero a ser editado sem que tivesse uma audiência previamente garantida [...], ou seja, cujo êxito dependia da aceitação por um público anônimo, o autor era obrigado a planejar sua obra de acordo com o horizonte de expectativas do provável receptor. (LIMA, 2009, p. 198).

Essa necessidade da qual Costa Lima menciona era comum nesse período, por isso há tantos prefácios que afirmam que a narrativa que irá se iniciar é a história de um primo, tio, ou de algum parente distante. Isso, confirma também a importância de "planejar sua obra de acordo com o horizonte de expectativa do provável receptor" (LIMA, 2009, p. 198), isso, para poder "abarcar a realidade", como Schlegel ressaltou anteriormente. Para melhor observar essas tentativas, poderíamos citar vários exemplos, além dos que se encontram em *Viagens na minha terra*, que é publicado um pouco depois desse período transitório da literatura e que falaremos depois, antes vou citar um outro escritor português, Camilo Castelo Branco. Entre tantos outros exemplos vemos, em seu livro *Vinte horas de liteira* (1907), um narrador que é também escritor, e que quer a todo o momento nos convencer de que ele e Camilo Castelo Branco são a mesma pessoa. Ele nos conduz a isso, não nos fornecendo, por exemplo, seu nome. Além disso, durante a viagem que os personagens fazem, o narrador é interrogado por Antonio Joaquim – seu amigo e companheiro de viagem – sobre a quantidade de dinheiro que gasta, principalmente nas suas obras de ficção e cita como exemplo o livro de Camilo, *Onde está a felicidade?* Vejamos o trecho:

> —Estatua do espanto me fazes tu, amigo António! Se no fosses engraçado, serias tolo! Pois tu cuidas que eu vivo dos romances?
> —Cuidei...
> —Nada, não. . . Eu vivo da gloria. Descobri em mim um segundo apparelho digestivo, que elabora, em substancia nutritiva, a gloria.

> —Isso parece-me útil;— obtemperou o meu amigo — porém, seria justo que tivesses de teu um decimo do dinheiro que tens dado a tanta gente. .
> —A quem?
> —Aos personagens das tuas novellas. Por exemplo: áquella Augitsta da rua Arménia, do romance —«Onde está a. felicidade ?» Oitenta contos debaixo de uma ta- boa! Quasi um Banco í á taboa faltava-lhe só quatro pés para sustentar a inteireza da comparação. Oitenta contos. BRANCO, 1907, p.27).

Nesse exemplo, podemos perceber a ambiguidade que a literatura utiliza como jogo entre ficção e realidade numa tentativa de veracidade, ou de confundir o leitor com essa confusão entre real/ fictício, que é fomentada pelo constante diálogo que norteia a narrativa. Outro exemplo que podemos ainda ver em Camilo é na introdução de *Amor de perdição*, nesse princípio, o narrador inicia sua obra dizendo que essa história que ele irá nos contar é real, vejamos essa afirmação:

> Folheando os livros de antigos assentamentos no cartório das cadeias da Relação do Porto, li, no das entradas dos presos desde 1803 a 1805, a folha 232, o seguinte:
> *Simão AntônioBotelho, que assim disse chamar-se ser solteiro, e estudante na Universidade de Coimbra, natural da cidade de Lisboa, e assistente na ocasião de sua prisão na cidade de Viseu* [...](BRANCO, 2010, p.21).

A narrativa continua com a descrição do personagem, mas é preciso notar aqui, que o narrador nos oferece dados, páginas de livros, data, enfim, quer realmente que o leitor acredite que esse personagem é real e não apenas uma criação fictícia, porém fazendo uso da ficção. Mas volto a afirmar que isso serve para dar veracidade a narrativa e fazer com que as pessoas acreditem e, assim, leiam o livro e se familiarizem com esse novo gênero, o romance, como Costa Lima afirmou alguns parágrafos acima.

Com isso, essa nova maneira de se portar diante do texto pode ser encarado como uma das possibilidades de uso da ironia romântica. A partir de situações como as que observamos

em Camilo, no exemplo acima, é que a professora Karin Volobuef – tendo como base de estudo a literatura alemã – desenvolve o conceito de ironia romântica. Além disso, ela salienta que é também nesse momento que o leitor ganhará destaque dentro da obra literária, pois começa a ser pensado e usado como estratégia narrativa. Diante disso Volobuef considera que:

> A ironia romântica [...] não se esgota na mera interrupção do fluxo narrativo com o narrador dirigindo-se ao leitor. É, muito além disso, um recurso que se destina a fomentar a constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído. (VOLOBUEF, 1999, p. 99).

Essas ponderações sobre a construção da obra, como vimos, se faz do autor para com a sua obra e também para com o seu leitor, ou seja, o leitor agora começa a ser pensado como algo ou como uma estratégia importante para a construção narrativa. O leitor, por sua vez, é incluído nesse jogo, e torna-se uma de suas peças fundamentais. Isso tanto é verdade que os narradores, como os de Camilo, Garret, ou aqui no Brasil, Machado de Assis, se dirigem inúmeras vezes e em várias obras aos seus leitores fazendo desses, interlocutores direto de suas histórias. Vejamos um exemplo em *Viagens na minha terra* que é repleto dessa estratégia. O narrador dá início ao terceiro capítulo da seguinte maneira: "Vou desapontar decerto o leitor benévolo; vou perder, pela minha fatal sinceridade, quanto ao seu conceito tinha adquirido nos dois primeiros capítulos dessa interessante viagem". (GARRET, 2008 p.23). Esse confiante narrador inclui o leitor como seu interlocutor e atribui a ele sentimentos e posicionamentos diante da construção que acaba de fazer.

Na narrativa de Garret, quando o narrador diz: "quanto ao seu conceito tinha adquirido nos dois primeiros capítulos", ele está falando claramente que o leitor estava acompanhando os capítulos anteriores e, além disso, que ele está gostando não somente da história, mas também da maneira como esse narrador a conta. Segundo Harmuch (2006,

p.65): "Não há como escapar da imposição do texto, pois o narrador quer mais do que apenas estabelecer contato, quer um leitor modelo capaz de perceber as estratégias utilizadas". Acredito que Garret deixe clara a necessidade de seu leitor perceber essas tentativas posicionadas estrategicamente em seu texto. É como a Volobuef ressaltou acima, o leitor está sendo chamado para perceber à construção do texto.

Com essa breve explanação teórica darei início a análise das obras que escolhi para exemplificar os conceitos que abordei até aqui, vamos a elas.

A ironia romântica chegou ao século XX.

Antes de entrarmos na análise das obras, gostaria primeiro de justificar a escolha delas, já que estamos falando de um conceito que começa a ser pensado no século XVIII e eu proponho estudar esse conceito tendo como objeto de análise uma obra do século XIX e outra do século XX. A primeira justificativa que me parece caber aqui pensando nas reflexões de Culler (1999, p. 41) quando este afirma que "a literatura [...] é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura", ser possível dizer que toda obra pode ser estudada e/ou comparada, já que a narrativa literária pode ser também seu referencial teórico. Porém, só isso não bastaria para justificar a escolha, já que dentro de um leque imenso de possibilidades escolhi as tais *Viagens na minha terra*, de Almeida Garret e *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago. Poderíamos começar pensando que as obras de Almeida Garret e de José Saramago são repletas de digressões, de demonstração para o leitor de como cada obra foi produzida, enfim, é um constante diálogo entre narrador e seu receptor como veremos adiante. Antes, gostaria de mostrar que Garret não é o único autor escolhido por Saramago.

A referência a autores portugueses é recorrente na obra de Saramago, em vários de seus textos podemos perceber o retorno a eles, nos permitindo assim, observar a intertextualidade constante em seus escritos. Sobre essas recorrências a professora Cátia Andrade em seu texto *Camões e Pessoa: poéticas revisitadas em O ano da morte de Ricardo*

Reis, como o título sugere, faz relação entre o livro de Saramago que foi escolhido para este trabalho e suas referências literárias, sobre isso, Andrade (2012) alega que:

> Dentre os personagens históricos, figuram em primeiro plano Fernando Pessoa e Camões, ainda que esse último não perambule pela cidade-labirinto como faz o poeta modernista, mas sua presença é fundamental para o desenvolvimento da narrativa, e ela é destacada, principalmente, a partir da frase "todos os caminhos vão dar a Camões".
> A presença de Fernando Pessoa, enquanto personagem, está ligada ao fato de ele ser o criador da criatura (Ricardo Reis). Apesar do fato de ser ficção, a presença de Pessoa é muito importante para que se estabeleça uma coerência textual, uma vez que todos os leitores e conhecedores da obra pessoana imediatamente fazem a ligação entre ele e Ricardo Reis. (ANDRADE, 2012, p.20).

A professora não menciona Garret nesse momento, mas fato é que Saramago traz para dentro de sua obra esses dois poetas lusitanos, como Andrade afirmou, e isso demonstra a intertextualidade apontada acima. Sendo assim, Saramago na escrita de suas linhas no decorrer de *O ano da morte de Ricardo Reis* sanciona que era leitor desses poetas, nesse ponto, incluo aqui, que ele era também leitor de Almeida Garret.

Em *O ano da morte de Ricardo Reis,* Saramago não nos remete diretamente a Garret, mas em *Viagem a Portugal*, o romancista faz alusão direta a obra de Garret, sobre essa alusão textual Harmuch (2006) declara que:

> A experiência de Saramago funciona como uma espécie de atualização do texto de Garrett, dado que não será apenas esse o fator que as aproximará. Mas, voltemos à estratégia das digressões e ao sentido teórico-crítico que elas atribuem às *Viagens*. (HARMUCH, 2006, p 63).

Ainda pensando na relação entre Saramago a Garret, em 1985 o primeiro dos dois escreve um texto cujo título é o mesmo que Garret intitula sua obra *Viagens na minha terra*, fazendo suas considerações sobre as digressões a que Garret dá o nome de *Viagens*: "Nas Viagens, o que me regala é aquele prazer digressivo de Garret, que salta de tema em tema

com um ar de benigna indiferença, mas que, lá no fundo, não perde o norte, nem uma gota da água que lhe faz andar o moinho". (SARAMAGO, 1985, p.52). Saramago, por sua vez, tendo consciência dessas digressões de Garret, as toma e as pratica em suas obras, isso, acontece também em *O ano da morte de Ricardo Reis* como veremos observando os trechos que se seguem.

Começaremos com Garret, o narrador no capítulo vinte de suas *Viagens* nos revela que Joaninha está dormindo no bosque e que um oficial está se aproximando, porém divaga durante linhas e linhas, até que enfim, nos conta que o oficial é Carlos, primo de Joaninha, o trecho é descrito assim:

> O oficial... – Mas certo que as amáveis leitoras querem saber com quem tratam, e exigem, pelo menos, uma esquissa rápida, e a largos traços, do novo ator que lhes vou apresentar em cena.
> Têm razão as amáveis leitoras; é um dever do romancista, a que se não pode faltar.
> [...] O oficial era moço [...] a sua estatura mediana [...] Uniforme tão militar, tão nacional [...]
> Não pude resistir a essa reflexão. As amáveis leitoras me perdoem por interromper com ela o meu retrato. (GARRET, 2008, p. 115-116) [grifo meu].

As pausas que coloquei entre os trechos servem para observar que a discrição de Carlos é longa, apesar de no começo o narrador nos afirmar que é sua obrigação dizer quem é o novo personagem que está entrando em cena, porém de forma rápida.

Saramago é menos descritivo, mas assim como Garret, faz suas digressões, como por exemplo, quando nos diz que não contará, contando como é o tal bagageiro. Vamos à discrição do texto saramaguiano que é a que se segue:

> Um homem grisalho, seco de carnes, assina os últimos papéis, recebe as cópias deles, pode-se ir embora, sair, continuar em terra firme e vida. Acompanha-o um bagageiro cujo aspecto físico não deve ser explicado em pormenor, ou teríamos de prosseguir infinitamente o exame, para que não se instalasse a confusão na cabeça de quem viesse a precisar de distinguir um do outro, se tal se requer, porque deste teríamos de dizer que é seco de carnes, grisalho, e moreno, e de

> cara rapada, como aquele foi dito já, contudo tão diferentes, passageiro um, bagageiro outro. (SARAMAGO, 1998, p. 11) [grifo meu].

Nas duas passagens temos as entradas dos personagens na trama e percebemos que ambos os autores utilizam de recursos parecidos para dar início a sua descrição, divagação, ou viagem, assim, como chamou Garret, fato é que essa divagação resulta no conceito que abordamos a pouco, ironia romântica. No primeiro trecho Garret se dirige diretamente as suas leitoras, explicando sua narrativa, suas escolhas etc. Em Saramago, a palavra leitor não é utilizada no trecho, porém ele utiliza o verbo "explicar", ora, se ele se permite explicar "para que não se instalasse a confusão na cabeça de quem viesse a precisar de distinguir um do outro" (SARAMAGO, 1998, p. 11), é porque o escritor sugere um interlocutor que recebe essa explicação. Portanto, ele assim como Garret se dirige a um interlocutor, que são os seus leitores.

Temos ainda nas construções narrativas outros pontos em comum, em *O ano da morte de Ricardo Reis*, Saramago, faz uso de um personagem fictício dando vida ao heterônimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis. O autor, aqui usa da ficção para fazer ficção. Além dessa confusão, temos ainda a utilização da realidade ficcionalizada, que acontece com a aparição do fantasma de Fernando Pessoa, essa mistura pode ser observada mais claramente no trecho a seguir:

> Ouvia os passos de Ricardo Reis no corredor, em tão completo sossego dá-se pelo mais leve ruído, não há luz em nenhum quarto, ou neles se dorme já ou estão desocupados, ao fundo brilha tenuemente a chapazinha do número duzentos e um, é então que Ricardo Reis repara que por baixo da sua porta passa uma réstia luminosa, ter-se-ia esquecido, enfim, são coisas que podem acontecer a qualquer, meteu a chave na fechadura, abriu, sentado no sofá estava um homem, reconheceu-o imediatamente apesar de não o ver há tantos anos, e não pensou que fosse acontecimento irregular estar ali a sua espera Fernando Pessoa. (SARAMAGO, 1998, p. 76) [grifo meu].

Essa duplicidade realidade/ ficção que também vemos em Garret, quando o narrador nos relata a história que lhe foi contada sobre a menina dos Rouxinóis e a narrativa está quase no fim, com o retorno de sua viagem, ele, o narrador, nos coloca em um jogo ambíguo. Vejamos de que maneira no trecho que é descrito assim:

> Apenas passei as árvores, um espetáculo inesperado, uma evocação como de encanto me veio ferir os olhos.
> No mesmo sítio, do mesmo modo, com os mesmos trajes e na mesma atitude em que a descrevi nos primeiros capítulos desta história, estava a nossa velha irmã Francisca...[...]
> Sem mais reflexão, e continuando alto na série de pensamentos que me vinham correndo pelo espírito, exclamei:
> - "E Joaninha?" (GARRET, 2008, p. 225-226) [grifo meu].

Temos duas hipóteses, ou o narrador se coloca como personagem, ou torna seus personagens reais, isso se personifica ainda mais quando questiona Frei Dinis e dona Francisca sobre Joaninha. Já a aparição de Fernando Pessoa como personagem fantasma nos remete a uma pessoa real que é ficcionalizada, seria algo parecido com a primeira hipótese que atribui a Garret. Além disso, o trecho da obra saramaguiana nos remete ainda a um Ricardo Reis pessoano, essa relação intertextual nos leva ao pensar do próprio autor de *O ano da morte de Ricardo Reis*, quando esse começa a engendrar sua obra, ele conscientemete sabe o que está fazendo, reinventando um personagem literário, ou seja, está revelando ao seu leitor os "bastidores do espetáculo", como afirma Harmuch (2012):

> Ao colocar no centro da obra os próprios limites dessa mesma obra, constitui-se, aos olhos do leitor, uma poética dela mesma. A escrita ganha, a partir de então, lugar de destaque, e muitos personagens estarão, de modos muito diversos, envolvidos com o exercício de revelar os bastidores desse processo. (HARMUCH, 2012, p. 91)

Com Garret, essa confusão entre realidade e ficção, se dá principalmente devido ao fato de essa obra estar em um momento onde a literatura ainda passa pela aprovação e aceitação de que falamos anteriormente. Nesse caso, o encontro do narrador com seus

personagens acontece também para dar, como já disse, veracidade a narrativa. Com Saramago, essa autoafirmação não é mais necessária, ele colhe os frutos de poder fazer uso da ironia romântica como recurso estético e a faz inúmeras vezes. Dessa maneira, podemos perceber que existe de fato esse ponto de encontro nas duas obras, podemos analisá-las pensando nesses encontros como determinantes para as narrativas; pois quando Fernando Pessoa aparece para Ricardo Reis, ele é o que o liga ao passado, e é também por sua morte, fato real, histórico, que Ricardo Reis retorna do Brasil a Portugal. Pessoal, é, portanto, parte da trama, além disso, sua aparição nos fornece inúmeras relações intertextuais e gera certa perturbação em nosso protagonista com suas indas e vindas. Já o encontro do narrador de Garret com os personagens de umas de suas histórias, é revelador pelo fato, de termos, além da construção da ironia romântica, como já disse, a relação direta com o momento literário que o romance encara, querendo se estabelecer como um gênero literário. É difícil falar desse último trecho sem pensar que Garret quer de fato nos confundir, fazendo parecer que se trata de uma história real, mesmo nos alertando no capítulo cinco do mesmo livro, quando nos dá a receita de como fazer um romance, que o que ele está fazendo ali, é uma obra de ficção.

Deste modo, como declara a professora Rosana Harmuch (2006, p.62), quando afirma que os dois autores têm o mesmo objetivo que é fazer com que o leitor aceite, ou utilizando o termo de Umberto Eco, façam o pacto ficcional, para que assim, se deixem envolver, conscientizar e modificar pela construção narrativa. Os exemplos citados, demostram essa preocupação de demostrar a feitura das obras, isso sem deixarem (os leitores) de acreditar, de crer na história, mesmo sabendo que estão diante de uma obra fictícia.

Gostaria ainda de dar um último exemplo que julgo servir como ilustração dos conceitos que utilizei até aqui e claro, para demonstrar as relações narrativas . Nas duas obras temos apontamentos a textos anteriores dos mesmos autores, Garret fala de seus frades e Saramago fala e D. João V e do convento de Mafra. Observemos nos fragmentos a seguir:

> Já me disseram que eu tinha o gênero frade; que não podia fazer conto, drama, romance sem lhe meter o meu fradinho.
> Camões tem um frade, frei José Índio;

> A *Dona Branca* três, frei Soeiro, frei Lopo e são frei Gil – faz quatro; A *Adozinda* tem um ermitão, espécie de frade – cinco; *Gil Vicente* tem outro – isto é, verdadeiramente senão meio frade, que é André de Resende, demais a mais, pessoa muda – cinco e meio [...]. E aqui tenho eu às contas nada menos que quinze frades e quarto. Com esse frei Dinis, é um convento inteiro. (GARRET, 2008, p. 82).

Vejamos em Saramago:

> [...] dentro dessa famosa igreja é que está a capela de S. João Baptista, a tal que foi encomendada a Itália pelo senhor D. João V, tão renomado monarca, rei pedreiro e arquitecto por excelência, haja vista o convento de Mafra [...] (SARAMAGO, 1998, p. 59).

Garret de maneira descontraída, Saramago, por sua, um pouco mais ácido, como de costume, utilizam de suas obras anteriores citando-as, estabelecendo assim, relações intertextuais também com seus próprios textos, como vimos acima. Essa é também uma maneira de revelar aos leitores sua escrita, inclusive mostrando aquilo que pode ser recorrente nas escolhas do escritor, principalmente no que Garret demonstrou com a repetição de seus personagens frades.

Considerações finais

Gostaria e seria ainda provável, mostrar outros tantos exemplos entre esses dois importantes escritores portugueses, porém não seria plausível em tão poucas linhas. Mas acredito que foi possível, pelo menos brevemente, perceber que Saramago retoma a estratégia de Garret, das mais variadas formas, como aqui vimos, sendo nas divagações, sendo na mistura e confusão que provocam em alguns momentos em seus leitores, ou como no último exemplo, nos levando a obras anteriores, ou seja, fizeram comum da ironia romântica de diversificadas maneiras.

Sendo assim, acredito que é ainda possível utilizar um conceito, como aqui usado, da ironia romântica, servindo como base de análise para o estudo de obras de diferentes períodos

literário, isso, por fim, para confirmar o que Harmuch (2006, p. 50), declara quando ressalta que: "[...] a obra pode ser finita, mas os processos de criação não o são".

Referências

ANDRADE, C. I. N. B. *Camões e Pessoa: poéticas revisadas em O ano da morte de Ricardo Reis.* IN: HARMUCH, R.A, NERY, A. A. *Lusografias (re)leituras da literatura portuguesa.* Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012.

CASTELO BRANCO, C. *Vinte horas de liteira*. Lisboa: Officinas Typographica e de Encadernação, 1907.

CASTELO BRANCO, C. *Amor de perdição*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
CULLER, J. *Teoria literária*: uma introdução. Tradução de: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

GARRETT, A. *Viagens na minha terra*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

HARMUCH, R. A. *Limites e não limites: a ironia romântica em A costa do murmúrio, de Lídia Jorge.* IN: HARMUCH, R.A, NERY, A. A. *Lusografias (re)leituras da literatura portuguesa.* Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012.
HARMUCH, R. A. *Terrorismo na literatura de Eça se Queirós.* 223f. Tese (Doutorado em estudos literários). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/6598/Rosana%20Apolonia%20Harmuch%20-%20Tese%20-%20Terrorismo%20na%20literatura%20de%20E%E7a%20de%20Queir%F3s.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 Maio.2013.

LIMA, L. C. Os destinos da subjetividade: história e natureza no romantismo. In: *O controle do imaginário. Razão e imaginário no Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 72-164.

SARAMAGO, J. *O ano da morte de Ricardo Reis.* São Paulo: Companhia das letras, 1998.
VOLOBUEF, Karin. *A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

O ESPELHO SOCIAL EM O PRIMO BASÍLIO, DE EÇA DE QUEIROZ: JULIANA E O CARÁTER DETURPADO

Lucieli DALCANALLE(G-UFFS)[447]

RESUMO: Eça de Queiroz, na totalidade de sua obra, busca retratar a sociedade portuguesa a partir de seus desvios de caráter, sua estagnação e seus defeitos. Na obra *O primo Basílio*, a classe média da burguesia lisboeta é disposta em um panorama, sempre procurando a contraposição aparência x essência, descrevendo-se desde o intelectual óbvio (Conselheiro Acácio) até o *dândi* de bom parecer (Basílio). Nesta pesquisa, analisar-se-á a composição da personagem Juliana, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico, atentando-se ainda para a motivação do narrador. Como embasamento teórico-crítico, textos de Mikhail Bakhtin e de James Wood auxiliarão na análise de criação e inserção do personagem na obra, seja ele principal ou secundário, mostrando as principais características presentes na empregada. Posteriormente, será discutida a psicologia inerente a ela, as paranoias que nela se desenvolvem, utilizando como base as teorias de Freud, querevelam os distúrbios e desejos da consciência e as consequentes revoltas provocadas pela vontade de ascensão social.

PALAVRAS-CHAVE: Personagem. Psicologia. Juliana. Eça de Queiroz.

INTRODUÇÃO

O livro *O primo Basílio* é uma das obras do realismo naturalista português, que inovou a criação literária da época com uma crítica severa e sarcástica dos costumes da pequena burguesia de Lisboa. Eça de Queiroz foca em uma das instituições mais sólidas do século XIX, que é o casamento, pois a crítica da obra se dá por ser contra a sociedade lisboeta que é marcada pela futilidade, imoralidade, hipocrisia social, falsidade, arrogância e a ociosidade burguesa onde o dinheiro é quem dita as regras entre as pessoas. Este artigo será focado na

[447]Estudante de graduação indicada pelo Professor Mestre Saulo Gomes Thimóteo. Voluntária do Projeto de Pesquisa "O *fil rouge* saramaguiano na toalha da literatura portuguesa: um estudo das referências (e reverências) de José Saramago às literaturas de língua portuguesa". Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza/Paraná/Brasil. Endereço eletrônico: luciely_s2@hotmail.com.

personagem de Juliana, a criada, colocando-se contrapontos e argumentações que possam nos revelar o porquê de suas atitudes em relação a sua patroa Luísa.

Já nas primeiras páginas, Juliana é apresentada como magra, feia, aparência doente, e podemos perceber que começa o drama entre as duas mulheres, a hostilidade, a antipatia mútua. Na continuação da leitura, podemos notar mais diferenças e o distanciamento entre elas, Juliana era "[...] muitíssimo magra" (QUEIROZ, 1988, p. 7), era considerada uma "[...] engomadeira admirável" (Idem, p. 8), "estava mais amarela, o olhar muito pisado, a face envelhecida. Trazia um vestido de merino preto escovado, e a cuia da semana de cabelos velhos" (Idem, p. 34), "[...] a comer os restos [...]" (Idem, p. 43); enquanto Luísa "penteava-se em colete e saia branca [...]" (Idem, p. 33), usava "[...] véu branco, [...] luvas de *peau de suède* claras, [...] gravata de renda [...]" (Idem, p. 35), "[...] colchões macios, uma noite de teatro às vezes, e um bom almoço nas manhãs claras [...]" (Idem, p. 40), era bonita e podia sair a passeios quando quisesse. Visando esse afastamento social, a criada começa então a lançar um olhar de ódio, inveja, repulsa, querendo ser a outra pessoa, pois a mobilidade social faz com que seu sonho, construído sobre privações e humilhação, possa se tornar real, querendo ser como Luísa, um modelo feminino típico da sociedade portuguesa.

Com a apresentação das características físicas dessa personagem, Eça de Queiroz em seguida nos revela um pouco do seu aspecto psicológico, seu comportamento, inveja, frustrações, pois ela era filha de pai degredado na África por homicídio e de uma engomadeira que possuía amantes, e essa vontade de se tornar quem ela não era só foi se acentuando ainda mais pelo tempo. Para a construção dessa personagem, alguns aspectos foram selecionados e impostos como a idade, a hereditariedade, influências sociais, os costumes, educação, profissão, tudo o que ela faz de maldade, talvez possa ter uma justificativa, pelos fatos contextuais, já que ela é corrompida por fatores que formam o caráter, e este é influenciado pela família e pelo pouco convívio com outras pessoas. Nesta passagem da obra podemos visualizar com um maior detalhe, a situação que Juliana vivia e uma possível justificação pelos seus atos:

> Servia, há vinte anos. Como ela dizia, mudava de amos, mas não mudava de sorte, vinte anos a dormir em cacifos, a levantar-se de madrugada, a comer restos, a vestir

> trapos velhos, a sofrer repelões das crianças, e as más palavras das senhoras, a fazer despejos, a ir para o hospital quando vinha a doença, a esfalfar-se quando vinha a saúde! (QUEIROZ, 1988, p. 43)

Essa personagem intriga e atrai o leitor do livro, pois sua atuação na narrativa é delineada sob perspectivas sarcásticas e irônicas, o que compreende um grande diferencial da obra de Eça, o mecanismo de libertação de Juliana era, principalmente, a leitura não apenas da correspondência e demais papéis dos patrões, como também a leitura dos comportamentos que eles naturalmente manifestavam, mas que não escapavam ao seu olhar perscrutador. A criada transforma as informações lidas, redirecionando-as a seu favor, ela desempenha um exercício ativo de leitura, em que as ideias captadas são repensadas, reformuladas, ganhando novos significados. Além disso, aproveita-se do fato de Luísa ter um *status* social a preservar.

Assim, podem-se colocar evidências que a narrativa queirosiana revela como as implicações sociais interferem no comportamento feminino no século XIX, confirmando a participação da literatura como instrumento de denúncia e interpretação crítica de cenários sociais.

Além de toda a critica para com a sociedade, a obra revela uma em Juliana, uma pessoa com transtornos psicológicos, que é capaz de utilizar de quaisquer armas que puder encontrar para poder realizar o seu desejo, que é não depender mais de ninguém para poder viver, não precisar ter uma patroa que lhe fique dando ordens, ter seu próprio meio de subsistência.

Eça de Queiroz buscou retratar em seu livro *O primo Basílio*, a vida na sociedade lisboeta no século XIX. Os personagens deste romance representam os costumes, a hierarquia social, a valorização da aparência perante a comunidade, o adultério.

Dentre os vários teóricos que estudam a criação de personagens de diferentes épocas, pode-se destacar a definição que Mikhail Bakhtin (2011) nos apresenta em seu livro *Estética da criação verbal*:

> [...] o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam, [...] (BAKHTIN, 2011, p. 3).

Eça inseriu em seus personagens essas características com muito cuidado, pois é no decorrer da história que se pode perceber a acentuação de tais aspectos, é por meio das falas, gestos e pensamentos descritos pelo narrador que o personagem vai se revelando. Dentre os vários personagens presente na trama *O primo Basílio*, cada um possui a sua particularidade e Juliana será o foco principal deste trabalho.

Juliana apresenta características físicas distintas de outras empregadas, pois sofre muito quando o coração começa a dar sinais de fragilidade,

> Devia ter quarenta anos; era muitíssimo magra. As feições, miúdas, espremidas, tinham a amarelidão de tons baços das doenças do coração. Os olhos grandes, encovados, rolavam numa inquietação, numa curiosidade, raiados de sangue, entre pálpebras sempre debruadas de vermelho. Usava uma cuia de retrós imitando tranças, que lhe fazia a cabeça enorme. Tinha um tique de asas no nariz. E o vestido chato sobre o peito, curto da roda, tufado pela goma das saias, mostrava um pé pequeno, bonito, muito apertado em botinas de duraque com ponteiras de verniz. (QUEIROZ, 1988, p. 7).

Na grande maioria dos romances, os empregados são considerados como secundários, não interferindo na função dos personagens principais. Juliana começa como sendo de segundo plano, mas no decorrer da história vai se tornando essencial, tornando-se um dos indivíduos principais, controlando as ações de sua patroa e obtendo a satisfação de ser tudo o que um dia sonhou, "desde rapariga a sua ambição fora ter um negociozito, uma tabacaria, uma loja de capelista ou de quinquilharias, dispor, governar, ser patroa; [...]" (QUEIROZ, 1988, p. 43).

Essa distinção entre personagens principais, secundários, redondos e planos que foi estabelecida no decorrer do tempo, é vista por James Wood (2011) sobre um panorama completamente diferente, pois "[...] muitos personagens ditos planos me parecem mais vivos e mais interessantes como estudo humano, por mais efêmeros que sejam, do que personagens

redondos a que supostamente estão subordinados." (WOOD, 2011, p. 104). Conforme o que explica Bakhtin (2011), para que a personagem se tornasse importante, o autor necessitou aprimorá-la durante a narrativa, passando por processos que são imperceptíveis para o leitor,

> [...] do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor; através do caos de tais respostas, ela terá de inteirar-se amplamente de sua verdadeira diretriz axiológica, até que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário. (BAKHTIN, 2011, p. 4).

O autor buscou por meio da empregada retratar como era a convivência entre patrões e empregados da época. Ela representa as pessoas pobres que gostariam muito de mudar de situação financeira, poder gozar de um pouco de comodidade, não ser desprezado e tratado como sendo um animal. Essa mudança poderia durar muitos anos até se tornar realidade ou na grande maioria das vezes não acontecer.

Juliana esperou por mais de vinte anos, sempre prestando atenção nas ações de suas patroas para poder tirar algum proveito, essa oportunidade chegou em suas mãos na casa de Jorge, pois este foi viajar deixando Luísa sozinha por praticamente um mês. Durante esse período aparece um primo de Luísa que fazia muitos anos que não se viam, discretamente foram se envolvendo e tendo um romance, aos olhos de ambos ninguém saberia desse envolvimento. A empregada não perdeu essa chance e começou por fazer ameaças à patroa e as iria cumprir se esta não fizesse e lhe desse tudo o que desejava.

Neurose na personagem Juliana

O estudo da psicanálise (FREUD, 1914) possui como objetivo principal desvendar e resolver os problemas psicomotores e neuróticos, que possuem origem em algum trauma ou emoção muito forte sofrido pelos indivíduos durante a sua adolescência e/ou infância. Geralmente esses traumas ficam esquecidos ou até mesmo não possuem quase relação de causa e efeito. São dois os principais produtos recorrentes das análises psicanalíticas de Freud,

um deles faz referência à repressão, os desejos que ficam reprimidos dentro dos seres humanos; e o outro à sexualidade infantil. Ambos se correlacionam, pois muitos adultos sofrem com problemas sexuais (ou questões referentes a este), mas não sabem como adquiriram essa debilidade. Por meio do processo catártico desenvolvido pelas pesquisas de Freud, conseguiu-se verificar que esses problemas sexuais ou mesmo de comportamento originaram-se antes da adolescência e permaneceram reprimidos no inconsciente para somente mais tarde tomar forma.

A personagem que estamos analisando neste trabalho possui alguns problemas neuróticos, que fazem com que ela não se relacione amigavelmente com outras empregadas e nem tenha relações amorosas com algum homem. Não suportava as patroas que lhe falavam com desprezo, as crianças importunado-a, no entanto resolveu fazer-se de "[...] 'uma pobre mulher', com afetações de zelo, um ar de sofrer tudo, os olhos no chão. Mas roía-se por dentro; veio-lhe a inquietação nervosa dos músculos da face, o tique de franzir o nariz; a pele esverdeou-se-lhe de bílis" (QUEIROZ, 1988, p. 44). Esses pequenos sintomas se revelam como exteriorizações de problemas neuróticos, que com o passar do tempo agravam-se.

Conforme explica Freud (1925), ainda na teoria da psicanálise

> não hesitamos em supor que o curso tomado pelos eventos mentais está automaticamente regulado pelo princípio de prazer, ou seja, acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer. (FREUD, 1925, p. 4)

Que é o que ocorre com Juliana, a obsessão por satisfazer um desejo/prazer que estava guardado dentro de si. Que seu próprio inconsciente já o havia reprimido, mas ainda tendo esperança de um dia acordá-lo. Esse desejo se tornou a única coisa que realmente importava. Assim que percebeu o deslize que Luísa fizera, utilizou-se da chantagem para conseguir o que queria.

Inicialmente Juliana exigiu que Luísa lhe pagasse "[...] seiscentos mil réis [...]" (QUEIROZ, 1988, p. 156), para que entregasse as cartas que havia roubado e deixasse a casa.

Podendo assim, longe dali, viver uma vida mais tranquila, sem ter necessidade de trabalhar. Mas como a patroa não tinha como arranjar esse dinheiro, Juliana passou a extorquir tudo o que podia. Um de seus primeiros pedidos foi para mudar de quarto, "e começou a dizer – que seu quarto em cima no sótão era pior que uma enxovia; que não podia lá continuar; o calor, o mau cheiro, os percevejos, a falta de ar, e no inverno a umidade matavam-na. Enfim! Desejava mudar para baixo, para o quarto dos baús" (QUEIROZ, 1988, p. 180). Em seguida foi o chão do quarto que estava podre, "[...] isto precisa uma esteira senão não vale a pena mudar" (Idem, p. 180-181). Durante essa mesma semana da mudança, Juliana queixou-se ""[...] que a roupa e os vestidos, na arca, se amarfanhavam [...]" (Idem, p. 181), ganhou, assim, às escondidas de Jorge, uma cômoda nova. Como não possuía tantas roupas para enche-la, começou a pegar as de Luísa, sempre insinuando que esta não necessitava de tantas roupas, "[...] Juliana por fim já pedia com secura, com direito" (Idem, p. 182).

A partir de todas essas exigências os papéis se inverteram, quem era empregada passa a ser a patroa e quem era patroa passa a ser empregada. Juliana mudou até mesmo a rotina da casa, "[...] exigira que o jantar fosse mais largo (para ter uma parte sua, sem sobejo)" (Idem, p. 183). Começou a se tornar obcecada por satisfazer seus desejos, perdeu o respeito para com seus patrões, defrontando-se e desobedecendo as ordens que lhe eram dadas em presença de Jorge,

> Juliana neste momento abriu o reposteiro.
> – Então que desaforo é este? Sair e deixar tudo por arrumar? – Disse-lhe Luísa logo, erguendo-se.
> Juliana, que vinha sorrindo, estacou à porta, petrificada: apesar da sua amarelidão, uma vaga cor de sangue espalhou-se-lhe nas feições.
> – Não lhe torne a acontecer semelhante coisa, ouviu? A sua obrigação é estar em casa pela manhã... – mas o olhar de Juliana, que se cravava nela terrivelmente, emudeceu-a. Agarrou no bule com as mãos tremulas. – Deite água neste bule, vá.
> Juliana não se mexeu.
> – Você não ouviu? – berrou de repente Jorge.
> [...] Juliana fugira da sala, correndo (QUEIROZ, 1988, p. 218-219).

Retomando o que Freud (1925) explica sobre o principio do prazer, diz que é incorreto afirmar que este domina sobre os processos mentais, "[...] se tal dominância existisse, a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão desse tipo" (FREUD, 1925, p. 6). No caso de Juliana, deixou-se controlar pelo principio do prazer, pela satisfação de seus desejos e acabou por não conseguir mais controlar a situação que havia criado.

De tanto pressionar a patroa para que lhe fizesse tudo o que queria acabou por perder tudo, inclusive a própria vida. Luísa não aguentava mais as chantagens de Juliana e em certo momento resolveu impor a sua autoridade de patroa, "- cale-se sua infame – gritou Luísa. [...] Pois mostre, faça o que quiser [...]" (QUEIROZ, 1988, p. 219), mesmo sendo movida pela raiva. Resolveu pedir ajuda a Sebastião. Quando este chegou na casa de Luísa para reaver as cartas, Juliana se desesperou, dizendo que até mesmo Sebastião havia sido amante de sua patroa, "também você dormiu com ela!..." (Idem, p. 234).

Juliana percebeu que perderia todas as coisas que possuía, seu status dentro dessa casa, seu poder de controle sobre Luísa, seu quarto mobiliado com artigos sofisticados para uma simples empregada, suas roupas e objetos,

> todo o seu ódio contra a *piorrinha* fez explosão. Chamou-lhe os nomes mais obscenos. Inventou infâmias. – É que nem as do Bairro-Alto! E eu – gritava – sou uma mulher de bem, nunca um homem se pôde gabar de tocar neste corpo. Nunca houve raio nenhum que me visse a cor da pele. E a bêbada!... – [...] – Era um desaforo por essa casa! E o que eu passei com a bruxa da tia! É o pago que me dão! Os diabos me levem se eu não for para os jornais. Vi-a eu abraçada ao janota, como uma cabra. (QUEIROZ, 1988, p. 235).

Seu desejo pelo prazer era tão intenso que nem mesmo o seu coração pode suportar perder todo o conforto que havia adquirido. Morreu sem contar a Jorge o que se passou durante a sua ausência e sem obter nada do que pudesse se orgulhar.

Conclusão

Ao concluirmos este trabalho podemos perceber que além de Juliana ter sido criada com o intuito que criticar a sociedade lisboeta da época, de mostrar as relações estabelecidas entre patrão e empregado e os problemas de saúde originados do trabalho pesado, ela também possui distúrbios neuróticos que vão se agravando com o passar dos anos, principalmente, por não ser realizada emocionalmente.

É uma personagem capaz de ultrapassar qualquer obstáculo que entre em seu caminho para obter êxito em seus objetivos. Cujo principal era ter uma vida social estável, sem estresse e sem patrões. Sua ânsia por mudar de situação financeira fez com que passasse a prestar mais atenção em todas as ações dos membros das famílias em que trabalhava, até que conseguisse uma oportunidade de mudar. Quando essa chance apareceu buscou fazer tudo com calma para não perdê-la, mas sua ambição era tão intensa que resolveu apressar um pouco os acontecimentos. Acabando por perder o controle e todos os seus planos, por consequência, deram errado.

Os problemas neuróticos presentes em Juliana vão desde o ódio que sente de seus patrões, buscando, de certa forma, vingança, até mesmo às ameaças e enfrentamentos. O exemplo que mais utiliza para dizer que não tem nada de parecido com as mulheres aparentemente puras, é que nunca foi tocada por homem algum. Seus movimentos, na maioria das vezes, agitados, indicam que sempre está nervosa, buscando alguma coisa para tirar vantagem ou pôr defeito.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad.) Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREUD, Sigmund. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Volume XIV, 1914. Disponível em: http://www.psicanaliseflorianopolis.com/artigos/147-obras-completas-de-sigmund-freud.html Acessado em 29/08/2013.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Volume XVIII, 1925. Disponível em: http://www.psicanaliseflorianopolis.com/artigos/147-obras-completas-de-sigmund-freud.html Acessado em 29/08/2013.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud: Educação – Pensadores – História**. (Trad.) Elaine Teresinha Dal Mas Dias. Recife: Massangana, 2010.

QUEIROZ, Eça de. **O primo Basílio**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. (Trad.) Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Sites da internet

http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/oz/FCRB_MonicaVeloso_Literatura_espelho_nacao.pdf Acessado em 10/09/2013.

30-MORFOLOGIA

MAIS SOBRE FLEXÃO E DERIVAÇÃO

Luana de CONTO (UEPG)[448]

Resumo: Este trabalho discute as fronteiras entre flexão e derivação, dialogando com a resenha que Borges Neto publicou acerca do livro Carlos Alexandre Gonçalves "Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português" (Contexto, 2011). Publicada em 2012 no Caderno de Estudos Linguísticos, a resenha faz críticas que retomam o fato de que a distinção entre esses dois processos morfológicos é típica da gramática tradicional (desde os gramáticos antigos), enquadrando-se no que Hockett (1954) chama de modelo de descrição Palavra e Paradigma. Como mostra o resenhista, essa abordagem não tem sido abandonada pelas propostas de análise atuais, ainda que essas propostas claramente não se vinculem à GT. Analisaremos propostas como a de Sandmann (1991), mostrando como ela pode se enquadrar na postura descrita por Borges, ainda que se mostre inovadora quando considera o morfema de gênero do português um caso de derivação. Diante das questões levantadas, procuraremos refletir quais as consequências de se abandonar por completo a distinção tradicional e que outros caminhos podem surgir como alternativa a essa abordagem tradicional, se existem.

Palavras-chave: Morfologia. Flexão e derivação. Tradição gramatical.

Quando se trata de morfologia, a distinção entre flexão e derivação parece se situar como crucial para a abordagem dos fenômenos. Tanto entre gramáticos quanto entre linguistas, muita tinta já foi gasta procurando delimitar essa questão e propor critérios objetivos separando esses dois processos, posto que eles servem como ferramenta básica de análise morfológica.

A centralidade do tema pode ser observada ainda nos cursos de letras e manuais de introdução à morfologia (KOCH & SILVA, 1987; ROCHA, 1998; SANDMANN, 1991; *inter alia*). Sempre subjaz nesses materiais uma necessidade de cerceamento desses conceitos, tomados como necessários a uma devida compreensão dos fenômenos morfológicos.

A presença dessa discussão nas gramáticas remonta à gramática antiga, sobretudo com o gramático latino Varrão, que distinguiu os termos *derivativo naturalis* e *derivativo*

[448] Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil, luana.conto@gmail.com.

voluntaria, e veremos que dentro do panorama da gramática tradicional essa distinção se fundamenta numa teoria morfológica baseada na palavra. Assim, é evidente que esses instrumentos de análise carregam a força de uma tradição de séculos e estão enraizados na própria ideia de morfologia que carregamos hoje em dia. Na primeira seção deste trabalho, será explicada a perspectiva teórica de Palavra e Paradigma subjacente à análise tradicional.

Na segunda seção do presente trabalho, discutiremos um pouco o preço que se pagar pelo apego a essa terminologia. Dialogando com o enfoque que Borges (2012) dá ao problema, a questão será abordada pelo viés da filosofia da ciência, opondo fatos descritivos a fatos teóricos. Trataremos, portanto, de explicar os pontos que devemos considerar quando ocorre em teorias modernas a apropriação da perspectiva tradicional.

Enquanto a resenha de Borges é direcionada ao livro de Gonçalves (2011), analisaremos aqui o enfoque dado por Sandmann (1991). Na terceira seção, falaremos do segundo capítulo do livro *Morfologia Geral* e veremos que, apesar de o autor procurar desvencilhar-se do peso da tradição ao considerar o morfema de gênero como derivacional em português, ele não foge do problema do enviesamento apontado por Borges (2012).

Por fim, na última seção, discutiremos brevemente o impacto que essas questões trazem em termos de ensino, refletindo sobre a própria questão do ensino de gramática em sala de aula.

O modelo Palavra-e-Paradigma na gramática tradicional

Se analisarmos as descrições morfológicas, a exemplo de Dionísio Trácio, Varrão e Prisciano, facilmente percebemos que para esses autores não há unidade de significação menor que a palavra. Isso porque nessa corrente a palavra funciona como unidade básica de análise, ela é uma "parte do discurso" (*pars orationis*). Dentro dessa perspectiva, a palavra flexionada é uma realização de terminada palavra, por exemplo, *amei* é a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, entendendo que a expressão dessa ideia de pessoa, tempo e modo se dá através da palavra tomada por inteiro, não apenas o final da palavra.

Em consequência disso, é comum que os gramáticos se refiram às flexões das palavras como "acidentes" de uma palavra e que elejam uma forma da palavra como forma primordial, primitiva. Dessa maneira, por exemplo, as descrições dos substantivos latinos levam o nominativo como caso "reto" e os demais são ocorrências em que esse caso reto é "flexibilizado", isto é, flexionado como uma vara que se curva. Daí justamente vem a denominação de flexão que utilizamos hoje em dia.

O limitado número de acidentes que uma palavra pode sofrer caracteriza um grupo restrito previsível, uma declinação, que é basicamente um paradigma. Por isso, vemos realizar-se aqui um exemplo do que Hockett (1954, p. 386) chama de modelo de análise "Palavra e Paradigma", assim denominado por relacionar uma unidade mínima, que é a palavra, a uma série determinada de ocorrências. Nesse modelo, falamos de palavra e de formas que essa palavra pode assumir: as diferenças de gênero, número e caso do substantivo, por exemplo, seriam realizações da palavra, de modo que *pueros* (acusativo masculino plural) é apenas uma realização de *puer* (nominativo masculino singular).

Varrão distinguia *derivatio naturalis* de *derivatio voluntaria*, justamente por entender que o funcionamento da flexão concerne ao sistema da língua enquanto a derivação abre espaço para que o falante molde a língua às suas necessidades. Isso porque a derivação permite que sejam criadas palavras novas, enquanto a flexão obriga o falante a utilizar as marcas previstas. O interessante é perceber que *derivativo* nomeia os dois processos, de tal modo que pode-se entender que para o gramático há uma concepção de que ambos são operações semelhantes.

Dessa maneira, a flexão de uma palavra se constitui como as possibilidades de variação dessa palavra e contrapõe-se à derivação à medida que a esta permite a criação de uma nova palavra, que por sua vez contará com um novo paradigma contendo suas possibilidades flexionais. Como afirma Borges (2012, p. 310), a flexão estabelece relações intraparadigmáticas – isto é, dentro do paradigma – enquanto a derivação estabelece relações interparadigmáticas – isto é, entre paradigmas diferentes.

O modelo de análise Palavra e Paradigma se diferencia de uma análise baseada em morfemas, porque não atribui significado a partes menores que a palavra. Analisando, por exemplo, a gramática *Institutio de nomine et pronomine et verbo*, de Prisciano, pode-se perceber que o autor opera segmentações aleatórias, justamente porque na sua visão ele está manipulando apenas material fônico e pode recortar o pedaço que bem entender atendendo ao seu objeto de relacionar as palavras dentro do seu paradigma. Assim, enquanto uma análise que leve em conta morfemas flexionais e raízes considere -o como morfema do ablativo singular e como morfema do genitivo singular -orum, o gramático latino opta por uma segmentação distinta: "O genitivo provém do ablativo singular adicionando -rum, como *ab hoc magno horum magnorum* (…)" (PRISCIANUS apud CONTO, 2011a). É evidente que a segmentação do autor só é possível porque ele abstrai da associação de parte da palavra a um significado, caso contrário não seria coerente relacionar a forma do ablativo àquela do genitivo.

Desdobramentos da metodologia de análise em Palavra e Paradigma na vertente da gramática tradicional já foram analisados anteriormente. Conto (2011b) mostra que discutir a eficiência de uma descrição como a de Prisciano submetendo-a a uma comparação direta com análises morfêmicas será forçosamente equivocada, porque aplicará à descrição da gramática latina uma metodologia com a qual ela não estava comprometida. Dessa forma, uma crítica que não leve em conta esse caráter da análise tradicional no nível da palavra estará atirando a esmo, uma vez que discute pressupostos distintos daqueles que a tradição considera.

Uma crítica à abordagem costumeira

A resenha de Borges (2012) a respeito do livro *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português* (GONÇALVES, 2011) é na verdade uma crítica não ao livro em si, mas ao modo como se tem feito análises morfológicas em geral, baseado na distinção entre flexão e derivação.

Borges critica Gonçalves por ele apenas buscar critérios de definição dos conceitos de derivação e flexão, sem de fato analisar os dados como eles se colocam. O procedimento que dirige o raciocínio de Gonçalves e tantos outros autores parte da flexão e da derivação como fenômenos aceitos e procura adequar os dados a essas duas possibilidades de enquadramento. O autor discute os critérios para se definir um e outro processo, procurando semelhanças e diferenças, ao invés de investigar os dados e descrevê-los, deixando que os dados sugerissem se a destinação é pertinente ou não. Gonçalves analisa os critérios tradicionalmente levantados e vai descartando-os por eles não resultarem na divisão que o autor espera como pertinente. Como afirma Borges (2012, p. 312):

> Assim, por um lado, não temos um critério único capaz de fazer a distinção pretendida; nem temos, por outro lado, a conjunção de critérios, consistentes entre si, capaz de satisfazer os requisitos da tarefa. Em nenhum momento, no entanto, o autor (em concordância com a quase totalidade dos pesquisadores da área) levanta a possibilidade de que a ausência de critérios (o critério único ou as várias conjunções de critérios) possa significar que a distinção flexão/derivação deva ser posta em questão. *Não haveria critérios porque não distinção a ser feita.* (grifo do autor)

Essa busca por um critério que dê conta da distinção entre flexão e derivação resultando nos grupos tradicionalmente compreendidos só ocorre porque, segundo o resenhista, tanto gramáticos modernos quanto linguistas estão presos a uma dicotomia que só faz sentido dentro do modelo de análise Palavra e Paradigma:

> (...) a GT, por meio de seus critérios, distingue *flexão* de *derivação* e as gramáticas do português, desde João de Barros, em 1540, mantêm os mesmo critérios demarcatórios (normalmente não explicitados). Ficamos, assim, com a impressão de que a distinção operada pela GT sobre esses dois processos morfológicos é *natural*, isto é, recobre uma distinção que é *do objeto* e não de uma teoria particular do objeto.
> Pois bem. Esta é a questão que vejo em todos os trabalhos que discutem a distinção entre flexão e derivação: os autores já sabem, de início, o que é flexão e o que é derivação e sua tarefa é achar o critério que recubra a oposição. (BORGES, 2012, p. 310-311, grifos do autor)

O enviesamento em que a gramática tradicional leva os gramáticos e linguistas a incorrerem é um equívoco científico: um aspecto da teoria morfológica da gramática tradicional é compreendido como pertencente ao próprio objeto de análise, como se flexão e derivação fossem indiscutivelmente parte do objeto, como se existissem na própria língua a priori de qualquer reflexão teórica.

Como mostramos anteriormente, a distinção entre flexão e derivação provém das relações que podem ser estabelecidas entre paradigmas e dentro de um próprio paradigma e parte, portanto, da palavra como unidade mínima de análise. Quando se transpõe essa distinção para os modelos morfêmicos, decorre uma certa dificuldade de enquadramento, porque, ao tomar como ponto de partida os morfemas, os paradigmas deveriam ser abandonados e as oposições sistemáticas entre as categorias expressas pelos morfemas é que passariam a ter mais relevância. Porém, as oposições que podem ser estabelecidas não são as mesmas em todas as línguas e o que antes parecia claro exemplo de flexão precisa ser rediscutido. É esse o caso da categoria do grau, que em latim era aplicado sistematicamente a qualquer adjetivo e se caracteriza como uma modificação interna ao paradigma. Em português esse não é mais o caso, pois em nossa língua o grau adquire inúmeras novas características, como a lexicalização.

Em resumo, pode-se dizer que a perspectiva da gramática tradicional oferece aos pesquisadores um grupo de fenômenos enquadrados como flexão ou derivação. No entanto, a justificativa que a GT oferece – de que na flexão há uma palavra que assume variadas formas e que na derivação se origina uma nova palavra com seu novo paradigma – não se enquadra nas perspectivas modernas de análise morfológica, que se pretendem embasadas em modelos morfêmicos, como aquele que Hockett (1954) denomina Item e Arranjo, ou mesmo em modelos de regras de transformação morfológica, que Hockett (1954) cunhou como modelos de Item e Processo. Daí vem a necessidade que os autores modernos tem de encontrar um critério objetivo, adequado às suas teorias. Suas tentativas se mostram falhas, entretanto, porque eles já abordam os dados linguísticos esperando que o critério que seja aplicado

resulte naquilo que a tradição considera como flexão ou como derivação, isto é, esperando que o critério resulte naqueles grupos de fenômenos pré-determinados por outra teoria.

Exemplo disso é o momento em que Gonçalves (2011, p. 16) se mostra decepcionado com o critério da relevância sintática ao constatar que ele não abarcaria vogais temáticas. Ora, nada impede que a relevância sintática seja aplicada com rigor e delimite uma divisão de flexão e derivação distinta da tradicional. A análise de Borges (2012, p. 313) caminha justamente para um rompimento com os métodos tradicionais: "O morfólogo que não ousa colocar em xeque as construções teóricas com que trabalha – hipotéticas e provisórias, por definição – age mais como um pregador religioso do que como um cientista.".

Um olhar sobre uma tentativa de distinção entre flexão e derivação

Sandmann (1991) é um exemplar de como as próprias análises linguísticas são enviesadas pela metodologia de Palavra e Paradigma apesar de suporem estar lidando com os morfemas.

O autor distingue certos critérios para diferenciar os dois processos: a existência de lacunas; o supletivismo; palavra e forma vocabular; lexicalização; aspectos estilísticos; criatividade e produtividade; ordem de ocorrência; aspectos lexicográficos; cumulação e aspectos sintáticos. Não discutiremos todos aqui por entender que alguns deles são marginais, mas remetemos o leitor à leitura da obra em si para obter maiores detalhes.

Assumidamente, Sandmann (2012, p. 24) parte da tradição greco-latina por considerar a distinção entre *derivativo naturalis* e *derivativo voluntaria* "feliz" e toma a seguinte pergunta como questão norteadora de sua reflexão:

> Por que a derivação, o processo morfológico com que formamos palavras novas, pode ser chamada de *voluntária* e por que a flexão, o processo morfológico com que adaptamos um item lexical a um contexto, a uma sentença, pode ser chamada de *natural* ou, talvez mais propriamente, de *não-voluntária*?

Claramente essa pergunta procura uma justificação para as definições que a derivação e a flexão têm na perspectiva de Palavra e Paradigma. No entanto, recorrentemente ao longo do texto o autor fala de "sufixos" e classifica pedaços de palavras, como -ção, -ista, -mente e inclusive -s, atribuindo-lhes significados. Isolar morfemas buscando associá-los a determinados significados ou funções caracteriza a metodologia de análise de Item e Arranjo: as palavras são compostas de "elementos minimamente gramaticalmente relevantes" – os morfemas – organizadas em um arranjo ordenado (HOCKETT, 1954, p. 387).

É possível observar, contudo, que morfemas e paradigmas se misturam na reflexão do autor, como muito bem ilusta a seguinte passagem, retirada de um trecho que explica o critério "Palavra e Forma Vocabular":

> Quando acrescentamos a uma palavra um sufixo flexional (casa – casas), estamos diante da mesma palavra, do mesmo lexema ou da mesma unidade lexical. *Casa* e *casas* são diferentes formas vocabulares do mesmo lexema, registrado nos dicionários sob a forma *casa*, considerada mais básica ou mais geral. Agora, se à base *casa* acrescentarmos *-inha*, teremos *casinha*, e se a essa nova base, complexa, acrescentarmos *-ola* ou *-oto*, teremos *casinhola* ou *casinhoto*, *casinha*, *casinhola* e *casinhoto*, constituindo novos lexemas ou novas unidades lexicais, resgistrados independentemente pelos lexicógrafos.

Nesse trecho, o autor manipula pedaços de palavras, morfemas por assim dizer, mas analisando em que medida esses morfemas possibilitam uma mudança de paradigma: "novos lexemas" faz referência justamente à existência de um novo paradigma para a palavra que foi criado por *derivativo voluntaria*. A própria ideia de lexema é devedora da noção de paradigma, já que compreende um grupo de palavras com a mesma significação variando apenas em determinadas categorias gramaticais. A flexão, por outro lado, tem de tratar de "formas vocabulares do mesmo lexema", ou seja, a flexão atua dentro do paradigma de uma mesma palavra. Novamente, voltamos à distinção entre um processo intraparadigmático – a flexão – e outro interparadigmático – a derivação.

Este não é o único critério de Sandmann (1991) que se relaciona com a perspectiva de Palavra e Paradigma. Se observamos os critérios de existência de lacunas e supletivismo, eles só se justificam levando em conta a noção de paradigma, uma vez que levam em conta a completude do paradigma previsto por determinada palavra.

O autor argumenta que a flexão contaria com paradigmas completos ou fechados, ao contrário da derivação, em que há numerosas lacunas. É interessante observar o que o autor entende por paradigmas derivacionais: "*trabalhar – trabalhador*, *lavrar – lavrador*, *carregar – carregador*, *vender – vendedor*, mas não *ensinar – *ensinador*, *estudar – *estudador*, por exemplo, porque os lugares já estão ocupados por *professor*, *mestre lente* e *estudante*" (SANDMANN, 1991, p. 24). Percebe-se que essa lista supõe um pretenso paradigma na derivação que nos força a idealizar uma organização sistemática entre as palavras derivadas. Porém, sabemos que essa organização não é tão previsível quanto o autor pretende e conflita com outros critérios que o próprio autor levanta.

Quando ele analisa a "Criatividade e Produtividade" dos processos, Sandmann (1991, p. 27) relata que essa é uma característica constante da derivação. Contudo, ele próprio se obriga a fazer algumas ressalvas ao observar: "Há, naturalmente, formações lexicais criativas ou expressivas e outras menos criativas, quase automáticas como a flexão. (...) Menos criativas seriam, por exemplo, sufixações com -ista". Em seguida, o autor demonstra que há uma relação direta e recorrente entre substantivos terminados em sufixo -ismo e sua contraparte adjetiva em -ista, sendo esta derivação tão automática que poderia até prever um paradigma "flexional" para esse tipo de palavras. Eis que aí teríamos um exemplo de caso em que a análise simples e objetiva dos dados releva uma sistematicidade que frustra a expectativa de análise que a tradição ofereceria para esse fenômeno, julgando-o muito mais regular do que se espera dos processos derivacionais.

Cabe ainda observar que Sandmann incorre em um outro equívoco apontado por Borges em sua resenha: o de acreditar que flexão e derivação se enquadrem numa definição em termos de protótipos. Após debruçar-se sobre os diversos critérios que poderiam distinguir a morfologia flexional da morfologia lexical, Sandmann (1991, p. 31-32) vê a necessidade de

afirmar que alguns casos trarão dificuldades para essa classificação, como o caso dos particípios, gerúndios e infinitivos usados como nomes. Para ele, isso decorre da própria natureza da linguagem: "Parece que na linguagem é preciso conformar-se com a inexistência, às vezes, de fronteiras bem definidas. Ao lado de exemplos caracterizáveis como representantes prototípicos de certas classes há fatos flutuantes e não bem caracterizáveis.". Como afirma Borges (2012, p. 316), talvez seja o caso que esses fenômenos morfológicos tenham sido distinguidos de maneira prototípica na antiguidade e que ainda tenhamos de recorrer a soluções como essa justamente porque não queremos abrir mão da classificação dos antigos.

O tratamento que Sandmann (1991, p. 36-40) dá para o morfema de gênero também está submisso à análise dos paradigmas, posto que o morfema de gênero nos adjetivos ainda se enquadra na flexão porque prevê formas variadas para o mesmo lexema. Contudo, neste momento da análise, Sandmann consegue agarrar-se ao critério da análise sintática e manter-se fiel a ele independentemente das consequências. O autor demonstra que o gênero nos substantivos não é uma questão de concordância ou de qualquer outro fator linguístico, mas sim uma questão externa à língua: "A escolha que faço entre *primo* e *prima* é anterior à frase, a fatores de sintaxe de concordância, o que não acontece no feminino do adjetivo: *primo simpático, prima simpática*.". E assim o autor associa a distinção de *primo e prima* à identificação de sexo, uma informação que diz respeito ao conhecimento de mundo dos falantes e que fica sujeita à sua vontade, sendo, portanto, um caso de derivação. Aplicando-se com rigor o critério da relevância sintática, ele chega a uma classificação distinta da tradicional e tem a autonomia de acreditar na sua análise apesar dessa discrepância.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas pretendem sobretudo mostrar que as análises que opõem flexão e derivação apresentam problemas se esses conceitos forem dados a priori, sem um comprometimento com a cobertura empírica dos dados da língua. Assumir a classificação

da gramática tradicional não é um problema por si só, mas é um problema à medida que carece de princípios autônomos e compatíveis com o que se observa.

Não nos escapa a compreensão de que as análises morfológicas seguem esse caminho porque a tradição carrega um peso cultural que lhe confere legitimidade. No entanto, tentativas fora desse panorama podem se mostrar frutíferas.

No que concerne o ensino de questões gramaticais morfológicas, somos favoráveis à ideia de que o ensino de gramática deve favorecer um amadurecimento da capacidade de reflexão sobre a língua, assim como diversas outras disciplinas o fazem com relação a seus objetos de análise. Dessa forma, o ensino de gramática é possível tendo em vista uma iniciação científica à análise linguística.

Com esse objetivo, o ensino de morfologia não pode ser dogmático e repetir a separação entre flexão e derivação baseada em protótipos. Pelo contrário, deve instigar a percepção dos fenômenos linguísticos e, partindo do que pode ser observado neles, oferecer opções de análise que levem em conta a ocorrência dos dados de língua dedutivamente. Com essa metodologia de análise, os alunos serão capazes de refletir sobre o seu próprio uso de língua e também sobre os usos feitos no ambiente que os cerca.

Referências

BORGES NETO, José. Flexão e Derivação: será que os tratamentos dados a esta distinção não adotam uma perspectiva 'enviesada'? *Caderno de Estudos Linguísticos.* Vol. 54.2. Campinas, Jul./Dez., 2012. pp. 305-318.

CONTO, L. Gramática na Antiguidade Tardia: Prisciano e sua *Institutio de nomine et pronomine et verbo*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CONTO, L. O modelo de análise Palavra & Paradigma na *Institutio* de Prisciano: uma resposta à crítica de Taylor (2007). *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*. Vol. 7, nº 1, 2011, pp. 87-101.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos Estudos Morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

HOCKETT, C. F. Two models of grammatical description. *Word.* Vol. 10, 1954, pp. 210-234.

KOCH, Ingedore Villaça; SILVA, Maria Cecília P. de Souza. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SANDMANN, Antonio. Morfologia Lexical x Morfologia Flexional. In: _____. *Morfologia Geral*. São Paulo: Contexto, 1991. pp. 23-45.

O ACRÉSCIMO DE –EN A ADJETIVOS DA LÍNGUA INGLESA PARA A FORMAÇÃO DE VERBOS

Jonathan KULKA
PG (UFPR)[449]

RESUMO: Este artigo objetiva investigar o sufixo *–en* na língua inglesa que forma verbos a partir de adjetivos e substantivos, como *redden, dampen, happen* e *quieten*, acrescentando-lhes aspecto causativo. Respaldando-se em autores como Kjelmmer (2001), Cairstairs-McCarthy (2002) e Sandmann (1989), analisam-se verbos que foram formados a partir da adição de *–en*. É apresentada a definição do morfema proposta por três diferentes dicionários da língua inglesa, além de sua etimologia e sufixos homônimos. Expõem-se, ainda, verbos que foram formados a partir de adjetivos e substantivos polissêmicos ou homônimos e verbos que sofreram mudança semântica em algum momento da história da língua. É possível constatar que há verbos que não aceitam a adição de *–en* em decorrência de bloqueio ou restrição de regras da língua, de modo que formas como *yellowen e *depthen sejam agramaticais no idioma. Embora haja regularidade no que concerne ao acréscimo de *–en*, há exceções que merecem ser estudadas e que possibilitam ao falante conhecer parte do léxico da língua inglesa que parece ser pouco utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Morfologia. Sufixo *–en*.

1. INTRODUÇÃO

A formação de palavras na língua inglesa pode ocorrer de diferentes formas, uma delas é por meio da derivação. Um dos processos derivativos mais conhecidos nas línguas naturais é a afixação, que consiste na adição de morfemas a uma base de modo a formar novos vocábulos, especificando ou atribuindo-lhes novos significados e funções. Dentre os afixos existem os prefixos - adjungidos à direita do radical - e os sufixos - pospostos a ele.

Entre os vários sufixos da língua inglesa, encontra-se *–en*. Uma das ocorrências desse morfema é transformar adjetivos e substantivos em verbos de aspecto causativo. Assim, quando acrescido *–en* ao verbo se tem o sentido de "ficar (estado ou forma)" ou "tornar(-se) algo". Portanto, verbos como *freshen* e *redden* significam, em português, "refrescar" e "enrubescer", respectivamente.

[449] Curso de Pós-Graduação em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. jonathankulka@gmail.com

O estudo de sufixos da língua inglesa, como *–en*, auxilia os falantes a compreender melhor a morfologia da língua e a expandir seu conhecimento do léxico do idioma, uma vez que mostra aos falantes outras possibilidades de léxico, muitas vezes utilizado em contextos mais técnicos ou acadêmicos.

Contudo, há diversas particularidades em relação ao sufixo que devem ser consideradas. Como peculiaridades que concernem a esse morfema, estão verbos relacionados aos fenômenos de *homonímia* e *polissemia*, além de outros relacionados às mudanças linguísticas do inglês. Há casos, ainda, de restrição à produção do sufixo, de modo que não sejam todos os adjetivos a aceitar o morfema. Assim, *happien, *longen e *yellowen, derivados de adjetivos como *happy*, *long* e *yellow* e o acréscimo de *–en*, são formas inexistentes na língua inglesa.

Assim, questiona-se se há restrições à produção do sufixo *–en* e se há explicações linguísticas e históricas para os casos que apresentam significados não diretamente relacionados aos dos adjetivos dos quais se originam.

Levanta-se, deste modo, a hipótese de que a impossibilidade de formas como *longen deve-se a restrições linguísticas. E, por sua vez, para as formas como *happen*, que apresentam significados não relacionados à base de origem, houve mudança semântica em momentos distintos da história do idioma.

Para este artigo adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, consultando autores que abordam a derivação, especialmente em língua inglesa, e o sufixo *–en*, mais especificamente.. Além disso, precisou-se levantar *corpus* adequado composto por verbos que são formados com o acréscimo de *–en* para, desse modo, analisar o morfema pertinentemente.

2. ANÁLISE

O sufixo *–en*, objeto de análise desta pesquisa, caracteriza-se por ser um morfema que acrescenta o aspecto verbal causativo nos vocábulos criados pela sua adição. O aspecto verbal expressa a situação do verbo em si, assim como pontos de vista do falante em relação à ação

descrita por ele [450]. No caso dos verbos formados por *–en*, tem-se aspecto causativo, que demonstra uma causa e/ ou mudança de estado.

Kjellmer [451] aponta que, assim como outros verbos derivados de adjetivos e que denotam aspecto causativo, os verbos formados pelo acréscimo de *–en*, podem ser transitivos ou intransitivos. Eles possuiriam, também, elementos formativos distintos, de modo que derivem de formas diferentes no Inglês Antigo. Este morfema é definido de maneira similar pelos dicionários Cambridge, Collins e Oxford, como descritos na tabela abaixo:

Dicionário	Definição
Cambridge[452]	Usado para formar verbos que significam "aumentar a qualidade exprimida".
Collins[453]	Fazer ser; tornar-se, fazer ter.
Oxford[454]	Formando verbos: 1. de adj. denota o desenvolvimento, criação ou intensificação de um estado. 2. de substantivo.

Tabela 2.1 – Definição de *-en* pelos dicionários Cambridge, Collins e Oxford.

Percebe-se que, embora a definição dada pelos três dicionários seja aproximada, o dicionário Oxford é o único que indica as classes de origem das quais os verbos são derivados.

Quanto à etimologia do sufixo, para o dicionário Collins Online, este viria do "*Inglês Antigo, -n-, como em fæst-n-ian, to fasten, de origem germânica comum*". Não obstante, para o dicionário Oxford Online[455], *-en* teria como origem o "Inglês Antigo *–nian*, de origem germânica". Nota-se que, embora tratem do mesmo sufixo, a divergência entre a origem

[450] SAEED, John I. **Semantics**. 2. ed. Malden: Blackwell, 2003. p. 134.

[451] KJELMMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001. p. 155

[452] Disponível em: http://www.dictionary.cambrdige.org/us/. Último acesso em 07 de setembro de 2013 às 23h07.

[453] Disponível em: http://www.collinsdictionary.com . Último acesso em 07 de setembro de 2013 às 23h09.

[454] Disponível em: http:://www.oxforddictionaries.com/us/ . Último acesso em 07 de setembro de 2013 às 23h11.

[455] Disponível em: http:://www.oxforddictionaries.com/us/ . Último acesso em 07 de setembro de 2013 às 23h14.

consiste apenas em considerar o sufixo *–ian*, que formava o infinitivo dos verbos no inglês até meados do século XII, como parte da etimologia do morfema *–en*, ou considerá-lo como desinência verbal de infinitivo.

O Online Etymology Dictionary [456]compartilha do mesmo ponto de vista do dicionário Oxford, definindo o sufixo como "formador de verbos (por ex. *darken* (escurecer), *weaken* (enfraquecer), de adjetivos ou substantivos, do Inglês Antigo *–nian*, do Proto-Germânico **-inojan*[...]".

No que concerne à pesquisa do sufixo *–en*, é necessário que se remeta ao conceito de *homonímia*, uma vez que, atualmente, existem vários sufixos cuja realização sonora e gráfica (homófonos e homógrafos) são as mesmas. Entretanto, tais formas têm significados diferentes e que remetem a étimos distintos na história do idioma. A homonímia é conceituada por Saeed [457] como "*sentidos não relacionados da mesma palavra fonológica*", porém, como indica Rocha [458], "*dois ou mais sufixos distintos que apresentam coincidência sob o ponto de vista fonético*", também podem ser considerados casos de homonímia.

No que tange à sequência fônica constituída por /(ə)n/, o dicionário Oxford Online[459] indica, pelo menos, 6 entradas diferentes para ela, como descritos na tabela:

Sufixo	Definição	Origem
-en[1]	Formando verbos (*widen, strengthen*).	Inglês Antigo *–nian*, de origem germânica.
-en[2]	(também –n) forma adjetivos (*earthen, woolen*).	Inglês Antigo, de origem germânica.
-en[3]	Forma particípio passado de verbos fortes (spoken, mistaken)	Inglês Antigo, de origem germânica.
-en[4]	Forma o plural de alguns substantivos como *children, oxen.*	Redução do Inglês Médio do sufixo anterior *–an*.
-en[5]	Forma o diminutivo de substantivos	Inglês Antigo, de origem germânica.

[456] Disponível em: http://www.etymonline.com . Último acesso em 07 de setembro de 2013 às 23h16.

[457] SAEED, John I. **Semantics**. 2. ed. Malden: Blackwell, 2003. p. 63.

[458] ROCHA, Luiz Carlos de A.. **Estruturas Morfológicas do Português**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 107.

[459] Idem.

	como *chicken, maiden.*	
-en[6]	1. forma o gênero feminino de alguns substantivos (*vixen*); 2. forma substantivos abstratos (*burden*).	Inglês Antigo, de origem germânica.

Tabela 2.2 – sufixos *–en* segundo o Oxford Online, definição e origens:

Nota-se que, por serem homônimos, tais sufixos apresentam a mesma forma fônica, porém acrescentam diferentes funções e significados às bases às quais são adjungidas. Por isso, -en¹, formador de verbos, e –en², formador de adjetivos são creditados como entradas diferentes no dicionário porque divergem em sua origem e, também, na significação e função que acrescem às bases quando lhes são adicionados.

Salienta-se, porém, que as ocorrências listadas denotam sufixos que formam palavras em uso na língua atual, de modo que as palavras derivadas formadas com essa sequência fônica, quaisquer sejam seus significados, encontram-se nos dicionários da língua inglesa moderna. Porém, acrescenta-se que tal presença no uso atual da língua inglesa não é sinônimo de produtividade no idioma, isto é, alguns destes sufixos e palavras que foram formadas a partir de seu acréscimo constituem-se de vocábulos que podem ou não ser de uso cotidiano dos falantes, bem como tais sufixos parecem não produzir mais vocábulos no idioma..

O sufixo *–en* formador de verbos causativos têm ocorrência limitada na fase moderna do idioma, como assenta Quirk et al. [460]. Kjellmer [461] levantou um total de 78 verbos que são formados por meio do acréscimo de *–en*, além de outros 11 que são formados pelo duplo acréscimo do sufixo e prefixo homônimos, como *enlighten* e *embolden*, de modo que representem uma classe fechada de verbos, denotando que o morfema em questão é pifiamente produtivo, se o for, como indicado por Bauer [462].

[460] QUIRK, Randolph et al. **A comprehensive Grammar of the English Language**. Harlow: Longman, 2005. p. 1557.

[461] KJELMMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001. p. 157.

[462] BAUER apud KJELMMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001. p. 155.

Uma razão para a improdutividade do morfema apontada por Kjellmer[463] é a origem germânica do sufixo. Uma vez que, em geral, não se criam palavras na língua em que base e afixos sejam de origens divergentes e, devendo-se ao fato de a maioria de adjetivos da língua inglesa ter origem francesa e/ou latina, a produtividade de sufixos como *–en* seria barrada por regras internas da língua.

Contudo, nem todos os adjetivos e substantivos da língua inglesa, mesmo de origem germânica, aceitam o morfema de modo a formar novos verbos no idioma. Tal evidência aponta para os conceitos de restrição e bloqueio à formação de lexemas na língua.

Como afirma Sandmann [464] acerca das *regras de formação de palavras*:

> É de sua própria natureza que regras tenham limitações, que elas tenham campos específicos de aplicação. Se falarmos em regras de formação de palavras, estamos afirmando que a elas subjazem regularidades, que há casos em que elas se aplicam e casos em que elas não se aplicam. Quando uma regra de formação de palavras não pode ser aplicada, é porque há restrições à sua força de atuação, são-lhe impostas limitações de vigência.

Portanto, quando se trata de *regras de formação de palavras* é porque há uma regularidade na formação de lexemas e, se existem bloqueios ou restrições, é porque há afixos que não aceitam determinados vocábulos por razões intrínsecas à natureza da palavra em questão, ou extrínsecas ao idioma, como convenções estabelecidas pelos falantes nativos de uma língua.

Assim, haverá regras que não poderão ser aplicadas a certas palavras quando se trata de acréscimo de sufixos, que "*não se juntam a qualquer base para formar palavra nova. Essas restrições à base podem ser de origem fonológica, morfológica ou semântica*" [465].

Entretanto, faz-se necessário diferenciar o que é restrição e bloqueio à produtividade lexical. **Restrição** diz respeito às limitações impostas pelo idioma quando se formam novos vocábulos, de modo que regras fonológicas, morfossintáticas ou semânticas restringiriam tais

[463] Idem, p. 163

[464] SANDMANN, José Antônio. **Competência Lexical**: Produtividade, Restrições e Bloqueio. Curitiba, 1988. p. 63.

[465] Idem, ibidem.

formações. Por sua vez, **bloqueio** refere-se a regras externas ao idioma, isto é, a comunidade linguística descarta determinados vocábulos por já haver termos com sentidos iguais ou similares aos que seriam expressos pela nova palavra [466].

No que tange ao morfema *–en*, há adjetivos que aceitam seu acréscimo, como *dark* > *darken*, *white* > *whiten* e *weak* > *weaken*, porém há outros que, quer seja por restrição, quer seja por bloqueio, não o aceitam, como é o caso de *yellowen, *bluen e *strongen.

Quanto à classificação dessa impossibilidade de adição do sufixo em questão, Cairstairs-McCarthy [467] e Kjellmer [468]veem-na de maneiras distintas.

Para Cairstairs-McCarthy [469] a explicação para o não acréscimo do sufixo a adjetivos como *green* e *clear*, deve-se ao fato de que, os adjetivos que aceitam *–en* são monossilábicos e terminados em consoantes plosivas (como /b/, /p/, /t/, /g/ e /k/) ou fricativas (como /v/, /s/ e /θ/), de modo que se restrinjam formações com adjetivos que terminam com quaisquer outros sons.

No entanto, como apontado por ambos os autores, há exceções como *strong* que, embora termine com a consoante plosiva /g/, não aceitam o acréscimo do sufixo por questões de bloqueio, assim, extrínsecas ao idioma.

A razão indicada por Kjellmer[470] seria a escolha do falante por uma palavra em detrimento de outra para a formação do verbo e que, em casos como *strenghten* e *lengthen*, os adjetivos *strength* e *length*, provavelmente são anteriores a *long* e *strong*. Outro exemplo analisado que segue o mesmo padrão é *heighten* que bloqueia a forma *highen, derivada do

[466] Idem, p. 83.

[467] CAIRSTAIRS-MCCHARTHY, Andrew. An Introduction to English Morphology. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. Disponível em: http://books.google.com/books?isbn=0748613269. Último acesso em: 07 de setembro de 2013 às 23h26. p. 56.

[468] KJELMMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001. pp. 168-69.

[469] CAIRSTAIRS-MCCHARTHY, Andrew. An Introduction to English… *Op. cit.* p. 56

[470]KJELMMER, Göran. Why weaken but… *Op. cit.* p. 169.

adjetivo *high*. Portanto, por já haver os verbos *strengthen* e *lengthen*, os falantes evitariam a criação de novos lexemas a partir dos adjetivos *strong* e *long*, cujos sentidos seriam muito aproximados aos das formas denominais.

Não obstante, há casos contrários, como ocorre com *depth*, forma nominalizada do adjetivo *deep*, em que não se acrescenta o morfema por já haver o verbo *deepen*. Há, também, o caso do substantivo *weight*, que, por haver o verbo *fatten*, derivado do adjetivo *fat*, não aceita o sufixo e, portanto, a forma *weighten é agramatical na língua.

Outros exemplos de adjetivos/ substantivos que não aceitam o sufixo em decorrência da existência de verbos sinônimos incluem: *wet* (*moisten, dampen*), *brisk* (*enliven, liven*) e coolen (*freshen*).

Dentre os adjetivos e substantivos que aceitam o acréscimo de *–en*, em sua grande maioria, os verbos formados possuem regularidade de significado e este pode ser remetido ao da palavra da qual são derivados, como é corroborado na tabela 5.4, abaixo:

Verbo	Adjetivo de origem	Significado do verbo
Blacken	Black	Escurecer.
Fasten	Fast	Apertar.
Fatten	Fat	Engordar.
Frighten	Fright	Horrorizar, espantar.
Gladden	Glad	Alegrar(-se).
Madden	Mad	Enlouquecer.
Queiten	Quiet	Ficar quieto, acalmar-se.
Redden	Red	Enrubescer.
Thicken	Thick	Engrossar.

Tabela 2.3 – Alguns verbos formados a partir de *-en*.

Entretanto, embora os verbos formados com *-en* sejam lexemas derivados de outros lexemas, há alguns em que não há uma relação direta entre a forma derivativa e a derivada. Toma-se como exemplo os verbos *happen* e *flatten* que derivam de *hap* (sorte, fortuna) e *flat* (plano, chato), respectivamente.

No caso de *happen*, houve mudança semântica, isto é, seu significado foi revisto pelos falantes do inglês em algum momento histórico da língua. Inicialmente, teria um sentido de

"*to come by hap*", "acontecer por sorte" [471], oposto ao de "*take place, occur*", "acontecer, ocorrer". Caso parecido ocorreu com o adjetivo *happy*, também derivado de *hap*.

Flatten, por sua vez, pode ter significado de "humilhar alguém", dessa forma, não se relacionando com o do adjetivo do qual é derivado, *flat* (plano). Não foi encontrado o momento histórico em que ocorreu essa mudança de sentido, talvez pelo fato de ser um vocábulo utilizado em contextos que requerem menos formalidade de seus falantes.

Entretanto, diferentemente de *flatten*, verbos como *blacken* e *broaden*, cujos significados "manchar a imagem, caráter de alguém" e "aumentar (popularidade, experiência)", respectivamente, também são utilizados em contextos menos formais, porém não há um afastamento total do sentido dos adjetivos de origem, *black* (negro, escruro) e *broad* (largo), sugerindo que passaram por processo de generalização em algum momento.

O verbo *dampen* tem como um de seus sentidos "sensibilizar, enfraquecer" que é relativamente distante do de *damp* (molhado), adjetivo do qual se deriva. Isso se explica pela etimologia da palavra derivativa em que, de acordo com o Online Etymology Dictionary [472], o sentido "molhado, úmido", foi registrado apenas no século XVIII, sendo posterior ao sentido original de "vapor nocivo", atestado no começo do século XIV. Assim, seria do sentido mais antigo do qual se teria derivado o verbo *dampen*, inicialmente com significação de "sufocar", levando a uma mudança semântica até o sentido figurativo de "enfraquecer", sendo registrado pela primeira vez no século XV.

No caso do verbo *hearten*, no entanto, não se pode considerar que tenha havido uma mudança de sentido. Afinal, embora sua origem seja no substantivo *heart* (coração), esta é uma derivação de um sentido figurado do lexema, de modo a criar o verbo *hearten*, "encorajar", diferentemente do que ocorrera com *dampen*.

[471] DONALD, James. Chamber's Etymological Dictionary of the English Language. Edinburgh: W. and R. Chambers, 1867. p. 223. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=agA_AAAAcAAJ. Último acesso em: 8 de setembro de 2013, às 20h25.

[472]Disponível em: http://www.etymonline.com. Último acesso em: 08 de setembro de 2013, às 20h28.

Os fenômenos da *homonímia* e *polissemia* também podem estão presentes em verbos formados com *–en*. Esses fenômenos são tipos de ambiguidade lexical [473]. Vocábulos são considerados homônimos quando têm significados não relacionados uns com os outros e não possuem a mesma etimologia. Por sua vez, palavras/ morfemas polissêmicas têm sentidos relacionados, isto é, lida com os vários sentidos de uma mesma palavra fonológica.

Em contraposição à homonímia, fenômeno raro, há uma abundância de palavras polissêmicas nas línguas naturais. Enquanto na homonímia há lexemas diferentes da mesma palavra fonológica, na polissemia há duas ou mais variações de sentido. Bel-Enguix & Jiménez-López [474] argumentam que a *polissemia* é um resultado natural da tendência de economia nas línguas, pois, ao contrário de inventar novas expressões ou palavras para novos objetos, atividades ou experiências, usam-se vocábulos já existentes do idioma de modo a denotar similaridades entre as formas.

Deste modo, há ocorrências como *lighten* e *deaden* que são derivadas de adjetivos polissêmicos ou homônimos. No caso do verbo *deaden*, este deriva de um dos sentidos do adjetivo *dead*, "ter perda de sensibilidade", em contraposição ao sentido mais usual do lexema, "morto", que tem *die* como verbo correspondente. Portanto, pelo fato de o adjetivo de origem ser polissêmico e, no caso em questão, ter havido a sufixação em um dos sentidos secundários deste, pode ocorrer estranheza nos falantes se estes não conhecem o sentido do qual se derivou o verbo.

Por sua vez, assim como os adjetivos homônimos *light*¹ "leve" e *light*² "iluminado", há duas ocorrências para os verbos causativos formados pelo acréscimo de *-en*: *lighten*¹ cujos significados são "alegrar, tornar mais leve" e *lighten*², "iluminar", respectivamente. Deste modo, tal como ocorre com as palavras derivativas, deve-se considerar que há dois verbos homônimos.

Há ainda, verbos que aceitam partículas para a formação de *phrasal verbs*, como ocorre com *freshen up* e *brighten up*. *Phrasal verbs* são "*todas as locuções verbais constituídas por um verbo e uma partícula que possuem comportamento sintático e semântico*

[473] CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 71-2.

[474]BEL-ENGUIX, Gemma.; JIMÉNEZ-LÓPEZ M. Dolores. Dynamic meaning membrane systems: an application to the description of semantic change. **Fundamenta Informaticae,** Tarragona, v. 76 pp. 219-237, 2007. p. 224

de uma única unidade linguística" [475]. Além disso, são reconhecidos como sendo uma maneira extremamente produtiva de criação de novas palavras na língua inglesa [476]. Nesses casos não há uma mudança total de sentido, de modo que *freshen* e *freshen up* tenham sentido aproximado. *Freshen*, segundo o dicionário Oxford Online [477] pode significar "tornar algo mais novo, limpo ou atrativo" e, *freshen up*, por sua vez, significa "refrescar-se se lavando ou mudando de roupa". Com o acréscimo da partícula *up* há, portanto, apenas especificação semântica do verbo.

O verbo *brighten up*, por sua vez, tem significado de "fazer algo mais atrativamente colorido" ou, ainda, "fazer ou tornar mais feliz, mais contente". Assim, em contraposição a *brighten*, "fazer ou tornar mais leve", com o acréscimo da partícula *up*, nota-se que há extensão de sentido da locução verbal.

Destaca-se, ainda, que há ocorrências de formas encurtadas de verbos como *liven*, provinda de *enliven* e *waken* de *awaken*, e de verbos parassintéticos, em que há a adição do prefixo *en-* e o sufixo *–en*, como ocorre com *enlighten* e *embolden*, em que há a alternância para *–em* por questões de escrita. Entretanto, salienta-se que, embora haja os verbos *lighten*[1] e *lighten*[2], o verbo *enlighten* tem significação diferente daqueles formados apenas pelo acréscimo do sufixo.

Observa-se, ainda, a criação ou a primeira ocorrência de verbos atestadas por autores da literatura, ou publicidade. Tal ocorrência é atestada em *smarten*, primeiramente atestado no livro *Emma*, de Jane Austen, publicado em 1815, e *embiggen*, presente em um anúncio de jornal, citado por Kjellmer [478].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[475] GORLACH, Marina. **Phrasal Constructions and Resultativeness in English**: a sign-oriented analysis. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2004. p. 22 Disponível em: <http:// books.google.com.br/books?isbn=9027215618>. Último acesso em: 08 de setembro de 2013, às 20h31.

[476] Idem, p. 23.

[477] Disponível em: http:://www.oxforddictionaries.com/us/ . Último acesso em 08 de setembro de 2013, às 20h35.

[478] KJELMMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001. pp. 154.

No que concerne à formação de palavras a partir do sufixo –en, foi possível notar a divergência entre os dicionários da língua inglesa quanto à origem do morfema em questão. Além disso, percebeu-se que, em algum momento da língua, a sequência /(ə)n/ foi produtiva no idioma de modo a haver diferentes sufixos homônimos.

Constatou-se, também, que há regras a ser seguidas quando da adição do sufixo a adjetivos e substantivos do inglês que podem ser intrínsecas e extrínsecas ao idioma. O fato de que apenas palavras de origem germânica, monossilábicas e que terminam em consoantes plosivas e fricativas aceitariam o sufixo demonstra regras que dizem respeito somente à língua. Em casos como strengthen, notou-se que a existência do substantivo strength anteriormente ao adjetivo strong parece ser a causa da não existência da forma verbal derivada do adjetivo, demonstrando regras extrínsecas ao idioma, uma vez que o falante opta por uma forma em detrimento de outra, por questões de economia.

Notaram-se também a existência de verbos derivados de palavras polissêmicas e homônimas, além de outros que sofreram mudança semântica em algum momento do idioma, afastando-se da palavra da qual é derivada. Além disso, também se notou a existência da combinação de partículas e verbos formados por –en, chamados de phrasal verbs.

Desse modo, embora o sufixo não possa ser considerado produtivo na fase atual do idioma, há diversas particularidades quando de sua análise que se tornam pertinentes.

REFERÊNCIAS:

BEL-ENGUIX, Gemma.; JIMÉNEZ-LÓPEZ M. Dolores. Dynamic meaning membrane systems: an application to the description of semantic change. **Fundamenta Informaticae**, Tarragona, v. 76 pp. 219-237, 2007.

CAIRSTAIRS-MCCARTHY, Andrew. Na Introduction to English Morphology. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. Disponível em: <http:// books.google.com/books?isbn=0748613269> Acesso em: 7 de setembro de 2013.

CAMBRIDGE Dictionaries. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em: 7 de setembro de 2013.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica:** noções e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.
COLLINS English Dictionary. Glasgow: HarperCollins, 2012. Disponível em: <http://www.collinsdictionary.com/>. Acesso em: 7 de setembro de 2013.

DONALD, James. **Chamber's Etymological Dictionary of the English Language**. Edinburgh: W. and R. Chambers, 1867. Disponível em: <http:// books.google.com.br/books?id=agA_AAAAcAAJ>. Acesso em: 8 de setembro de 2013.

GORLACH, Marina. **Phrasal Constructions and Resultativeness in English**: a sign-oriented analysis. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2004. Disponível em: <http:// books.google.com.br/books?isbn=9027215618>. Acesso em: 8 de setembro de 2013.

KJELLMER, Göran. Why weaken but not *strongen? On deadjectival verbs. **English Studies**. Götemberg, v. 2 pp. 154-171, 2001.
ONLINE Etymology Dictionary. USA, 2012. Disponível em: http://www.etymonline.com/index.php>. Acesso em: 7 de setembro de 2013.

OXFORD Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2012. Disponível em: <http://oxforddictionaries.com/>. Acesso em: 7 de setembro de 2013.

ROCHA, Luiz Carlos de A.. **Estruturas Morfológicas do Português**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
SAEED, John I. **Semantics**. 2. ed. Malden: Blackwell, 2003.

SANDMANN, José Antônio. **Competência Lexical:** Produtividade, Restrições e Bloqueio. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1988.

PROJETO DE EXTENSÃO DISQUE-GRAMÁTICA: USOS EM CONTEXTOS REAIS

Caroline Molinari ANDRADE (G-UEL)[479]

Universidade Estadual de Londrina

Aline da Silva APARECIDO (G-UEL)[480]

[479] Estudante de graduação indicado pela professora Dra. Maria Isabel Borges. Colaboradora do projeto de extensão *Disque-Gramática*. Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Contato: <carol_ma_14@hotmail.com>.

[480] Estudante de graduação indicado pela professora Dra. Maria Isabel Borges. Bolsista de Iniciação Extensionista do projeto de extensão *Disque-Gramática*. Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Contato: <lineaparecido@hotmail.com>.

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: No projeto de extensão *Disque-Gramática*, as dúvidas/questões que afligem os usuários comuns emergem em função da urgência do uso, nas diferentes situações sociocomunicativas. Desde 1995, tal projeto presta serviço gratuito à comunidade interna da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e externa, Londrina e região, inclusive usuários de outros estados. O atendimento ao público é feito via telefone, correio eletrônico ou pessoalmente, com o esclarecimento de dúvidas/questões linguísticas e a revisão de textos de até cinquenta páginas. Cada atendimento resulta em uma ocorrência registrada. De maio de 2011 a junho de 2012, mais de mil ocorrências foram registradas, configurando nosso objeto de estudo. Nosso objetivo principal é categorizar as ocorrências registradas a partir do atendimento ao público-alvo do projeto de extensão do *Disque-Gramática*, de maio de 2011 a junho de 2012. Os dados categorizados foram organizados em onze grupos: 1) questões ortográficas; 2) concordância; 3) regência e crase; 4) pontuação; 5) verbos; 6) análise sintática e frase; 7) outros aspectos morfológicos; 8) revisão de textos; 9) uso específico de expressões e latim; 10) pronomes; 11) consulta a dicionários monolíngues ou de sinônimos e antônimos. Quantitativamente, as ocorrências ligadas à norma-padrão prevalecem.

Palavras-chave: Gramática. Língua. Norma-padrão. Disque-Gramática.

Considerações iniciais

No projeto de extensão *Disque-Gramática*[481], as dúvidas/questões que afligem os usuários comuns emergem em função da urgência do uso, nas diferentes situações sociocomunicativas. Desde 1995, tal projeto presta serviço gratuito à comunidade interna da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e externa, Londrina e região, inclusive usuários de outros estados. O atendimento ao público é feito via telefone, correio eletrônico ou pessoalmente, com o esclarecimento de dúvidas/questões linguísticas e a revisão de textos de até cinquenta páginas. Cada atendimento resulta em uma ocorrência registrada. De maio de 2011 a junho de 2012, mais de mil ocorrências foram registradas, configurando nosso objeto de estudo.

[481] Projeto de extensão em funcionamento desde 1995, sob a coordenação do professor Joaquim Carvalho da Silva. Maria Isabel Borges, além de atuar como colaboradora do projeto, coordena as atividades ligadas ao *Grupo de Estudos do Disque-Gramática*, aos estagiários e à iniciação extensionista. Também ministra a disciplina especial *Norma-padrão escrita*. O projeto também conta com a colaboração da professora Cristina Valéria Bulhões Simon.

Nosso objetivo principal é categorizar as ocorrências registradas a partir do atendimento ao público-alvo do projeto de extensão do *Disque-Gramática*, de maio de 2011 a junho de 2012.

Os dados categorizados foram organizados em onze grupos: 1) questões ortográficas; 2) concordância; 3) regência e crase; 4) pontuação; 5) verbos; 6) análise sintática e frase; 7) outros aspectos morfológicos; 8) revisão de textos; 9) uso específico de expressões e latim; 10) pronomes; 11) consulta a dicionários monolíngues ou de sinônimos e antônimos.

Também será feita uma breve reflexão sobre as principais concepções de língua e gramática, segundo Antunes (2007), Franchi, Negrão, Müller (2006) e Travaglia (1997).

Língua

Ao pensarmos em língua, logo nos vem à mente a palavra *gramática*. Tal termo se caracteriza, na maioria dos casos, como um conjunto de regras que constituem uma dada língua[482]. Entretanto, tal fato não se constitui como absoluto. Segundo Antunes (2007), pensar que gramática e língua se equivalem, consiste na ideia de que a língua é composta por um único componente: a gramática (ANTUNES, 2007). De acordo com a autora, se pensarmos "por essa ótica, saber uma língua equivale a saber a sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua" (ANTUNES, 2007, p. 39). Pela prática, sabemos que tal fato não é suficiente para entender ou falar bem uma língua. A língua se apresenta como uma "atividade interativa, direcionada a comunicação social" (ANTUNES, 2007, p. 40).

[482] Segundo o que Irandé Antunes traz em sua obra *Muito além da gramática* (2007), o termo *gramática* não se restringe somente a essa caracterização utilizada neste artigo. Segundo a autora, há cinco concepções de gramática as quais configuram cinco tipos: 1) a gramática internalizada; 2) a gramática como um conjunto de regras; 3) como uma forma de embasamento teórico; 4) como uma disciplina de estudos; 5) como manual da língua. O termo utilizado anteriormente, neste artigo, serve somente para ilustrar o equívoco em se pensar que gramática e língua são a mesma coisa.

Por se tratar de uma ação de interação, a língua não se pauta somente em um único elemento, supõe-se que existam outros componentes constituintes. Antunes (2007, p. 40) define a língua como "uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem". A língua é constituída por dois subsistemas integracionais e interdependentes: 1) um léxico e 2) uma gramática. Mas, esses dois subsistemas se interligam de tal forma que acabam abrangendo uma categorização maior do que pela qual estão ligados. Nesse momento, utiliza-se a língua como base para a compreensão textual — juntamente com a gramática. Isso quer dizer que a língua se atualiza de acordo com o uso. Por isso, tais subsistemas incluem mais dois: 3) a composição de textos e 4) uma situação de interação. De forma mais clara, a língua "é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade. Supõe um uso, supõe a atualização concreta — datada e situada — em interações complexas" (ANTUNES, 2007, p. 40).

Como uma *moeda* (BORGES, prelo)[483], a língua comporta duas faces: a da potencialidade e a da atualização. A primeira abrange as informações encontradas no interior de uma língua, à disposição de todos os usuários. A segunda consiste no uso dessas informações sob um dado contexto de uso, levando, assim como foi dito, à atualização da língua e seus componentes.

Gramática

Segundo Franchi, Negrão e Müller (2006), existe uma confusão a respeito do que seja gramática: há aqueles que pensam que ensinar gramática é produzir textos, desprezando noções de gramática; e há os que pensam que gramática não tem nada a ver com a produção de textos. Estes pensamentos podem trazer conclusões equivocadas. Para os autores, quando

[483] A professora Maria Isabel Borges, orientadora deste trabalho, compara a dupla face da língua proposta por Antunes (2007) com uma *moeda*. Portanto, tal comparação constitui uma metáfora citada e explicada em um capítulo em fase de publicação: *Advérbio: um ponto de partida para reflexões sobre gramática*.

uma criança constrói um texto coerente, criativo e em desacordo com as regras prescritivas[484], ela está praticando gramática. Muitas são capazes de produzir textos em consonância com as mencionadas regras prescritivas e também praticam gramática. Por outro lado, Franchi, Negrão e Müller (2006) argumentam que é necessário compreender qual a concepção de gramática em jogo quando se pratica gramática na condição de professor. Cabe a este entender o que significa gramática, as regras gramaticais e saber o funcionamento da gramática da língua que se propõe ensinar.

Baseadas em Franchi, Negrão, Müller (2006) e Travaglia (1997), neste trabalho, estamos considerando três concepções de gramática: 1) a normativa, 2) a descritiva e 3) a internalizada.

> Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.
> Dizer que alguém "sabe gramática" significa dizer que esse alguém "conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente". (FRANCHI, NEGRÃO, MÜLLER, 2006, p. 16, grifos dos autores)

Para Travaglia (1997, p. 24), a gramática normativa é aquela "concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente". Em linhas gerais, dentre várias possibilidades de uso de uma língua, uma pequena parte é selecionada para representar seu uso correto. Os usos que não fazem parte desse seleto grupo são considerados erros. Assim, sob essa ótica, a heterogeneidade da língua e sua dinamicidade tornam-se secundárias à medida que favorecem práticas linguísticas preconceituosas, dentre elas, a exclusão das variedades populares trazidas pelo aluno, quando o ensino prescritivo da língua é valorizado e eleito como o uso possível e supostamente verdadeiro.

[484] Para nós e com base em Franchi, Negrão e Müller (2006), regras prescritivas envolvem problemas de: ortografia, acentuação, pontuação, colocação pronominal, concordância, regência etc. Além disso, tais regras estão vinculadas ao uso da norma-padrão na modalidade escrita.

Por sua vez, a gramática descritiva descreve todas as possibilidades de uso da língua, sem que haja uma seleção de usos. Além disso, há uma preocupação em explicar o funcionamento desses usos em diferentes contextos.

> Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.
> "Saber gramática" significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, NEGRÃO, MÜLLER, 2006, p. 22)

Para Franchi, Negrão e Müller (2006), a gramática internalizada está ligada à ideia de linguagem como patrimônio da humanidade.

> Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.
> "Saber gramática" não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, NEGRÃO, MÜLLER, 2006, p. 25)

Quando o aluno chega à escola, conhecimentos de uma língua e sobre ela já existem, ou seja, ele já domina parte dos usos da língua de que fala, constituindo a gramática internalizada, que é

> aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado,

> percebe a gramática como conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (TRAVAGLIA, 1997, p. 28)

À escola cabe ampliar essa gramática internalizada do aluno/falante, uma vez que esses conhecimentos a ela atrelados são dinâmicos e mutáveis. Portanto, não são indiferentes aos efeitos do contexto de uso.

Resultados parciais

Neste trabalho, estamos considerando uma amostra de mil ocorrências, de maio de 2011 a junho de 2012. Tais ocorrências são os registros dos problemas trazidos pelos usuários do projeto de extensão *Disque-Gramática* da Universidade Estadual de Londrina. Os atendimentos feitos diariamente ocorrem via, principalmente, telefone, correio eletrônico ou pessoalmente. No triênio de funcionamento do projeto, de maio/2011 a junho/2014, uma catalogação desses problemas está em andamento, com o objetivo não só de fazer um levantamento quantitativo das ocorrências, mas também de refletir sobre as concepções de língua, gramática e norma em circulação entre os falantes em contextos reais de uso.

Até o momento, as ocorrências foram distribuídas em onze grupos. Alguns deles assim se dividem, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1: Grupos e subgrupos

GRUPOS	SUBGRUPOS
1. Questões ortográficas	1.1. Hífen 1.2. Acentuação 1.3. Ortografia 1.4. Abreviaturas 1.5. Estrangeirismos 1.6. Separação silábica 1.7. Outros
2. Concordância	
3. Regência e crase	3.1. Regência 3.2. Crase
4. Pontuação	

5. Verbos	5.1. Infinitivo 5.2. Uso dos tempos e outros usos 5.3. Transitividade
6. Análise sintática e frase	
7. Outros aspectos morfológicos	7.1. Figuras de linguagem 7.2 Flexão de palavras isoladas 7.3. Questões de concurso 7.4. Outros
8. Revisão de textos	
9. Uso específico de expressões e latim	
10. Pronomes	10.1. Usos gerais 10.2. Colocação pronominal
11. Consulta a dicionários monolíngues ou de sinônimos e antônimos	

Fonte: Registros de 2011 a junho de 2012 do projeto de extensão *Disque-Gramática*

Os grupos e subgrupos resultam de uma tentativa de agrupamento das ocorrências em função do critério de semelhança ou aproximação de aspectos dos problemas catalogados até o momento. Vejamos agora a distribuição quantitativa dessas ocorrências na tabela 2:

Tabela 2: Número de ocorrências e porcentagem dos grupos e subgrupos

Grupos	Subgrupos	Número de ocorrências	Porcentagem
1. Questões ortográficas 281 ocorrências 28,1%	1.1. Hífen	143	14,3%
	1.2. Acentuação	28	2,8%
	1.3. Ortografia	48	4,8%
	1.4. Abreviaturas	17	1,7%
	1.5. Estrangeirismos	8	0,8%
	1.6. Separação silábica	3	0,3%
	1.7. Outros	34	3,4%
2. Concordância		108	10,8%
3. Regência e crase 145 ocorrências 14,5%	3.1. Regência	49	4,9%
	3.2. Crase	96	9,6%
4. Pontuação		30	3%
5. Verbos 41 ocorrências	5.1. Infinitivo	14	1,4%
	5.2. Uso dos tempos e outros	23	2,3%

4,1%	usos		
	5.3. Transitividade	4	0,4%
6. Análise sintática e frase		104	10,4%
7. Outros aspectos morfológicos	7.1. Figuras de linguagem	2	0,2%
90 ocorrências	7.2. Flexão de palavras isoladas	40	4%
	7.3. Questões de concurso	10	1%
9%	7.4. Outros	38	3,8%
8. Revisão de textos		77	7,7%
9. Uso específico de expressões e latim		69	6,9%
10. Pronomes	10.1. Usos gerais	30	3%
41 ocorrências 4,1%	10.2. Colocação pronominal	11	1,1%
11. Consulta a dicionários monolíngues ou de sinônimos e antônimos		14	1,4%

Fonte: Registros de 2011 a junho de 2012 do projeto de extensão *Disque-Gramática*

Dentre os grupos e subgrupos, sobressaem as ocorrências ligadas a subgrupo 1.1. hífen (14,3%), grupo 2. concordância (10,8%), subgrupo 3.2. crase (9,6%) e grupo 6. análise sintática e frase (10,4%). Juntas, tais ocorrências correspondem a 28,1%.

Tabela 3: Número de ocorrências e porcentagem dos grupos

Grupos	Número de ocorrências	Porcentagem
1. Questões ortográficas	281	28,1%
2. Concordância	108	10,8%
3. Regência e crase	145	14,5%
4. Pontuação	30	3%
5. Verbos	41	4,1%
6. Análise sintática e frase	104	10,4%
7. Outros aspectos morfológicos	90	9%
8. Revisão de textos	77	7,7%

9. Uso específico de expressões e latim	69	6,9%
10. Pronomes	41	4,1%
11. Consulta a dicionários monolíngues ou de sinônimos e antônimos	14	1,4%

Fonte: Registros de 2011 a junho de 2012 do projeto de extensão *Disque-Gramática*

As ocorrências concentram-se em quatro grupos: 1. questões ortográficas; 2. concordância; 3. regência e crase; 6. análise sintática e frase. Cada um dos grupos corresponde a mais de cem ocorrências. Porém, há outros grupos importantes, como: 5. verbos; 7. outros aspectos morfológicos; 8. revisão de textos; 9. uso específico de expressões e latim; 10. pronomes. Apenas este grupo corresponde a quarenta e uma ocorrências. Os demais compreendem entre cinquenta e cem ocorrências.

Partindo dos pontos de vista apresentados anteriormente sobre a língua e a gramática, voltaremos nosso olhar para os aspectos constituintes dos dados do projeto de extensão *Disque-Gramática*, isto é, o que os usuários querem sabem.

Dentre os onze grupos, apenas os quatro primeiros serão analisados nesse primeiro momento. Assim como disse Antunes (2007) sobre a atualização da língua, podemos perceber que os grupos que mais se destacam nessa questão da atualização, dentro de um dado contexto de uso, foram os grupos: 2. concordância e 3. regência e crase. No primeiro grupo, algumas ocorrências são dependentes de um contexto para que a solução mais adequada seja dada ao usuário. Um exemplo de tal fato seria a ocorrência de número 27:

27) Concordância nominal: ‘certos ou certo de poder contar’. Falta contexto para resolver o problema.[485]

O usuário, ao nos apresentar tal dúvida, espera que uma solução objetiva seja dada. Em outras palavras, com base no que disse Travaglia (1997), sob a visão prescritiva da língua,

[485] A observação “Falta contexto para resolver o problema.” quer dizer que a maneira como a ocorrência foi registrada não nos permite apontar qual foi a solução dada ao usuário. Elementos do momento em que tal problema foi solucionado não foram registrados, por exemplo, a totalidade da sentença e seu contexto de uso.

o usuário espera que lhe seja dada a forma "correta" da oração apresentada. Entretanto, a língua não é um sistema homogêneo, que se mantém estático. Ela se modifica de acordo com a situação em que é empregada. Contudo, certos aspectos da língua seguem um padrão, como é o caso do subgrupo do 1.1 hífen, em que não há abertura para um possível uso diferenciado da língua.

Outra ocorrência, desta vez que pode causar uma dúvida quanto a sua classificação, é a de número 590:

590) Plural: 'os maiores aprendizes'

É possível considerá-la como pertencente ao grupo de 2. concordância, quanto ao subgrupo 7.2. flexão de palavras isoladas. Optamos pelo primeiro grupo.

No grupo 3. regência, outras ocorrências apresentaram certa abrangência na questão de seu uso. Como exemplo, utilizamos a ocorrência 26:

26) Regência verbal: 'fugir a' ou 'fugir de'. São duas possibilidades, porém depende do sentido.

Por se tratar de um caso de regência, o usuário logo pensa que apenas uma possibilidade de uso é possível diante do verbo *fugir*. Porém, como está expresso na própria ocorrência, ambas as possibilidades apresentadas são possíveis na língua portuguesa. O seu uso dependerá, assim como dito, do sentido que se quer dar a um texto e, por isso, do contexto de uso que será empregado tal verbo.

Outra ocorrência pertencente a esse grupo é a de número 888:

888) Emprego 'do' ou 'para' em: 'metodologia do/para o ensino de artes visuais'. (precisa de contexto)

Assim como nos exemplos anteriores, o uso de tais preposições quando ligadas a um substantivo depende, algumas vezes, de um contexto. Este pode ser caracterizado como

formal ou informal. Além disso, a contextualização da ocorrência em um texto esclarece qual o sentido em jogo, indicando a preposição a ser utilizada. É claro que essa contextualização foi considerada no momento do atendimento, porém a ausência de elementos referentes a esse momento dificulta nossa reflexão. Apenas podemos afirmar que a solução depende do contexto em que tal problema faz parte.

909) Emprego das preposições ‘em’ ou ‘de’ em: ‘trabalho em equipe’. (os sentidos são diferentes)

Outro exemplo seria o emprego da regência do substantivo *trabalho*. Não existe apenas uma solução para o uso desse termo e sua preposição. O contexto se torna muito importante no momento de utilização da expressão ‘trabalho em equipe ou trabalho de equipe’, pois a definição do sentido sinalizará qual regência deverá ser utilizada. Por isso, esta ocorrência do subgrupo 3.1. regência também poderia, de certa forma, pertencer ao grupo 9. uso específico de expressões e latim.

Considerações finais parciais

Atualmente, o projeto de extensão *Disque-Gramática* caracteriza-se pelo atendimento ao público interno e externo da Universidade Estadual de Londrina, desde 1995. É coordenado pelo professor Joaquim Carvalho da Silva. Conta com a colaboração das professoras Cristina Valéria Bulhões Simon e Maria Isabel Borges. Além da atividade principal, estão atreladas a ele outras atividades: programa transmitido pela emissora de rádio Paiquerê/AM, grupo de estudos e uma disciplina especial intitulada *Norma-padrão escrita*. Todas as atividades são gratuitas; apenas o programa de rádio não conta com a participação direta dos graduandos de Letras-português e cursos afins.

Quanto às ocorrências, estamos na fase de catalogação e agrupamento dos problemas trazidos pelos usuários do projeto. Iniciamos nossas reflexões sobre quais concepções de língua e gramática circulam entre os falantes em contextos reais de uso. Nossos objetivos

principais são quantificar todas as ocorrências de maio de 2011 a junho de 2014 e refletir sobre as concepções de língua, gramática e norma observadas no que foi catalogado e quantificado.

Em linhas gerais, a visão prescritiva de língua e gramática é predominante. No entanto, há casos relevantes em que o uso atua como fator determinante na resolução dos problemas. Isto quer dizer que, em meio ao olhar prescritivo norteado pela busca por um padrão linguístico, emergem situações nas quais o uso situado em função de um contexto sociocomunicativo atua como organizador das práticas de língua.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BORGES, Maria Isabel.????//

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati.; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo "gramática"?** Organização de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Joaquim Carvalho da. **A gramática?** Na prática pode ser diferente. Londrina: UEL, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995/1997.

31 - ORALIDADE E INTERAÇÃO

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VISTA COMO INDÍCIO DO MODO HETEROGÊNEO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA[486]

Shirlei Aparecida DORETTO (NRE/Campo Mourão – PG/UEM)[487]

Resumo: Ao nos apoiarmos em Corrêa (2004) sobre o modo heterogêneo de constituição *da* escrita, procuramos entender a relação oral/falado e letrado/escrito a partir da relação entre o sujeito e a linguagem. Assim, objetivamos mostrar e analisar indícios de heterogeneidade *da* escrita em textos de estudantes de um 7º ano a partir dos chamados "erros ortográficos" que, ligados ao plano segmental da relação entre letras e sons, marcam variação linguística. Dessa forma, organizamos pontos teóricos sobre a constituição heterogênea *da* escrita (Corrêa, 2004) e sobre variação linguística (Bagno, 1999; 2007); as condições de produção do *corpus* e metodologia; fatos linguísticos e as análises que denotam a circulação do escrevente pelos eixos de representação sobre o imaginário de (sua) escrita. Olhamos para os ditos "erros" como o lugar que permite a visibilidade para as práticas letradas, orais e escritas, do escrevente em suas determinações social, cultural e histórica. São indícios do funcionamento da língua, de uma escrita heterogênea, lugar de entrelaçamento tanto de fatos linguísticos mais representativos de enunciações escritas quanto orais, o que indicia para o modo constitutivo das enunciações escritas.

Palavras-chave: Constituição heterogênea da escrita. Práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Variação linguística.

Considerações iniciais

Os interesses pela linguagem remontam a antiguidade clássica, mesmo em Platão e em Aristóteles, em que os estudos são de base filosófica, alguns fatos linguísticos ganham importância. Mais recente que eles, já no século XX, ganham campo os estudos de Saussure que, ao propor uma distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala) e dedicando-se somente à primeira, acaba isolando a estrutura do uso da língua. Assim, os estudos preliminares sobre a

[486] Agradecemos as contribuições da professora Dra. Cristiane Carneiro Capristano (UEM) na leitura e apontamentos neste trabalho.

[487] Professora da Educação Básica Pública do Estado do Paraná – Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: sdoretto@gmail.com

língua preocupam-se, exclusivamente, com a forma, separando-a do contexto social, histórico e ideológico no qual ocorre a enunciação, isolando-a de seus interlocutores, da situação imediata em que tal discurso ocorre, do gênero discursivo escolhido para tal objetivo interativo, dentre outros fatores de ordens diversas. Não diretamente decorrente disto, mas influenciado por tais pensamentos, criou-se um conceito muito difundido de que a escrita seria o lugar da convenção, do uso de regras, do planejamento e que a fala, pelo contrário, seria o pólo oposto, o lugar "em que tudo vale". Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), toda a análise da relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na linguística do século XX, que se preocupava em analisar apenas o sistema e não os usos e o funcionamento da língua.

Pensando em um enunciado proposto por Saussure "é o ponto de vista que cria o objeto" (1969, p.15) e ancorados em discursos que buscam desmistificar preconceitos relacionados aos estudos que marcam uma oposição entre as modalidades de enunciação falada e escrita da língua, vendo a primeira como *contextualizada*, *implícita*, *concreta*, *redundante*, *não-planejada*, *imprecisa* e *fragmentada*, em oposição à escrita, que seria *descontextualizada*, *explícita*, *abstrata*, *condensada*, *planejada e precisa*[488], buscamos refletir sobre a heterogeneidade da escrita, amparados em Corrêa (2004), o que constitui outra forma de olhar e investigar a relação oral/falado e letrado/escrito.

Ao nos apoiarmos nas reflexões de Corrêa (2004), procuramos entender a relação oral/falado e letrado/escrito a partir da relação entre o sujeito e a linguagem e, partindo do pressuposto de que fala e escrita são práticas sociais heterogêneas que se constituem, objetivamos, neste trabalho, mostrar e analisar indícios de heterogeneidade da escrita em textos de crianças do 7º ano, de uma escola estadual, a partir dos chamados "erros ortográficos" que, ligados ao plano segmental da relação entre letras e sons, marcam variação linguística. Ou seja, quais fatos linguísticos, ligados à variação, relacionados à dimensão

[488] MARCUSCHI; DIONISIO (2007, p.28). Os autores são contrários à ideia da "grande divisa" e acreditam que há a necessidade de cautela em relação às distinções entre fala e escrita, pois elas não se sustentam à luz de uma análise mais rigorosa e crítica.

sonora e a ortografia, constituem momentos da representação do escrevente sobre a gênese da escrita, momentos em que aparecem indícios de uma das imagens que ele faz da (sua) escrita, aquela em que ele acredita que tem a capacidade de representar integralmente o oral no escrito. Além disso, serão analisados momentos em que o escrevente, ao circular pelo imaginário sobre a (sua) escrita, assume-a, também, como código institucionalizado. Acreditamos que as marcas de variação, consideradas todas as condições de produção dos textos escritos que fazem parte do *corpus* analisado, representam momentos de inserção histórica dos escreventes na escrita que, enquanto processo, não revela "erros" ou "interferências", mas sim a própria constituição da escrita, heterogênea, assim como seu organizador, o escrevente.

Para atingir nossos objetivos organizamos este trabalho de modo a desenvolver, inicialmente, pontos do arcabouço teórico que subsidiam entender a constituição heterogênea da escrita (CORRÊA, 2004) e os estudos relacionados à variação linguística (BAGNO, 1999; 2007). Posteriormente, apresentamos as condições de produção do *corpus* e os aspectos metodológicos e, por fim, analisamos os fatos linguísticos que caracterizam variação linguística no gênero discursivo artigo de opinião, produções de estudantes de duas turmas do sétimo ano, em 2012, pertencentes a uma escola da rede estadual de ensino do estado do Paraná. A análise desses fatos procura apontar o uso da variante não como um erro a ser corrigido ou uma simples representação da fala no texto escrito, que também deva ser corrigida e que com o tempo será banida pelos anos de escolarização, mas como uma marca de funcionamento da língua, um indício de que a escrita é por si mesma heterogênea e que, portanto, aparecerão nela, entrelaçados, tanto fatos linguísticos mais representativos de enunciações escritas quanto de orais, o que indicia para o modo constitutivo das enunciações escritas. Olhamos, assim, para os ditos "erros", que marcam variação, como o lugar que permite a visibilidade para as práticas letradas, orais e escritas, do escrevente em suas determinações social, cultural e histórica.

Algumas considerações sobre a teoria: a heterogeneidade *da* escrita e a relação entre oralidade e variação linguística

Dentre as inúmeras noções que podem ser citadas para constituir a base teórica fundada por Corrêa (2004), moldada sob amplos saberes advindos da Linguística, da Análise de Discurso e das teorias de Letramento, está o conceito de escrita. Quando pensamos em linguagem, linguística e, acima de tudo, nas diversas teorias linguísticas e em seus diferentes pressupostos, frutos de momentos históricos e opções teóricas e políticas diferentes, que constituíram, de alguma forma, a interface entre linguística e ensino, entendemos a consideração da escrita como processo e não enquanto simples produto, resultado final de um percurso, tomada como pura, hegemônica, pronta, acabada e passível de correção "certo *x* errado" sem a consideração das condições de produção, dos sujeitos e da relação destes com a linguagem. Para Corrêa, a escrita é concebida "como modo de relação do sujeito com a linguagem" (2004, p.88), portanto, os fatos linguísticos são indissociáveis dos fatos sociais:

> os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas. [...] tal assunção é fundamental para que se possa questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação óbvia de um material específico – o gráfico – que lhe serve como base semiótica. (CORRÊA, 2004, p.02)

Essa concepção de escrita, como *processo*, sempre constituída por aspectos considerados mais próprios da fala, independente do grau de formalidade, é muito importante, pois abandona a ideia de pureza da escrita e ajuda a acabar com preconceitos que giram em torno dessa pureza e hegemonia.

Partimos da premissa, neste trabalho, que cada sujeito tem e teve uma relação diferente com a linguagem, uns submetidos a um contato maior com práticas sociais do oral/falado, outros com práticas do letrado/escrito e ambos, indiscutivelmente, relacionando-se com as duas práticas em suas produções linguísticas verbais orais ou escritas nas diversas esferas de atividade humana nas quais estão inseridos. Consideramos, ainda, que o sujeito,

heterogêneo em sua constituição, não pode produzir em suas práticas linguísticas escritas, institucionalizadas ou não, uma escrita homogênea e pura, uma vez que, enquanto processo, ela "revela" toda a constituição de seu organizador, o escrevente.

Assim, considerando a relação do sujeito com a linguagem, o modo heterogêneo de constituição *da* escrita conceitua-se como sendo "o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido" (CORRÊA, 2004, p.9). A análise para evidenciar essa heterogeneidade é observada em três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita que, por sua vez, é parte de um imaginário coletivo do que é "a" escrita: *o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese*, momento em que o "escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal" (CORRÊA, 2004, p.10); *apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado* que, diferente do anterior, constitui a representação que escrevente faz do institucionalizado para (sua) escrita e toma, como ponto de partida, "o que ele imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade" (CORRÊA, 2004, p.10); e o *eixo da dialogia com o já falado/escrito* que marca "a relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido, bem como com o já escrito e com o já lido" (CORRÊA, 2004, p.10).

Esses três eixos relacionam-se entre si e, portanto, não há a intenção de delimitar fronteiras. Em nossa análise, devido aos nossos objetivos, evidenciamos fatos linguísticos dos dois primeiros eixos, mas, indiscutivelmente, na opção teórica por nós adotada, o terceiro permeia todas as práticas sociais da linguagem, pois todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos.

Fica clara, dessa forma, a rejeição pelos estudos que consideram a língua falada como "caótica, sem regras, ilógica" (BAGNO, 2007, p.68) e a língua escrita como modelar, lugar da convenção, do planejamento, "mais homogênea e invariável" (BAGNO, 2007, p.100). Estudos esses que, ainda segundo o autor, se justificam pela separação inicial entre língua falada e língua escrita e a crença de que a variação linguística só atingia a modalidade oral

enquanto a escrita era associada a gramática normativa. Para Marcuschi e Dionísio (2007), decorrente da separação inicial entre língua e fala acreditava-se que

> a fala se dava no âmbito do *uso real* da língua, o que impedia um estudo sistemático pela enorme variedade. Como a lingüística se dedicava preferencialmente aos fenômenos do *sistema da língua*, não havia interesse na investigação no âmbito da fala ou da escrita quanto à manifestação empírica do uso da língua (p.25, grifos do autor)

Por tais motivos, por muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas, desconsiderou a prática discursiva da oralidade e preocupou-se somente em ensinar regras que garantiam e emolduravam a língua escrita "correta". Nesse contexto, as variantes linguísticas estigmatizadas deveriam ser abolidas da escola, pois representavam uma ameaça ao bom desempenho dos estudantes. Segundo Bagno (2007, p.61), "se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente". Assim, é injustificável a desconsideração, pela escola, das variantes linguísticas. Vem ainda de Bagno (2007) a denominação de *traços descontínuos* aos fenômenos relacionados à língua que sofrem a maior carga de preconceito e discriminação da sociedade, e justifica: "por caracterizarem a variedade linguística de falantes com baixo ou nenhum prestígio social, esses traços são rejeitados, repelidos, ridicularizados e evitados a todo custo pelos cidadãos que se acham (ilusoriamente) portadores da língua ' certa' (p.143). Outra denominação, *traços graduais*[489], refere-se àqueles fatos linguísticos que aparecem na fala de todos os brasileiros, independente da classe social ou origem do falante. São construções que aparecem inicialmente na fala, mas que com o tempo, por razões diversas, passam a aparecer também na escrita. Frisamos, para Corrêa (2004), a base de análise de nosso *corpus*, tanto na fala quanto

[489] Sugere-se a leitura do capítulo sete, "Certo ou errado? Tanto faz!", em que o autor apresenta duas tabelas discorrendo sobre 14 exemplos de *traços descontínuos* e 40 exemplos de *traços graduais.* (BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007).

na escrita, aparecem fatos linguísticos próprios às práticas sociais de oralidade e letramento, pois ambas se constituem.

Condições de produção do *corpus* e aspectos metodológicos

Os textos que serviram de base para análise feita neste trabalho foram produzidos por estudantes de duas salas do ensino fundamental, 7º ano, em uma escola estadual do Paraná, quando a professora trabalhava o gênero artigo de opinião. As duas salas totalizavam 58 estudantes, desses, 52 entregaram a produção e 57 consentiram com a pesquisa[490]. Esta foi a terceira produção do gênero. A primeira delas foi sobre o tema preservação do meio ambiente e as outras duas abordavam "namoro na adolescência". Como se tratava da terceira produção e, por critérios de pesquisa, a professora optou por não fazer a correção dos textos, nem individual nem coletiva, apenas os estudantes trocaram os textos com seus colegas e discutiram os ajustes que julgaram necessários. A produção aconteceu após a leitura e discussão de textos de apoio de diferentes gêneros: "Primeiro namoro" [491], "Ser ou não ser de ninguém" [492], "Já sei namorar" [493], "O namoro ao longo do tempo, uma lição apaixonante" [494] e "Quero andar com minha turma" [495].

[490] O número desigual deve-se ao fato de que alguns estudantes assinaram o termo de consentimento mesmo sem terem entregado as produções.

[491] Por Jussara de Barros, graduada em Pedagogia, Equipe Brasil Escola. Disponível em < http://pt.shvoong.com/social-sciences/psychology/1629598-ficar-namorar/#ixzz1dzKWbC7v> publicado em 11 de julho de 2007. Acesso em 15.09.2012;

[492] Por Arnaldo Jabor. Disponível em < Disponível em http://mais.uol.com.br/view/hi5igz2eo6kb/texto-do-arnaldo-jabor-0402366AC8918346 > Acesso em 07.11.2011;

[493] Por Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes. Disponível em < http://letras.mus.br/marisa-monte/63646/> Acesso em 15.09.2012;

[494] Adaptação. Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/namoro-ao-longo-tempo-licao-apaixonante-431289.shtml> Acesso em 15.09.2012;

[495] Por Jussara de Barros, graduada em Pedagogia, Equipe Brasil Escola. Disponível em < http://educador.brasilescola.com/orientacao-escolar/quero-andar-com-minha-turma.htm> Acesso em 15.09.2012;

Os textos de apoio foram vistos e discutidos em 4 aulas, disponibilizados apenas na TV pendrive. A escolha pelo tema foi dos alunos, já os textos foram selecionados pela docente. As orientações, para esta produção, foram passadas no quadro e não houve a exigência para que os estudantes copiassem, uma vez que a produção aconteceu em sala. A proposta era a seguinte: "Após a leitura dos seguintes textos que, de alguma forma, tratam sobre o namoro na adolescência, você deverá produzir um artigo de opinião sobre o tema. Lembre-se que antes de você explicitar sua opinião você deve expor seus conhecimentos a respeito do assunto de forma que seu destinatário compreenda-o e, depois disso, posicionar-se (concordando ou discordando). Não se esqueça, principalmente, de apresentar argumentos que sustentem sua opinião, favorável ou desfavorável, e, mais um detalhe, esta produção, diferente da anterior, não terá como interlocutor os pais de vocês, mas sim seus colegas de classe".

A produção que antecedeu esta, sobre o mesmo tema, teve como interlocutores os pais dos estudantes. A produção dos textos do *corpus* aconteceu em sala de aula e os mesmos foram lidos por um colega da sala e, depois de sugestões, reescritos e entregues aos mesmos. Após a segunda leitura, a professora recolheu os textos e explicou que eles poderiam ser usados em uma pesquisa. Todos os estudantes que concordaram com a pesquisa assinaram o termo de consentimento.

Em relação à estratégia metodológica, nos apoiamos em Bagno (1999; 2007) para definir quais características do *português não-padrão* (BAGNO, 1999) ou *traços descontínuos* e *graduais* (BAGNO, 2007) seriam analisadas. Muitos dos fenômenos linguísticos apresentados pelo autor aparecem nas produções dos estudantes e, como objetivamos mostrar e discutir os enunciados, optamos por fatos linguísticos relacionados a regras fonético-fonológicas que, comumente, são vistas como erros ortográficos e como marcas da oralidade, como, por exemplo, o apagamento do /r/ final, a falta de registro do dígrafo, casos de monotongação, neutralização, ditongação e eliminação de marcas do plural redundante.

Os enunciados completos ou trechos de enunciados elencados para discussão, neste trabalho, são transcritos exatamente como os originais e, na análise, relacionamos os fatos linguísticos aos eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a gênese *da* escrita e, também, apresentamos, quando necessárias, algumas considerações e/ou explicações de cunho fonético e fonológico.

Apresentação e análise dos dados

A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, "**heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução.* Ao contrário de um produto pronto e acabado [...] a língua é um *processo,* um fazer-se permanente e nunca concluído" (BAGNO, 2007, p.36, grifos do autor). Assim, a variação e a mudança linguística são características próprias da língua e de seus usuários, que também são "*heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e transformações*" (BAGNO, 2007, p.36, grifos do autor). Seria, portanto, um grande equívoco pensar a escrita desses usuários como estável e homogênea.

Apresentamos, dessa forma, os fatos linguísticos e suas respectivas análises.

1) **Apagamento do /r/ em final de palavra, no caso, verbos no infinitivo.** Trata-se de um fenômeno fonético classificado como apócope, um tipo de metaplasmo por queda ou supressão. Encontramos esse fenômeno em 8 textos dos 52 analisados. Nesses foram encontradas 18 ocorrências: **conhece, que, relaciona, namora (5 vezes), vê, acontece, entra, pega (2 vezes), beija (2 vezes), apaixona, sofre** e **conversa**. Em todos os casos o verbo, em consonância com a norma e/ou regras ortográficas, deveria ter aparecido no infinitivo, com o /r/ final, como ilustra o exemplo "Antigamente o namoro na adolescência não pudia **beija, pega** na mão só pudia **namora** com um parente olhando e só tambem só pudia namorar pelo portão [...]".

Segundo Perini (2010), quando o **r** em final de palavra é parte de uma forma verbal é normalmente omitido, e "essa omissão não é característica da fala 'inculta', mas é universal

no Brasil, em todas as regiões e classes sociais. O **r** final só é pronunciado em falas muito formais" (p. 344, grifos do autor). Para Corrêa (2004), fatos linguísticos como esses evidenciam um tipo de representação da gênese da escrita em que o escrevente, decorrente da imagem que constrói de que pode representar fielmente o oral no escrito, toma o material gráfico como "um instrumento fiel de gravação da memória sonora do falado" (p.48). Isso só é possível, como dissemos, porque o escrevente tende, em alguns momentos, a tomar a escrita como representação da oralidade.

Não podemos deixar de destacar, também, que nesta mesma produção, aparecem, seis vezes, o verbo no infinitivo grafado com /r/ final, inclusive, três ocorrências são do verbo "namorar". Assim, temos esse verbo, em um mesmo texto, grafado 4 vezes sem o /r/ final e três vezes com o /r/. Observamos, dessa forma, que há o esforço do escrevente em conseguir o registro formal, o que revela uma tentativa de assimilação, um deslocamento entre o que acredita ser a convenção ortográfica institucionalizada e a representação de características fonético-fonológicas recorrentes em sua variedade linguística, evidenciando o caráter heterogêneo de constituição da escrita e a circulação do escrevente pelos eixos que marcam essa heterogeneidade, bem como o fato de o escrevente não ocupar ou não ter se apropriado, ainda, do lugar social do institucionalizado.

Os casos a seguir, numerados em 2, 3 e 4 constituem, também, momentos que evidenciam o tipo de representação da gênese da escrita em que o escrevente assume a (sua) escrita como representação do oral falado e, portanto, serão mostrados e, posteriormente, analisados em conjunto.

2) **Neutralização da vogal posterior /o/ e /u/** , como em **"Pudia".** Encontramos três ocorrências. Nesse caso, a vogal O átona pretônica é seguida de uma sílaba cuja vogal tônica é I. Segundo Bagno (1999), "a presença de um I e de um U na sílaba tônica faz com que as vogais átonas pretônicas escritas E e O se reduzam e sejam pronunciadas *i* e *u*..." (p.94).

3) **Ditongo <u>ea</u> grafado com /ya/,** como em "e só pensam em sua alma **gêmia**, [...]". Apenas uma ocorrência nos textos analisados. Segundo as regras da língua, todo ditongo é formado de uma vogal mais uma semivogal. Para Bagno (1999), temos, na língua portuguesa,

duas semivogais: /y/ escrita normalmente com I, e /w/, escrita normalmente com U. Nesse caso, o ditongo final da palavra "gêmea", convencionalmente, embora seja escrito com E é pronunciado com a semivogal /y/ *"gêmya",* grafado pela estudante "gêmia".

4) **Monotongação: redução do ditongo /ey/ a /e/ diante da vibrante fricativa**, como na forma verbal **"dexam"**, um caso apenas. Segundo Bagno (1999), o ditongo escrito EI deixa de ser ditongo e se transforma na vogal E, com timbre fechado. Ocorre, assim, uma *monotongação*, processo pelo qual dois sons se transformam em apenas um. "No caso do nosso ditongo EI, a assimilação 'aproveita' o caráter palatal da semivogal I e das consoantes J e X para reuni-las num único som. Assim, o que acontece não é exatamente a redução do ditongo EI em E, mas a redução de -IJ- e -IX- em -J- e -X-. (BAGNO, 1999, p 87-88).

Todos esses fatos linguísticos elencados, exemplos de variação, denunciam lugares sociais que os escreventes ocupam e que são representados, a seu modo, na gênese da escrita. São exemplos que evidenciam o poder que ele acredita ter de representação fiel da memória sonora do falado no escrito. Segundo Corrêa (2004), ao atribuir um lugar ao oral/falado no letrado/escrito, o escrevente representa a gênese *da* escrita e testemunha o trânsito próprio das práticas sociais. Trânsito esse que "põe às claras a falsa pureza da escrita, leva [...] o escrevente a supô-la como representação fiel do oral/falado no letrado/escrito, uma vez que, ao projetar um material significante (o fônico) no outro (o gráfico), ele tende a identificar as duas modalidades" (p.83). Em todos os casos acima, *neutralização, monotongação* e grafia não convencional do ditongo, se a escrita for vista apenas como produto, serão constatados somente os erros ortográficos que, decorrentes da tendência em representar a oralidade na escrita, deverão ser reescritos e corrigidos a fim de extirpar tal erro, com o objetivo da não recorrência. No entanto, observando o processo, como nos propusemos, podemos destacar a percepção do escrevente ao registrar no gráfico a sonoridade da linguagem,

> o escrevente confere à escrita um poder quase ilimitado de representação e fidelidade representacional. [...] um dado constitutivo da imagem que se faz da escrita e, por essa razão, constitui-se num

> dos eixos de representação pelos quais, em dados momentos, circula o escrevente. (CORRÊA, 2004, p.82).

Em relação ao próximo exemplo, salientamos que os escreventes de nosso *corpus*, estão em um sétimo ano, antiga sexta série do ensino fundamental, e não estão, portanto, em um estágio avançado de domínio da escrita dentro das convenções ortográficas e gramaticais. Embora já conheçam e tenham se apropriado da escrita, ainda estão em um processo de aquisição do letrado/escrito institucionalizado. Assim, o escrevente tenta voltar-se para o código escrito institucionalizado, mas não esquece outros lugares sociais, memórias do oral/falado. Se outrora salientamos, agora frisamos, com base nas palavras de Capristano (2010), que esses fatos linguísticos que selecionamos não decorrem da suposta condição de aprendiz dos escreventes (adultos e crianças), de estarem em processo de aquisição do letrado/escrito, mas são "parte constitutiva da escrita como um todo – quando esta é vista a partir das representações que o sujeito faz da (sua) escrita" (CAPRISTANO, 2010, p.189).

5) **Forma contraída do verbo "estar" – "tá" e "tão"**, foram encontradas quatro e duas ocorrências, respectivamente. Os dois casos "ta" e "tão" representam a forma contraída da flexão em 3ª pessoa, do singular e do plural do presente do indicativo do verbo estar. Destacamos, que em nossas leituras sobre variação (BAGNO, 1999; 2007), não encontramos explicações relacionadas, especificamente, à forma contraída do verbo estar, mas, acreditamos, por ser essa uma forma bastante utilizada no falar coloquial, que constituem variantes linguística usadas em situações do dia a dia. Das seis ocorrências, três delas acontecem quando o verbo está em sua forma simples, "**tá** muito cedo", "este mundo **tá** de se preocupar" e "**tão** nem aí". As outras três acontecem quando o verbo está funcionando como auxiliar, se juntando a outro verbo no gerúndio, "**ta** dando", "**tá** acontecendo" e "**tão** pegando". Nos dois casos, duas no singular e uma no plural, há redução independente da forma verbal, se funcionando como auxiliar ou não.

Nas ocorrências para 3ª pessoa do singular, aparece, em três casos, a preservação do acento agudo para marcar tonicidade e no plural o til para marcar nasalidade. Somente em um caso, no singular, a vogal "a" não é acentuada. Verificamos, desta forma, a transitoriedade

entre as regras para uma escrita convencional, institucionalizada, e a não-convenção. Embora o escrevente use a forma contraída do verbo, ele preserva, na maioria das vezes, a acentuação. Ou seja, o escrevente circula pelos eixos que dizem respeito ao *modo de constituição da escrita em sua suposta gênese* e à *apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado*. Essa circulação acontece, também, nos dados a seguir:

6) **Eliminação das marcas de plural redundante**. Segundo Bagno (1999), o português padrão, para indicar as marcas de plural, modifica várias classes de palavras, entre elas artigo, substantivo, adjetivo e verbo. Marcas que, do ponto de vista lógico, seriam uma redundância desnecessária. Em relação à concordância de número, pensamos em concordância verbal e nominal e totalizamos 33 ocorrências ilustradas em "alguns pais quando, confiam em seus filhos, e sabem que **é responsável** deixam eles namorarem [...]", "As duas **pessoa sofre** por isso", "[...]os pais **deixa** namorar", e mais 31 exemplos. Além desses, chama-nos atenção o fato de, em quatro casos, em vez de o escrevente eliminar as marcas de plural, ele acaba por adicionar marcas desnecessárias, como em "[...] pois **muitas gentes**" e "[...] para não fazerem nada **errados**, no portão ou até no sofá". Se a eliminação sinaliza para a circulação do escrevente pela gênese *da* escrita não podemos desconsiderar os acréscimos como decorrentes da circulação pelo saber institucionalizado em que, na preocupação com a tentativa de acerto, o escrevente acaba por fugir a convenção.

Conclusão

Mesmo os estudiosos que consideram que há uma "interferência" da fala na escrita ou os que veem as variantes como um obstáculo para a aquisição da escrita convencional são unânimes ao afirmar que os "erros ortográficos" são comuns e devem ser aceitos pelo professor como uma das fases de desenvolvimento da criança no processo de aquisição da escrita, sem preconceito e discriminação. Concordamos e discordamos ao mesmo tempo. Concordamos quanto ao fato de que os ditos "erros" devem ser vistos sem preconceito e

discriminação, mas discordamos quanto ao uso de "erro" ligado a uma etapa de desenvolvimento da escrita, que com os anos de escolarização deverá ser substituída sempre pela língua correta, pura, homogênea. Sim, pois acreditar que eles constituem apenas uma etapa no processo de aquisição é ainda ver a escrita como sinônimo de pureza, produto pronto e acabado que, no gráfico, desconsiderando as diferentes situações de interação, deve, sempre, revelar a perfeição ortográfica e gramatical.

Evidenciamos, pelo contrário, que os casos comentados, classificados, comum e simplesmente, como "erros ortográficos", constituem pistas da escrita em sua gênese, revelam os lugares sociais dos quais o escrevente participa, a circulação imaginária pelos eixos de representação *da* escrita. Lugares que o saber institucionalizado, pela escola ou fora dela, tende a querer apagar por não ser considerado adequado às situações de interação que julga serem necessárias para a inscrição, relevante, do escrevente nas práticas sociais do letrado/escrito.

Nos fatos linguísticos que compõem o *corpus* mostramos que, em vez de usos errados, os exemplos constituem momentos de *individuação* ou expressividade do escrevente-estudante e que na representação do imaginário que constitui a (sua) escrita, dependente do imaginário coletivo do que seja "a" escrita, ele circula pelos eixos da *gênese da escrita*, momentos em que acredita poder representar fielmente a oralidade na escrita e *do código institucionalizado*, acreditando ser já um modo autônomo de representar a oralidade.

Não vemos a escrita como o lugar da convenção e a fala como o da transgressão ou regressão, mas, a partir da consideração da relação sujeito/linguagem, entendemos os dois modos de enunciação vinculados às práticas sociais de oralidade/letramento, heterogêneos assim como o sujeito que os organiza verbal ou graficamente, mostrando as possibilidades da língua.

Referências:

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolingüística.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

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

CAPRISTANO, C. C. ***Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina* na escola.** Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [35]: janeiro/abril 2010, p. 171 - 193.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**.** In: MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P.(Orgs). **Fala e escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 13-30.

PERINI, M. A. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EXPRESSÃO E INTERAÇÃO ORAL EM E/LE

Vanessa Cruz MANTOANI (PG-UEL) [496]

Resumo: Ao expressar-se oralmente em LE, o aprendiz pode manifestar dificuldades para alcançar o objetivo na interação oral (IO). Para tanto, realiza procedimentos denominados de estratégias de aprendizagem, conforme teoria defendida por O'Malley e Chamot, as quais são descritas por Cyr (1998). Portanto, este trabalho tem como foco a apresentação dessas estratégias e evidenciar a relevância da utilização das mesmas por estudantes de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Considerando que a expressão oral (EO) é a habilidade mais almejada por aprendizes de idiomas, serão esclarecidas as concepções de EO e IO, adotadas neste trabalho, com base nos estudos de Lopes (2005), bem como a definição de autonomia, com base em Little (1991). Para compreender quais estratégias os aprendizes utilizam no momento da EO e da IO, dois grupos de informantes pertencentes ao curso de Letras – Modalidade: Licenciatura com Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, da Universidade Estadual de Londrina, participaram de entrevistas e responderam a questionários. Concluímos, por meio dos resultados obtidos, que o uso das estratégias de aprendizagem ocorre na EO e na IO e contribui positivamente para a prática e a aprendizagem de E/LE.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Expressão oral. Interação oral.

Introdução

De acordo com as metodologias de ensino de LE utilizadas no contexto sócio-histórico educacional atual, o foco do ensino deve centrar-se nos aprendizes. Apoiando-nos nessa visão e tendo como base de investigação a comunicação em LE, concentramos nosso objetivo na interação oral (IO), que é o falar, pois entendemos que esse tipo de interação e prática linguística é a mais almejada por estudantes de idiomas em geral, e entendemos também que, ao se expressar na língua meta, os estudantes podem demonstrar, em alguns momentos, dificuldades as quais devem ser atendidas, na intenção de proporcionar um aprendizado mais pleno.

[496] Especialização em Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. vcmantoani@yahoo.com.br

Assim sendo, buscamos entender se 1) ao estudar uma LE e tentar utilizá-la numa interação oral, os alunos notam que usam estratégias de aprendizagem para expressar-se; 2) se as utilizam, como fazem uso dessas estratégias; 3) que tipos de estratégias utilizam.

Para tanto, pesquisamos e apresentamos as definições de expressão oral (EO), IO, competência comunicativa e estratégica, autonomia e estratégias de aprendizagem conforme estudos de O'Malley e Chamot (1990), Ravera Carreño (1990), Little (1991), Canale (1995), Cyr (1998), Baralo (2000), Durão e Lopes (2004), Lopes (2005), Eres Fernández e Maciel (2007), e bem como a abordagem das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (2008).

Para a coleta de dados, formulamos e aplicamos um questionário e entrevistamos dois grupos de alunos informantes em 2012. Posteriormente, analisamos e comparamos os dados obtidos os quais apresentamos neste trabalho.

Expressão oral e interação oral

No âmbito da metodologia de LE, estão presentes as habilidades – ou destrezas – linguísticas para o uso da língua. Falar, ouvir, ler e escrever são quatro habilidades básicas que se subdividem e recebem nomenclaturas conforme classificações diversas de autores. Entretanto, direcionamos o foco de nosso nas destrezas relacionadas à oralidade.

De acordo com Baralo[497] (2000, p.19), adquirir a habilidade de comunicação oral é o objetivo mais importante que o estudante realiza no seu empenho. Como expresso na afirmação, compreendemos que dentre as habilidades praticadas quando se aprende uma LE, a EO é a que nos exige mais, pois para sermos capazes de exercê-la, de um modo cada vez mais pleno, são necessárias horas de estudos e dedicação, como afirmam Durão e Lopes (2004, p. 53). Essa habilidade exige-nos mais porque não é a nossa língua materna (LM) que estamos utilizando, mas a língua de uma determinada sociedade na qual estão inseridas não somente as

[497] No original: "Para un estudiante de E/LE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo". (Todas as traduções do espanhol ao português introduzidas no texto foram feitas por nós).

estruturas gramaticais, mas tudo o que a compõe: normas linguísticas e expressões, aspectos culturais definidos e criados socialmente. O termo competência comunicativa elaborado por Hymes em 1971 defende que a língua inclui mais que aspectos linguísticos, classificados em outras competências. Dentre elas, apresenta-se a competência estratégica que é a capacidade de empregar estratégias para auxiliar em situações nas quais há falhas na comunicação, tornando-a limitada, com o objetivo de concretizar a comunicação (CANALE, 1995, p. 69).

Entendendo a habilidade como o espaço que o aluno tem para arriscar-se buscando expressar oralmente o que estudou em sala de aula, esclarece a afirmação de que

> O ensino da expressão oral tem por objetivo geral desenvolver a capacidade do aluno de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e de manter uma conversa [...]. [Pois] As atividades de expressão oral não estão destinadas unicamente a prática de uns conteúdos gramaticais ou de uns conteúdos nocio-funcionais, mas também a exercitar-se no uso efetivo da língua em seu processo de interação e comunicação. (RAVERA CARREÑO 1990, p. 15, 16).[498]

Lopes (2005) diferencia produção oral (PO) e EO com base nas explicações de autores que tratam da temática em relação às LEs:

> o termo 'expressão oral'(EO) será usado quando se fizer referencia à manifestação espontânea do aprendiz de E/LE, ou seja, atividades ou situações em que o aluno possa exteriorizar não só seu conhecimento lingüístico, mas também seu conhecimento cultural, contextual e pragmático, por meio de interação com o professor e com os colegas, ao expressar suas idéias acerca de determinado assunto, elaborando questionamentos ou explicações. (LOPES, 2005 p. 41).

De tal modo, entendemos que ao expressar-se oralmente, o aprendiz expõe seus pensamentos de acordo com suas concepções, seu conhecimento prévio, podendo afirmar-se como cidadão crítico. É fundamental que em aulas de LE o professor proporcione momentos

[498] No original: "La enseñanza de la expresión oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y de mantener una conversación […]. Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación".

para que os estudantes façam uso da língua que estudam. Discussões e debates em grupos ou com toda a classe são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas visando à prática da EO pelos aprendizes, com a intenção de criar o hábito de expressar-se e conseguir progresso nessa habilidade. Consequentemente, entendemos que a relação estabelecida por meio da linguagem entre interlocutores denomina-se interação. Neste estudo, nos centramos na IO, que, conforme definição descrita por Lopes (2005, p. 41) refere-se "à situação em que o aluno se expressa de forma espontânea, em uma situação de interação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/professor/alunos".

Em síntese, percebemos a EO como o falar espontaneamente e a IO o uso dessa fala em um momento de interação. Entretanto, é necessário que o docente esteja preparado para ministrar aulas no idioma em questão e fazer uso da LE em diversas situações, principalmente durante o tempo que permanece com os alunos. A função docente implica levar o aluno à reflexão de sua aprendizagem e a entender que a língua se concretiza a partir da interação em diversos contextos (ERES FERNÁNDEZ; MACIEL, 2007, p. 425).

Conforme Baralo (2000, p. 09),

> Todo ato de comunicação está baseado na expectativa mútua de cooperação entre o falante e o ouvinte. O falante se compromete de forma implícita que a informação que vai proporcionar seja relevante, isto é, que ainda não seja conhecida e que está relacionada com algo que o ouvinte considera que merece a pena fazer um esforço mental de inferência para obter conclusões. O ouvinte espera que o falante se expresse de forma clara, relevante, veraz, não ambígua, breve e ordenada ao transmitir informação[499].

[499] No original: "Todo acto de comunicación está basado en la expectativa mutua de cooperación entre el hablante y el oyente. El hablante se compromete de forma implícita a que la información que va a proporcionar sea relevante, esto es, que todavía no sea conocida y que está relacionada con algo que el oyente considera que merece la pena hacer un esfuerzo mental de inferencia para obtener conclusiones. El oyente espera que el hablante se exprese de forma clara, relevante, veraz, no ambigua, breve y ordenada al transmitir información".

De acordo com os parágrafos anteriores, compreendemos, então, que a EO e a IO contribuem com a formação pessoal dos aprendizes, e é importante ressaltar que em situações de interação, fazemos uso também de outra habilidade: a compreensão oral (CO), associada ao ouvir. Ao interagirmos, intercambiamos sentidos que antes poderiam não existir em nossas concepções, mas ao estabelecer relações, ampliamos nossa visão de mundo.

Autonomia em sala de aula

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, atualmente, o foco dos métodos e abordagens de ensino de línguas está dirigido ao aluno de acordo com suas necessidades e objetivos, pois com o aprimoramento do conceito de competência comunicativa surgem novas teorias que propõem a mudança de foco. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica "Na abordagem comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem". (PARANÁ, 2008, p. 47). Portanto, é relevante que o aluno reconheça e aprenda a gerenciar sua autonomia, principalmente, ao aprender uma LE.

Diversas são as definições sobre autonomia relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Entretanto, neste trabalho adotamos a definição defendida por Little (1991, apud DOMICIANO, 2001, p.1622),

> [...] a autonomia é essencialmente uma capacidade para reflexão crítica, tornar[500] (sic) decisões e agir com independência. Pressupõe também que o aprendiz desenvolverá uma relação positiva em relação ao processo e conteúdo de sua aprendizagem.

A partir das conclusões a que possivelmente o aluno chegue, a autonomia permitirá o desenvolvimento de uma relação colaborativa com o professor. Incentivar os alunos a serem mais autônomos é uma escolha que o docente pode realizar em suas aulas de idioma como, por exemplo, estimular a consulta de dicionários ou a inferir palavras a partir de seus

[500] Acreditamos que a palavra utilizada nesta frase seja "tomar", completando o sentido da expressão "tomar decisões".

conhecimentos. Esses são alguns exemplos de condutas que podem ser adotadas para motivá-los a buscar autonomia também em sua vida externa ao ambiente escolar.

As estratégias de aprendizagem

Com base nas considerações apontadas sobre a concepção de autonomia, os aprendizes podem encontrar e/ou desenvolver habilidades, estratégias que estão, muitas vezes, diretamente ligadas a esse conceito, pois, de acordo com os teóricos O'Malley e Chamot, podem ter a aprendizagem facilitada[501] com o auxílio de estratégias. Conforme estudos destes autores, descritos por Cyr (1998), se a intenção do uso da língua está voltada ao saber aprender, estará ligada às estratégias de aprendizagem.

Segundo O'Malley e Chamot, três são as categorias das estratégias de aprendizagem: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Estratégias	Definição
Antecipação ou planejamento	Estudar antecipadamente conteúdos que ainda não foram abordados em sala de aula; buscar e aproveitar oportunidades para praticar o idioma em estudo; fixar seus objetivos.
Atenção	Concentrar-se durante o exercício de uma tarefa; estar atento a elementos novos da linguagem que podem auxiliar na aprendizagem.
Autogestão	Entender quais as condições que promovem o aprendizado.
Automonitoração	Observar e corrigir seu desempenho durante uma atividade em que está aprendendo ou em um ato de comunicação.
Identificação de um problema	Identificar um problema no aprendizado e buscar solucioná-lo.
Autoavaliação	Avaliar sua aprendizagem e as habilidades que utiliza para realizar atividades ou um ato comunicativo.

[501] Usamos o termo facilitar porque o uso de estratégias colabora não somente no momento em que o estudante aprende um idioma, mas também quando utiliza alguma destreza linguística (ler, ouvir, falar, escrever), tornando-se cada vez mais autônomo.

Quadro 6 – Estratégias Metacognitivas. Fonte: Própria, com base em Cyr (1998).

Ao utilizar uma das estratégias do quadro acima, o aprendiz poderá refletir sobre seu processo de aprendizagem podendo identificar quais elementos contribuem para esse processo e quais dificuldades possui.

As estratégias que o aluno realiza numa interação com seus estudos para resolver problemas de aprendizagem, aplicando técnicas e utilizando seu conhecimento mental, são classificadas como estratégias cognitivas.

Estratégias	Definição
Praticar a língua	Aproveitar situações nas quais há possibilidade para praticar o idioma; buscar falar ou pensar em LE mesmo quando estiver só; repetir segmentos linguísticos; testar em situações de fala os conhecimentos adquiridos em sala de aula.
Memorizar	Utilizar técnicas de memorização tais como: associação de palavras, imagens, sons; usar palavras chaves; reagrupar.
Tomar notas	Anotar conteúdos desconhecidos como, por exemplo, palavras e expressões que podem auxiliar em comunicações ou em atividades.
Agrupar	Classificar, ordenar conteúdos de acordo com suas classificações.
Inferência	Aplicar conhecimentos já adquiridos para tentar inferir o sentido de outros ainda desconhecidos; intuir; usar o sentido geral de um texto ou de comunicação com vista a compreender seu contexto.
Dedução	Usar hipóteses para compreender ou produzir a língua alvo.
Pesquisa documentária	Aplicar em LE as fontes de referência conhecidas.
Traduzir e comparar com a L1 (primeira língua) ou com outra língua conhecida	Traduzir ou fazer comparações entre as línguas, a que possui como primeira e a que aprende.
Parafrasear	Parafrasear ou utilizar outras palavras ou frases para satisfazer a necessidade de comunicação.
Elaborar	Observar conteúdos novos e associá-los aos anteriores.

Resumir	Realizar resumos mentais ou escritos de regras ou informações aprendidas em atividades.

Quadro 7 – Estratégias Cognitivas. Fonte: Própria, com base em Cyr (1998).

Por meio da reflexão sobre o uso das estratégias cognitivas, o aprendiz poderá identificar problemas ao estudar a LE e buscará possíveis soluções para aperfeiçoar sua aprendizagem.

Na terceira classificação, estão as socioafetivas que "implicam em uma interação com os outros (locutores nativos ou seus pares) com vista a favorecer a apropriação da língua alvo". (CYR, 1998).

Estratégia	Definição
Perguntas de esclarecimento e de verificação	Pedir esclarecimentos, explicações ou repetições de enunciados emitidos por interlocutores.
Cooperação	Visando cumprir uma tarefa de aprendizagem, interagir com alguém; pedir que participem de sua aprendizagem e observem seu desempenho.
Gestão das emoções ou redução da ansiedade	Estar ciente de que em uma aprendizagem de língua estão presentes alguns componentes afetivos; desenvolver falas solitárias para diminuir o estresse que pode acompanhar o momento de aprender e/ou ao comunicar-se; aplicar técnicas que possam cooperar para a confiança em si e a motivação; buscar ter coragem e enfrentar o próprio medo de cometer erros sem atrever-se no processo de aprendizagem ou numa interação na língua alvo.

Quadro 8 – Estratégias Socioafetivas. Fonte: Própria, com base em Cyr (1998).

Dúvidas podem surgir no momento da IO e são as estratégias socioafetivas que colaboram para que a comunicação seja realizada, contribuindo com a aprendizagem em LE. Além disso, auxiliam os aprendizes no momento em que procuram controlar suas emoções causadas, muitas vezes, pela ansiedade ou nervosismo ao expressar-se em outro idioma.

Conforme exposto, podemos observar as categorias de estratégias de aprendizagem propostas por O'Malley e Chamot, suas definições, tipos e contribuições. Passemos então, a compreender os métodos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Metodologia

Para a concretização de nosso estudo, contamos com a colaboração de alunas informantes subdivididas em dois grupos de análise: grupo 1 (G1) e grupo 2 (G2). O G1 é composto por três universitárias do primeiro ano de graduação (em 2012) em Letras – Modalidade: Licenciatura com Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Todas colaboradoras do Programa Centro de Auto Acesso (CAA) e estudantes das teorias que regem o embasamento de nosso estudo. Esse grupo é considerado como de controle por ser o que acompanhamos por certo período de tempo.

O G2 também é formado por três universitárias do mesmo curso de graduação que, diferentemente do primeiro grupo, cursaram em 2012 o quarto ano de graduação e não participavam do programa CAA, mas já conheciam o espaço por frequentá-lo nas séries iniciais da universidade em função de horas a serem cumpridas.

Optamos por analisar informações de estudantes do último ano de graduação para fazermos uma comparação entre as informantes que estudam mais profundamente as estratégias de aprendizagem e o conceito de autonomia e aquelas que, talvez, não dedicaram maior quantidade de tempo de estudo a esses conceitos como as universitárias que participaram como colaboradoras do projeto.

Coleta de dados e análise de resultados

Com o objetivo de obter os dados necessários para nosso trabalho, elaboramos um questionário com trinta perguntas objetivas referentes às estratégias de aprendizagem nas quais as informantes deveriam assinalar "sempre, às vezes ou nunca" sobre a frequência que

julgavam realizar ações em sua aprendizagem de LE, mais especificamente, em relação à prática oral de espanhol como língua estrangeira (E/LE). As trinta questões foram subdivididas em três de acordo com as categorias de estratégia de aprendizagem, sendo oito destinadas às estratégias metacognitivas, quinze às estratégias cognitivas e sete às sociafetivas. Essa distribuição deve-se às definições estabelecidas por O'Malley e Chamot, base teórica utilizada para a organização do questionário, e ao desmembramento que realizamos de algumas estratégias para que suas ações ficassem mais evidentes. Assim, a estratégia socioafetiva de cooperação, por exemplo, foi considerada em duas questões devido às ações que implicam em sua realização (interagir com alguém; pedir que participem de sua aprendizagem e observem seu desempenho).

Utilizamos, também, entrevistas, outro instrumento para coleta de dados. Conforme o quadro abaixo, elaboramos cinco questões para cada grupo de informantes G1 e G2, sendo a primeira pergunta a única que possui diferença. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio do gravador de som do computador e transcritas do oral para o escrito sem a realização de procedimentos de análise da conversação.

Questões para G1	Questões para G2
1) Antes de participar do projeto Centro de Auto Acesso, você conhecia as estratégias de aprendizagem?	1) Você conhecia as estratégias de aprendizagem?
2) Quando você fala em língua estrangeira percebe se utiliza alguma estratégia de aprendizagem?	
3) Considera importante conhecer as estratégias de aprendizagem? Por quê?	
4) O que você entende por autonomia?	
5) Você se considera autônomo em sua aprendizagem?	

Fonte: Própria.

A aplicação do questionário ao G1 sucedeu em setembro, e em novembro de 2012 com o G2. Também em novembro realizamos as entrevistas com os dois grupos em dias

distintos. Assim sendo, propomos uma última análise de gráfico referente ao questionário, na qual podemos comparar visualmente as informações mencionadas anteriormente.

Fonte: Própria.

É possível verificar que os dois grupos de informantes apresentam divergências em relação à frequência do uso das estratégias de aprendizagem. Essa constatação leva a considerar que o motivo seja a diferença de conhecimento das estratégias, sendo que o primeiro grupo assinalou em grande número a alternativa "às vezes", enquanto o G2 marcou a opção "sempre". Concluímos, então, que o uso de estratégias ocorre, em maior ou menor escala, na aprendizagem de LE, podendo ser realmente utilizadas na prática oral.

Em relação às perguntas das entrevistas, na primeira, observamos que havia desconhecimento das estratégias de aprendizagem (G1) e certa confusão referente ao termo (G2). Sobre a segunda questão, todas as informantes responderam que ao falar em E/LE percebem a utilização de alguma estratégia como, por exemplo, praticar a língua e memorizar. Em relação à pergunta três, que tratava do conhecimento das estratégias, todas consideram importante para a aprendizagem de E/LE e para que o aprendiz consiga identificar se possui dificuldades. O conceito de autonomia (quarta questão), de modo geral, é definido como a capacidade de conseguir estudar, aprender e resolver atividades sozinho, sendo o professor

"uma pessoa que indica o caminho" (Informante 3 – G2). Na quinta pergunta, três das seis informantes entrevistadas, se consideram autônomas.

Considerações finais

Com base nas estratégias propostas por O'Malley e Chamot (1990) e nos conceitos de EO, IO e autonomia, compreendemos que as estratégias de aprendizagem, além de cooperar para a IO facilitando a comunicação, podem incentivar a autonomia no processo de aprendizagem de uma LE, pois levam o aprendiz a pensar no idioma em estudo, como por exemplo, ao realizar associações linguísticas.

Verificamos por meio de leituras e da análise dos dados coletados que muitas estratégias podem contribuir com o ato comunicativo, e que se encontram nas três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Como exemplo, podemos citar o que observamos com a informante 2 do G1. Notamos que utiliza a estratégia *praticar a língua*, pois relatou em sua entrevista que tenta "elaborar respostas" em E/LE mesmo quando o professor se dirige a um companheiro de sala. Desse modo, pensa em LE e utiliza uma estratégia de aprendizagem que poderá auxiliá-la no momento da EO, caso o professor lhe dirija a palavra.

Assim sendo, obtivemos respostas positivas em relação às indagações que propomos no início de nosso estudo. Constatamos que esta e outras informantes ao estudar uma LE e tentar utilizá-la numa IO, notam que empregam estratégias de aprendizagem para expressar-se. Fazem uso (de estratégias) em diversas situações, como no momento da EO e IO em língua espanhola. As estratégias mais citadas foram: praticar a língua, memorizar, tomar notas, agrupar, elaborar, resumir, dedução, atenção, cooperação e identificação de um problema. Em sua maioria, estratégias cognitivas.

A partir dos dados coletados, entendemos que todas as estratégias de aprendizagem podem auxiliar o aprendiz na EO, pois, ainda que não sejam utilizadas no momento em que o aluno se expressa, podem ser utilizadas antes como, por exemplo, tomar notas para ampliar o conhecimento. O estudante poderá aproveitar o que anotou e utilizar numa IO, contribuindo, também, com o conhecimento do outro. A esse respeito, a interação torna-se uma grande

aliada à EO, principalmente quando exercida no ambiente escolar. Por esse motivo consideramos fundamental que aprendizes de E/LE e de outros idiomas tenham contato com as estratégias de aprendizagem para saber identificar aquelas que contribuem com sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, Madrid, n.47, p.5-36, Feb. 2000.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia Comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CYR, P. Capítulos 3 e 4: As classificações das estratégias de aprendizagem. As definições das estratégias de aprendizagem. Tradução de Rejane J. Q. F. Taillefer. Paris: Clé International, 1998. Tradução de: *Ch. e et 4: Les classifications des stratégies d'apprentissage. Les définitions des stratégies d'apprentissage.* **Les stratégies d'apprentissage.**

DOMICIANO, R. M. G. As possíveis autonomias: Centro de Auto-Acesso e aprendizagem de Línguas Estrangeiras fora da sala de aula. In: **ANAIS DO XIV SEMINÁRIO DO CELLIP** - CD-ROM. Curitiba: Mídia Curitibana, 2001, p. 1622-1624. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/caa/publi.htm> Acesso em: 10 ago. 2012.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbiere; LOPES, Silvana Salino Ramos. Competencia Oral: ¿Una prioridad o una habilidad que no se llega a lograr como Dios manda? In: I SIMPÓSIO DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: Teoría y Práctica, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2004. p. 51-59.

ERES FERNANDES, Gretel; MACIEL, Alexandra Sin. La Oralidad en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera: Algunas Reflexiones. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.2, p. 415-433, jul./dez. 2007.

LOPES, S. S. R. **Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao ensino médio.** 2005. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: língua estrangeira moderna. Paraná, 2008.

RAVERA CARREÑO, M. La expresión oral: teoria, tendências y atividades. In: BELLO, P. E. et al. **Didácticas de las segundas lenguas**. Madrid: Santillana, 1990. p.13-42.

Disponível em: http://www.uel.br/cch/caa/index.htm Acesso: 20 fev. 2013

A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO NA INTERAÇÃO FALADA: A PRESENÇA DA METAENUNCIAÇÃO

Sílvia Fernanda Souza DALLA COSTA - PG (UPM/ IFC)[502]

Resumo: As operações metaenunciativas são procedimentos linguístico-discursivos nos quais o falante se reporta ao dizer em si e não ao dito, apresentando um movimento de auto-reflexividade no ato de enunciação. Este trabalho está situado no âmbito dos estudos da enunciação e investiga textos falados, evidenciando neles a ocorrência de expressões metaenunciativas. O objetivo é analisar as não-coincidências do dizer apresentadas em tais expressões, no contexto em que são produzidas; evidenciar a existência de procedimentos metaenunciativos na resolução de conflitos no texto falado; e, analisar a função que o metadiscurso exerce na produção de sentidos pelos interlocutores. De caráter descritivo, utilizou como corpus dois inquéritos D2 (diálogo entre dois informantes), pertencentes ao Projeto NURC/RS. Como procedimentos, realizaram-se audição e leitura dos inquéritos selecionados e deles extraíram-se as ocorrências de metaenunciados; na sequência, analisou-se cada excerto a partir das categorias da heterogeneidade mostrada, propostas por Authier-Revuz (1998; 2004). Na análise, faz-se a discussão dos efeitos de sentido produzidos por tais expressões, à luz dos conceitos de enunciação, metadiscursividade e metaenunciação. Observou-se que a metaenunciatividade no texto falado em geral atua como atividade profilática na resolução de problemas de compreensão e no monitoramento dos sentidos e da compreensão por parte dos interlocutores.

Palavras-chave: Metaenunciação. Heterogeneidade linguística. Texto falado.

Introdução

A heterogeneidade mostrada, conceito inerente à heterogeneidade constitutiva do discurso, é uma evidência do caráter dialógico das manifestações discursivas. A linguagem é heterogênea como os discursos são heterogêneos tendo em vista que têm a propriedade de dialogarem entre si.

[502] Discente do Doutorado em Letras, do Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campus Higienópolis/ SP. Professora do Instituto Federal Catarinens –IFC, Câmpus Concórdia/SC. E-mail: silvia.costa@ifc-concordia.edu.br . A pesquisa conta com apoio do FUMDES (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior) - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Conta também com financiamento, em parte, do Fundo MACKPESQUISA, do Instituto Presbiteriano Mackenzie,

É possível afirmar que todas as operações inerentes à língua em uso possuem este traço característico, no entanto, é em algumas delas que a heterogeneidade se evidencia de maneira mais clara. É o caso das operações metadiscursivas, as quais se constituem em um movimento de auto-reflexividade da língua em uso, no qual o "fazer discursivo" é referenciado no próprio discurso.

As operações metaenunciativas apresentam um movimento de auto-reflexividade, ou seja, são um procedimento linguístico-discursivo em que o falante se reporta ao dizer em si e não ao dito. As formas metaenunciativas são estritamente reflexivas e correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação. Tal recurso, em geral, é utilizado no processo de construção da compreensão entre os interlocutores, buscando resolver conflitos e estabelecer sentidos.

Por isso, o "dizer sobre o dizer" é, muitas vezes, utilizado como um recurso para que o enunciador conduza a compreensão do interlocutor, buscando estabelecer sentidos, o mais próximo possível, do almejado pelo enunciador.

Este trabalho está situado no âmbito dos estudos da enunciação e investiga textos falados, evidenciando neles a ocorrência de expressões metaenunciativas. Tem como objetivos: analisar as não-coincidências do dizer apresentadas em tais expressões, no contexto em que são produzidas; evidenciar a existência de procedimentos metadiscursivos na resolução de conflitos no texto falado; e, analisar a função que o metadiscurso exerce na produção de sentidos pelos interlocutores.

Os discursos em que a linguagem se constitui são heterogêneos porque confluem para a sua construção. No dizer de Authier-Revuz (2004, p.69) "todo o discurso se mostra constitutivamente atravessado por "outros discursos" e pelo "discurso do outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito-falante que não é fonte-primeira desse discurso.

Segundo Hilgert (2006, p.165): "o dialogismo decorre do fato de os discursos serem constitutivamente interacionais, assumindo, por isso, a enunciação, por meio do qual a interação se realiza. (...) Para além das relações dialogais face a face, o dialogismo se revela

no caráter responsivo dos discursos. Todo discurso ao mesmo tempo que responde a outros discursos, desencadeia novas formas de manifestação discursiva".

Para contextualizar o metadiscurso, os pressupostos teóricos que delineiam esta pesquisa são o dialogismo, em Bakhtin; a enunciação, de Benveniste a Fiorim; o conceito de metadiscurso, proposto por Authier-Revuz e Maingueneau; e, a heterogeneidade constitutiva, em Bakhtin e Authier-Revuz. Assim, faz-se uma discussão teórica que procura diferenciar as noções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, em Authier-Revuz, de metadiscusividade e metaenunciação, para, a partir destas, analisar alguns excertos encontrados no corpus.

A heterogenidade constitutiva e os discursos

Authier-Revuz distingue a heterogeneidade constitutiva da linguagem, da enunciação – a "que está presente nela, em ação, de maneira permanente, mas não diretamente observável" – da heterogeneidade mostrada: "há o heterogêneo manifesto sobre o fio, produzindo nele rupturas observáveis". (2004, p.179). Identificam a heterogeneidade mostrada no fio do discurso, todas as manifestações em que os outros discursos, as outras vozes, se explicitam, isto é, se mostram. Essa distinção entre as duas formas de heterogeneidade não é uma distinção de natureza, pois, na verdade, a heterogeneidade constitutiva é condição para que haja heterogeneidade mostrada.

As manifestações de **heterogeneidade mostrada marcada** aparecem sempre sinalizadas por marcas linguísticas ou diacríticas, usadas de forma fixa e para esse fim. Dentre suas ocorrências está a negação, o discurso direto, o discurso indireto, as glosas do enunciador, o uso de aspas. Para este artigo considerar-se-á as glosas do enunciador, tendo em vista que estas estão relacionadas com o metadiscurso e apresentam configurações de atividade de dizer sobre o dizer.

A heterogeneidade mostrada não marcada ocorre por meio de manifestações que não são identificáveis por formas fixas, mas por índices variados de ordem textual, para-textual ou

contextual. Nesta categoria pode-se incluir o discurso direto livre, a intertextualidade por imitação, a ironia, a pressuposição. É possível perceber que há um discurso alheio ao seu, mas cabe ao leitor identificar, pois a marcação não é explícita no texto. Nela as inferências do leitor precisam ser mais eficazes no sentido de identificar e interpretar as marcas inerentes ao texto e que precisam ser recuperadas para estabelecer o sentido.

O Metadiscurso

As operações metadiscursivas, no caso deste estudo as glosas do enunciador, constituem-se em um movimento de auto-reflexividade da língua em uso, no qual o "fazer discursivo" é referenciado no próprio discurso. O "dizer sobre o dizer", muitas vezes é utilizado como um recurso para que o enunciador conduza a compreensão do interlocutor, buscando estabelecer sentidos, o mais próximo possível, do almejado pelo enunciador.

Tal afirmação é amparada pelo pressuposto de Bakhtin (1988, p.138), quando afirma que "só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação". Maingueneau e Authier-Revuz também evidenciam que a as formas metadiscursivas são a prova de que o discurso possui uma heterogeneidade constitutiva e que ela se evidencia (seja mostrada ou não) de diferentes formas, tanto no texto oral como nos escritos.

Ainda é possível definir que, para Authier -Revuz (1998, p.14-15), o estudo do metadiscurso está situado em duas balizações teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação. Neste sentido, afirma a autora que:

> Através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:
> - com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo "restrição"(...)
> - com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
> - com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática.; (...). (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.15).

Para Charandeau & Maingueneau (2004, p.326), o metadiscurso acontece no contexto discursivo: "o locutor pode a qualquer momento comentar sua própria enunciação no interior dessa mesma enunciação: seu discurso é recheado de discursos". Deste modo, é possível ao mesmo tempo em que se realiza a enunciação, avaliá-la, comentá-la, solicitando a aprovação do co-enunciador e demonstrando que se é um ouvinte atento ao desvelar do texto.

De acordo com Jubran (2005), quando na interação verbal registram-se procedimentos por meio dos quais "o próprio locutor interfere no andamento de sua fala" (p.298) ele está realizando uma operação metadiscursiva "porque glosa suas próprias palavras" (p.299), através de um dizer que se volta sobre si mesmo, em um "movimento auto-reflexivo particularizador da metadiscursividade" (op.cit). A mesma autora situa que as glosas:

> Dão mostras da atividade interacional de referenciação: elas refletem, no texto, a criação de condições de acessibilidade aos referentes que estão sendo mobilizados no intercurso verbal para o efetivo funcionamento comunicativo do texto e processamento (JUBRAN, 2005, p.299).

Tal consideração da autora reforça a relação existente entre metadiscurso e metaenunciado, evidenciando que ambos possuem como característica a reflexividade, mas que nas operações metaenunciativas há uma maior explicitação da representação que o enunciador faz do seu dizer, conforme se aborda na seção a seguir.

A Metaenunciação

De uma forma geral, a metaenunciação é uma atividade linguístico-discursiva na qual "o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (AUTHIER-REVUZ, 1988, p.84). Ela é integrante, pois, das atividades metadiscursivas, as quais, no processo de construção do discurso se voltam ao dizer enunciativo em si, ou seja, tratam do "dizer sobre o dizer". Os conceitos de metaenunciação e metadiscurso estão, ainda, relacionados ao conceito de metalinguagem.

Partindo da discussão sobre metadiscurso, Authier -Revuz (1998, p.14-15), tem uma visão particular acerca dele, que, segundo a autora "está situado em duas balizações

teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação". Neste sentido, afirma que:

> Através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:
> - com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo "restrição"(...)
> - com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
> - com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática.; (...). (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.15).

Nesse sentido, entende-se por atividade metaenunciativa ou, simplesmente, por metaenunciação, todo procedimento linguístico-discursivo em que o falante, no desdobramento da interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito. As formas metaenunciativas são "estritamente reflexivas" e "correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento linguístico realizado por um comentário desse dizer" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.84).

Nas palavras de Hilgert (2006, p.166-167): "A atividade metaenunciativa é, portanto, um dizer sobre o dizer. Nela o falante distancia-se, por um momento, do "conteúdo" e observa as palavras com as quais expressou". (HILGERT, 2006a, p.167). Ou seja, evidencia o movimento de auto-reflexividade, no qual "o fazer discursivo é referenciado no próprio discurso".(RISSO & JUBRAN,1998).

De acordo com o exposto, falar de metaenunciação baseando-se em Authier-Revuz é tratar do que a autora chama de modalização autonímica, ou "não-coincidências do dizer".

Os procedimentos metaenunciativos e o texto falado: uma análise a partir de Authier-Revuz.

O presente trabalho aborda uma pesquisa descritiva, a qual tende a investigar um fato e descrevê-lo. Deste modo, procura-se nele analisar e descrever como ocorrem os procedimentos metadiscursivos na construção do texto falado em uma situação de diálogo face a face, como é o caso do Diálogos entre dois informantes, ou seja os inquéritos D2,

constituintes do Material coletado pelo Projeto NURC – Norma Urbana Culta. O trabalho em análise de conversação é empírico, pois exige que seu material de pesquisa seja constituído de textos falados, produzidos em situações reais de comunicação. Os textos analisados são dois inquéritos D2 (diálogo entre dois informantes), pertencentes ao corpus do Projeto NURC/RS (inquérito 130 e 207).

Como procedimentos, realizou-se a audição e a leitura dos inquéritos selecionados e deles extraíram-se as ocorrências de metaenunciados. Na sequência, analisou-se cada excerto a partir das categorias da heterogeneidade mostrada, propostas por Authier-Revuz: (1) não-coincidência interlocutiva; (2) não-coincidência entre as palavras e as coisas; (3) não-coincidência do discurso consigo mesmo; e, (4) não-coincidência das palavras consigo mesmas.

Após, fez-se a discussão dos efeitos de sentido produzidos por tais expressões, particularmente à luz dos conceitos de enunciação propostos em Benveniste e Fiorin e levando em conta as noções de metadiscusividade e metaenunciação, discutidas por Hilgert, Jubran e Rizzo.

a) A não-coincidência interlocutiva

Esta forma de atividade metaenunciativa ocorre quando os falantes negociam suas intervenções na construção do discurso, em favor de seus propósitos comunicacionais. Assim, é caracterizadora das interações face a face, caso dos diálogos D2. Por isso, os segmentos metaenunciativos colocam em evidência a negociação necessária para que os processos interacionais evoluam, conforme se constata nos exemplos abaixo.

A não-coincidência interlocutiva, muitas vezes é construída por meio de longas sequências comunicativas, como é o caso do exemplo 01, a seguir:

Exemplo 01

DOC poderia falar do operário
L1 no operário então o operário... quais são os problemas do operário? Que o operário que o operário enfrenta
(...)

L1 é Antônio Carlos vamos ficar com um conceito mais CLÁssico de operário
L2 não... é difícil porque...
DOC ( )
L1 não tem salário fixo a grande maioria não tem
L2 a grande maioria não tem... o que que é? ... são:: operários da construção civil... não acredito que ganhem salário mínimo na grande maioria [
L1 não ganham não... ganham pelas pelas empreitadas
L2 e são... e são e são sujeitos que que atendem ao setor terciário que é prestação de serviços que fazem biscates e:: e:: vendem na rua e vendem verdura e:: dão recado e... e o operário do setor primário? que é o quê?... que é o:: ... o agricultor
L1 **eu preferia transformar essa pergunta no seguinte**
L2 não sei:: eu acho
L1 não não é o problema do operário brasileiro... eu diria qual é o problema...
L2 ( )
[
L1 da mão de obra
L2 é do brasileiro... quais são os problemas do brasileiro
(NURC/ RS- Inquérito 120. In: HILGERT, 2009, p.40-41)

No exemplo 01, o documentador propõe que os falantes falem sobre o operário brasileiro, no entanto, como sua formulação não parece clara para L1 e L2, ambos desenvolvem uma longa sequência para negociar sobre o tema que vão discutir, não chegando a um acordo. O escopo que gera toda essa formulação é o enunciado inicial do documentador: *"Poderia falar do operário*" L1 e L2 tratam sobre que conceito de operário vão abordar, se referente a "salário", se referente "ao conceito clássico", mas não conseguem evoluir no tópico. Percebe-se que os locutores repetem vários termos, fazem pausas e alongamentos, o que demonstra uma certa hesitação nas formulações que desejam, até o momento em que L1 deixa explícito que deseja modificar a pergunta, tratando de um foco mais amplo com a expressão "*eu preferia transformar essa pergunta no seguinte".* A atividade metaenunciativa do falante procura justificar para o documentador que ele pretende mudar o foco da pergunta,

não se detendo ao tema operário, mas tratando da mão de obra, do brasileiro de um modo geral.

b) Não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Esta categoria caracteriza as expressões que "representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da 'palavra exata', plenamente adequada à coisa" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.83).

Por meio desses procedimentos, o falante se manifesta, quase sempre de forma explícita, que não lhe ocorre a formulação adequada para aquele ponto da evolução do texto, que está buscando essa formulação, que tem dúvidas e incertezas quanto à propriedade da denominação escolhida, ou que apresenta soluções aproximativas. Verifica-se nessa modalização uma **incompatibilidade entre a palavra e a coisa a ser denominada.** São exemplos expressões tais como: *se se pode dizer...; na falta de algo melhor...*

No exemplo a seguir, a atividade metaenunciativa serve para deixar explícito que o termo utilizado é uma solução aproximativa e pode não ser o mais adequado para a compreensão dos interlocutores.

Exemplo 02

L1 – olha ...eu não sou ninguém pra julgar isso mas eu tenho lido assim VE::ja que procura mais ou menos esclarecer muito ... o o leitor e o consumidor e tudo mais faz mais ou menos a Veja eu acho que é a única revista que tem (uma) preocupação de fazer **assim uma espécie de defesa do consumidor** ... e:: uma época que foi muito badalada essa história de letras de CÂMbio e de:: ações do tesouro e caderneta de poupança eles fizeram um estudo bom mesmo com gente que parece que me pareceu gente boa ... e fizeram ali um quadro demonstrativo que inclusive depois as ... essas agências que têm caderneta de poupança começaram a botar. (NURC/ RS Inquérito 283. *In*: HILGERT, 2009, p.111).

No exemplo 02, a atividade metaenunciativa *"assim uma espécie de"*, demonstra que, para o enunciador que a profere a expressão "defesa do consumidor" é uma solução aproximativa da coisa que quer enunciar. Não há uma equivalência total entre a palavra dita e

a coisa a ser representada na enunciação, configurando uma não coincidência entre a palavra dita e a coisa a ser representada. O escopo é prospectivo, uma vez que se refere a palavra a seguir, defesa do consumidor.

c) Não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Os procedimentos metaenunciativos que representam a categoria da não-coincidência do discurso consigo mesmo, procuram atribuir seu escopo (palavra ou expressão a que se referem) a uma outra fonte enunciativa e, segundo Authier-Revuz (2004, p.83), "assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso". Muitos são os efeitos de sentidos que podem ser decorrentes deste tipo de modalização, no entanto, o mais comum e o que geralmente se atribui a estas atividades metaenunciativas é a preservação da face do enunciador, uma vez que ele demonstra linguisticamente que as palavras ou expressões utilizadas não são suas, mantendo-as "à distância", em sua enunciação, como é possível observar nos exemplos que seguem:

Exemplo 03
L1 – ah não comem
L2 – mas **carne de GAto como se dizia** ((risos)) o gato do vizinho
L1 – não eu vejo pelas serventes lá da escola onde eu trabalho que são:: normalmente mulheres que ganham:: duzentos duzentos e pouco ... têm filhos e filhas que contribuem ... quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem ... e elas ainda têm outros bicos LAvam fazem faxi::na ...e:: ... outras costuram quer dizer é uma série de pequenas atividades ***que elas chamam de bico...***(3) e ajudam MUIto e mesmo assim elas só comem não não comem mais feijão não comem mais arroz comem polenta ... elas estavam me dizendo que a senhora não sabe professora mas a polenta ta MUIto bom é o que MAis dá pra gente comer... (NURC/ RS Inquérito 283. *In*: HILGERT, 2009, p.124)

No exemplo 03, há a ocorrência de dois procedimentos metaenunciativos com as características aqui apontadas, da não-coincidência do discurso consigo mesmo. Na primeira, o escopo é a palavra *"carne de gato",* que aparece seguida da atividade metaenunciativa *"como se dizia"*. Já, o segundo procedimento escopa o termo *"bico"*, ou *"série de pequenas*

atividades", como anteriormente é descrito no texto, demarcado pela expressão *"que elas chamam"*. Nas duas ocorrências, as atividades metaenunciativas demonstram que o enunciador atribui o escopo a uma outra fonte enunciativa. Tal situação deixa explícito que há a presença de um outro discurso no interior do discurso enunciado, o que caracteriza a na coincidência do discurso consigo mesmo.

Variações desta forma de atividade metaenunciativa acontecem nos exemplos 05 e 06, abaixo transcritos.

Exemplo 05

L2 bom **eu sou magro e talvez de sem-vergonha está? Como dizem na gíria** porque:: não é que eu seja bom de prato mas eu como muito seguido... eu de manhã... eu tomo café de copo mas é um cafezinho legal... (...)

(NURC/RS Inquérito 207. *In*: HILGERT, 2009, p.58)

Exemplo 06

L1 (...) só que essa essa educação que está sendo oferecida pra eles não os interessa
L2 é não não
[
L1 **eles estão noutra como normalmente eles dizem**... mas o que será essa outra deles?
L2 essa outra é isso que eu te disse eles querem se diplomar... não importa de que maneira ...sabendo ou não sabendo o importante para eles é o diploma no fim de curso ... isso que é o importante

(NURC/RS Inquérito 283. *In*: HILGERT, 2009, p.83)

No exemplo 05, o escopo da atividade metaenunciativa é uma construção de senso comum implícita no texto *"magro de sem-vergonha",* que vem acompanhado da expressão metaenunciativa *"como se diz na gíria"*, denotando que tal expressão de senso comum é um discurso alheio ao interlocutor, um falante culto da língua portuguesa. Tal ação é eficaz no discurso, uma vez que, no desdobramento da interação, fica clara a intenção de demarcar este discurso como sendo "de outro enunciador", preservando a face de L2 de possíveis equívocos de interpretação quanto à fonte enunciativa, por parte de seus interlocutores.

Já, no exemplo 06, o escopo que gera a atividade metaenunciativa é a gíria "*noutra"*, atribuído a *"eles"*, por meio da expressão *"como eles dizem"*. *"Eles"*, nesta interação, refere-se, no contexto do diálogo, aos jovens alunos em relação a um "nós" que está implícito, designando a função social do falante (professor).

Em resumo, nesta categoria da não-coincidência do discurso consigo mesmo, fica demarcado linguisticamente, por meio das glosas do enunciador, a presença de um outro discurso proveniente de outra fonte enunciativa. Neste sentido, fica explícito o caráter heterogêneo dos textos, um exemplo claro de heterogeneidade mostrada marcada.

d) Não-coincidência das palavras consigo mesmas

A não-coincidência das palavras com elas mesmas é manifestada em glosas que designam, como uma recusa, ou ao contrário da aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Nelas o enunciador lança mão de uma termo e, logo em seguida, o refuta, procurando adequar o termo ou redefini-lo.

Como já exposto no terceiro capítulo, é uma forma de manifestação que geralmente ocorre em textos falados, mas sua ocorrência não depende das condições da interação face a face, podendo surgir também em textos escritos. Observa-se nos exemplos:

Exemplo 07

DOC. e vocês acham que existe alguma relação entre ter muito dinheiro e ter bom gosto?...
(...)
L1- não faz nada, não sabem nem o que fazer do dinheiro...
L2 – é que não tem bom gosto
L1 – não tem bom gosto
L2 – **eu não digo relação eu diria o seguinte...** que o dinheiro... pode proporcionar o bom gosto entende?
L1 – claro tu tendo dinheiro tu pode comprar
L2 – claro... pode montar o que tu quiser
L1 – montar o que tu quiser...
L2 – ( ) o dinheiro **dizem que** o dinheiro não traz felicidade admito a felicidade... **vamos dizer** da pessoa entende?... assim... eu sinceramente eu sou feliz à beça né? Não tendo não me preocupo com nada... (...)

(NURC/ RS Inquérito 207. In: HILGERT, 2009, p.80)

No exemplo 07, percebe-se a presença de três procedimentos metaenunciativos com funções diferenciadas. No segundo turno de L2, ele utiliza de um dizer sobre o dizer apontando que a *"questão não ter bom gosto"*, anteriormente citada por ele, repetida por L1como forma de afirmação e inicialmente lançada como tópico de discussão pelo documentador, não é a expressão mais adequada a ser utilizada para seu propósito.

Introduzindo com a expressão *"eu não digo relação eu diria o seguinte..."*, nega o já dito e propõem um sentido diferente: *"o dinheiro pode proporcionar o bom gosto"*, caracterizando uma não-coincidência das palavras consigo mesmas. Este "*proporcionar* ", termo lançado no último segmento, assume o caráter de prover, sustentar. Então, o falante nega o que disse, pois não vê como "relação", mas afirma que o dinheiro pode prover o bom gosto.

No último turno de L2, ele novamente realiza procedimentos metaenunciativos, com outras funções já destacadas: a função de atribuir a uma outra voz a este dito *("dizem que dinheiro não traz felicidade"),* caracterizando uma não-coincidência do discurso consigo mesmo. Em seguida, monitora novamente o discurso com um *"vamos dizer da pessoa entende?"*, caracterizando que mesmo não sendo o termo mais adequado (da pessoa), quer ter a certeza de que o interlocutor o compreendeu, caracterizando uma não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Considerações finais

Nos procedimentos analisados neste artigo, observou-se que a metaenunciatividade no texto falado representa uma atividade de qualificação discursiva, mas também atua como atividade profilática na resolução de problemas de compreensão e no monitoramente dos sentidos e da compreensão por parte dos interlocutores.

É possível observar pelos excertos analisados que, na manifestação de Authier-Revuz, referindo-se ao "locutor" (o falante), "sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas" (2004, p.13). Por isso, nessa manifestação metadiscursiva "se explicita a natureza heterogênea dos textos e, por isso, da linguagem" (HILGERT, 2006, p.164)

Nesta atividade, de se voltar para o seu dizer, o falante assume dupla função na enunciação: ao mesmo tempo em que anuncia, permanece atento a seu dizer, realiza observações sobre este dizer na medida em que julga que suas construções podem causar problemas de compreensão. As atividades metaenunciativas analisadas até então neste trabalho possuem diferentes funções: explicitar a busca de uma "palavra certa", a imprecisão de um termo utilizado, preservar a face do falante perante seu interlocutor, demarcar a

existência de outra fonte enunciativa na sua enunciação, entre outras. As análises apresentadas neste trabalho têm caráter inicial e serão aprofundadas a partir dos elementos teóricos apontados durante estudos posteriores da autora em seu doutoramento.

Referências

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas:* as não-coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da UNICAMP,1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. *Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

HILGERT, José Gaston. A qualificação discursiva no texto falado. In: URBANO, Hudnilson *et al* (org.) *Dino Preti e seus temas:* oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETTI, Dino (org.). *Oralidade em diferentes discursos.* São Paulo: Humanitas, 2006.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação.* 26.ed São Paulo: Cultrix, 2005.

JUBRAN, C.C.A.S. Para uma descrição textual-interativa das funções de parentização. KATO, Mary (org). *Gramática do português falado:* volume V - convergências. Campinas, SP: editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996. p. 339-353.

_____. A materialização lingüística da busca de denominações em textos falados. In: LUCAS, Clarinda Rodrigues. *A metalinguagem como lugar da interpretação:* terminologia e bases de dados informatizadas. In: Revista DELTA, v.15, n.1. São Paulo, fev/jul 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RISSO, M. S. & JUBRAN, C.C.A.S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. In**:***DELTA*, v.14, no.spe, São Paulo: EDUC,1998, p.227-242.

A ORALIDADE E OS MARCADORES DISCURSIVOS NO APLICATIVO ONLINE "WHATSAPP"

Déborah Caroline Cardoso Pereira RORRATO - PG (UEL)[503]

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: A língua portuguesa em suas manifestações escrita e falada é alvo de pesquisas em diversas áreas. Ainda que possuam características próprias, diferentes, semelhantes e opostas, ambas são práticas sociais e fundamentais ao convívio humano, sendo também atividades interativas e complementares, e marcadas por um *continuum* de desenvolvimento (Marcuschi, 1997, 2001). Ao compreender o papel essencial dos marcadores discursivos para a manutenção do fluxo conversacional e focar na linguagem virtual escrita com suas marcas da oralidade, o objetivo deste estudo é identificar marcadores discursivos não-linguísticos e linguísticos, de caráter interacional e coesivo na comunicação virtual. Compõe o *corpus* deste estudo uma conversa mantida por meio do aplicativo online W*hatsApp* entre oito interlocutores de seis cidades diferentes do Brasil (Londrina-PR, Birigui-SP, Bauru-SP; Recife-PE, Natal-RN e Belo Horizonte-MG). Uma análise do referido material permite verificar a presença de características da linguagem oral e escrita nesta conversa informal online, bem como a adaptação dos marcadores discursivos não-linguísticos à linguagem virtual e variedades linguísticas existentes entre os falantes.

Palavras-chave: Linguagem oral e escrita. Marcadores discursivos. Comunicação virtual.

Introdução

Como meio de interação, a linguagem é a marca social de um grupo, um elemento identificador (Oliveira, 2001). Ainda que a maior parte dos estudos seja feita sobre a língua escrita, a língua falada também possui suas marcas e características próprias (Marcuschi, 2001), e, por isso, não é simplesmente uma manifestação marginal da língua (Campos, 1989).

A fala é um grande fator que diferencia os seres humanos dos demais animais no planeta terra. Considerada o bem social pelo qual é possível viver diariamente, a fala acompanha todos os indivíduos desde o nascimento até o último instante de vida (Andrade, 2011; Marcuschi, 2001).

[503] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. CAPES. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil, deborahccp@hotmail.com

A escrita, por sua vez, criada pelo engenho humano está presente em diversos contextos sociais e ocorre paralelamente com a oralidade. Também é inegável seu caráter revolucionário na sociedade, permitindo, entre outras coisas, o estudo da língua como objeto sistemático (Marcuschi, 2001),

Com o advento da internet a língua escrita desenvolvida através do meio virtual ganha um aspecto diferente da língua portuguesa padrão. Ainda que haja marcas da oralidade nas ferramentas virtuais, a linguagem se dá pela escrita (Freitag, 2006).

Esse hibridismo entre língua escrita e língua falada no contexto virtual originou o interesse de investigar esses elementos, por meio de marcadores discursivos, em uma conversa informal através do aplicativo *WhatsApp*.

Para tanto, este estudo foi delimitado em três grandes momentos. No primeiro será discorrido a respeito das manifestações escrita e falada da língua, bem como sobre os marcadores discursivos e a linguagem online. Posteriormente, a metodologia será apresentada, seguida da análise do *corpus*. Por fim, os resultados serão expostos juntamente com o desenvolver da conclusão.

A partir dessa breve pesquisa, espera-se que demais pesquisadores das manifestações escrita e falada da língua, bem como da linguagem online e dos marcadores discursivos possam dar continuidade na interligação desses aspectos. Como também fomentar o desejo de uso das tecnologias (como o aplicativo *WhatsApp*) por parte dos professores de línguas.

Referencial teórico

Língua escrita e língua falada

Ainda que alguns estudos sejam pautados nas dicotomias estritas entre fala e escrita, essa pesquisa considera o caráter complementar e interativo dessas manifestações, e rejeita sua relação dicotômica (Marcuschi, 2001), como também não conceberá tais características como estanques, devido à crença de que essas distinções fazem parte de um *continuum* (Oliveira, 2001).

Ainda assim, segundo Andrade (2011, p. 1), "a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas".

Partindo desse pressuposto, este tópico abordará características de ambas manifestações. Lembrando que essas "diferenças entre oralidade e escrita devem ser analisadas na perspectiva do uso" (Silva e Silva, 2009), portanto esses aspectos não são invariáveis.

Na língua falada (LF), prevalece o contato entre os "interactantes" (aqueles que agem juntos), uma vez que sua comunicação é simultânea. Caracterizada também por pausas, ênfase, hesitação, (inter)subjetividade, repetições de palavras (Campos, 1989) e as recorrências.

Enquanto que na língua escrita (LE), de maneira geral, pode-se refletir por mais tempo, corrigir, analisar detalhadamente sua produção, na linguagem oral tudo ocorre em um período de tempo muito curto. Sendo assim, pode-se perder este planejamento e produção em longo prazo.

Por esta razão, também, a linguagem oral é comumente vista como suscetível ao erro. Além disso, devido à condição de produção da LF (diferente da LE), o indivíduo possui um curto período de tempo para a reflexão antes da fala, uma vez que o erro é cometido, não se pode corrigi-lo.

Outro aspecto notório da língua falada é o seu caráter fragmentário, nela predominam orações curtas, unidades pequenas e simples.

Além disso, a LF conta com o auxílio da comunicação corporal, gestos, expressões (faciais e corporais). Esses fatores facilitam a compreensão daquilo que está sendo dito, uma vez que a linguagem escrita pode causar uma má interpretação pela falta de contato direto entre os interlocutores.

Quanto ao tempo, a língua escrita pode percorrer dezenas de anos guardada em livros, documentos, arquivos. Por outro lado, a língua falada, exceto quando gravada, se perde no mesmo momento que se inicia. Talvez por este motivo a LE reflete muito da história e cultura de um povo, atendendo mais as expectativas de estudiosos.

Como semelhanças, LF e LE permitem construir textos coesos e coerentes, formais e informais, com variações estilísticas, sociais e dialetais. Por outro lado, enquanto a língua

escrita representa a manifestação formal do letramento[504], a oralidade é um fenômeno natural representando a inserção cultural e socialização (Andrade, 2011, Marcuschi, 2001).

Mesmo diante dessas características, este estudo acredita que as manifestações falada e escrita da língua não se sobrepõem. Mais ainda, segundo Andrade (2011), a língua escrita não pode ser considerada uma representação da língua falada, pois não consegue produzir alguns fenômenos produzidos na fala. Como o gesto, olhar e a prosódia. Da mesma forma que a LE possui elementos não existentes na LF, tais como o formato, cor, tamanho e tipo da letra.

Esses fatores também são defendidos por Marcuschi (2001). Mesmo considerando os seres humanos como seres falantes, e não como seres que escrevem, isso não caracteriza uma manifestação superior a outra. E como já mencionado, essas características apresentadas não representam uma dicotomia, mas um *continuum*:

> As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos (Marcuschi, 2001, p.37).

Por fim, de acordo com Campos (1989) ao monitorar sua fala, o interlocutor e o ouvinte fazem uso dos marcadores conversacionais (ou marcadores discursivos, como este texto opta pelo uso), os quais serão utilizados para a análise do *corpus* neste trabalho.

Marcadores discursivos (MDs)

Marcadores discursivos começaram a ser estudados no final da década de 1990. Em meio a opiniões divergentes, eles (também conhecidos como marcadores conversacionais, operadores argumentativos, articulares textuais – Freitag, 2009), atualmente possuem caráter de elemento gramatical, ainda que considerados como vícios de linguagem e por muitos uma característica da linguagem oral, uma vez que esta é sua origem.

Para Campos (1989), MDs são "formas linguísticas através das quais o falante procura interagir com seu companheiro de fala, seja ele falante ou ouvinte". Ainda que responsável

[504] Vale salientar que esse estudo compreende simploriamente letramento como o uso social de escrita e da leitura. Entretanto, não objetiva maior aprofundamento nesse conceito, haja vista sua complexidade.

por esta interação no processo de fala, eles não podem ser vistos meramente como "preenchedores de pausa ou elementos esvaziados (Freitag, 2009)", nem como um "estigma social" (Freitag, 2007).

Pioneiras no estudo de MDs, Macedo e Silva (apud Freitag, 2009) os definem como "elementos envolvidos em macrofunções discursivas, como a organização das relações textuais, a manutenção da interação e o processamento da fala na memória".

Esses marcadores são de grande frequência e recorrência, ainda mais, não integram o conteúdo cognitivo da conversa. Eles assinalam relações interpessoais entre os interlocutores, situam o tópico da conversação e articulam as unidades das cadeias linguísticas (Galembeck e Blanco, 2001).

Essas características são reforçadas por Andrade (2011, p. 4). Segundo esse autor, os marcadores conversacionais são: "elementos típicos da fala que não integram o conteúdo do texto, apresentando valor tipicamente interacional. Ex. bom, eu acho que, quer dizer, então, entende?, né?"

Por outro lado, Freitag (2007) afirma que os marcadores discursivos integram não somente o plano interpessoal do texto, mas também o cognitivo. Por isso, ela defende sua articulação discursiva e o valor linguístico nos textos escritos de mídia.

Pode-se considerar ainda uma visão bastante ampla dos MDs, revista por Freitag (2009), a qual expõe o caráter textual e interpessoal dos marcadores. O primeiro se refere aos elos coesivos do texto, e o interpessoal auxilia no planejamento da fala, mantendo a interação entre os falantes. Por essa razão, eles são utilizados tanto na linguagem oral quanto na escrita e são considerados, por essa autora, elementos gramaticais.

Ainda que MDs possam ser classificados quanto sua posição no turno: iniciais, mediais e finais. Por seu caráter multifuncional, o mesmo marcador discursivo pode ser encontrado em diferentes posições (Galembeck, 2010; Urbano, 1993).

Quanto à forma os marcadores discursivos são divididos entre simples, composto, oracional e combinado (Urbano, 1993). Enquanto às funções, eles se classificam em

marcadores interacionais (interpessoal) e marcadores ideacionais (coesivos) (Galembeck, 2010; Urbano, 1993).

Marcadores de função interacional são aqueles ligados ao fluxo da conversação. Eles assinalam a tomada de turno, envolvem o ouvinte e prefaciam opiniões (Galembeck e Blanco,2001).

Já os ideacionais unem as partes do texto. Eles representam oposição, explicação, introduzem paráfrase. São utilizados pelo falante para a negociação do tema e seu desenvolvimento (Urbano, 1993).

Por sua vez, marcadores não-linguísticos, considerados de extrema relevância na comunicação face a face, são representados por risos, gestos, olhares (Silva, 2007, Urbano, 1993). Neste caso, eles serão investigados na comunicação virtual, na qual eles também se encontram.

Além dessas características e classificações supracitadas, Galembeck (2010) propõe funções complementares dos marcadores discursivos, que também serão utilizadas neste estudo, quais sejam: tomada de turno, avaliação ou comentário, envolvimento do ouvinte, planejamento verbal, introdução de tópicos e subtópicos, concordância ou discordância, introdução de paráfrases, coesão, busca de aprovação discursiva.

Adiante, uma reflexão quanto à linguagem virtual será apresentada.

Hibridismo das modalidades oral e escrita: a linguagem online

A linguagem é desenvolvida em duas variações: oral e escrita. Ao se comunicar através da internet, ainda que o modo de realização seja escrito, sua concepção é falada.

Característica marcante na comunicação oral, a aproximação entre os envolvidos e simultaneidade também são apresentadas na linguagem virtual.

Ou seja, a comunicação escrita síncrona (em tempo real via internet) é um modo de comunicação com características típicas da fala e da escrita (Marcuschi, 2001), por isso consideramos seu contexto "um exemplo prático da hibridação que ocorre entre o texto oral e escrito" (Silva e Silva, 2009, p. 06).

Em seu estudo, Freitag (2006) elenca algumas características marcantes da linguagem utilizada na internet, através do trabalho de Thurlow e Brown (2003), sendo elas:

> 1) Máxima dupla de brevidade e velocidade: a) abreviação de itens gramaticais, b) uso mínimo de letras maiúsculas e sinas de pontuação.
> 2) Reestruturação paralinguística: - homofonia letras e números, - recuperação de vogais elididas.
> 3) Aproximação fonológica.(Freitag, 2006, p.03)

Em relação ao primeiro item, por se tratar de uma comunicação síncrona, os falantes se preocupam em economizar tempo e espaço, sendo assim, fazem uso de abreviações e marcas de pontuação não são frequentemente usadas (Freitag, 2006).

Outra característica marcante da linguagem virtual, comum aos internautas e citada por essa autora é o uso de letras maiúsculas para representar que se está gritando.

Quanto à reestruturação paralinguística, nota-se a economia de caracteres para expressar um mesmo conteúdo, como o exemplo dado da palavra em inglês "*later*" escrita "*l8r*" (Freitag, 2006). Este fator, também conhecido como linguagem modificada, é marcado por um exemplo clássico na língua portuguesa, a abreviação da palavra "você" por "vc".

E por fim, Freitag (2006) explica a "quebra de convenção ortográfica" que ocorre ao substituir "ch" por "x" e "qu" por "k", objetivando, como supracitado, agilidade e rapidez.

Segundo a autora, para se compreender e dominar a linguagem virtual, o usuário precisa ter um conhecimento da língua padrão adequado[505], caso contrário não seria apto a entender as alterações feitas nesta linguagem.

Por esta razão, Freitag (2006) defende o surgimento de uma sub-norma, presente na comunicação virtual, um sub-conjunto da norma padrão. Reafirmando que é necessário dominar a norma para dominar a sub-norma e que esta "não pode ser taxada como desregrada e simplista" (Freitag, 2006, p. 5).

[505] É relevante esclarecer que este estudo não tem o intuito de advogar a respeito de norma padrão da língua portuguesa.

Ressaltando a sub-norma da língua virtual, a autora esclarece o uso de abreviações tão comumente usado e criticado. Em contrapartida, algumas são naturalmente aceitas em quaisquer contextos, como Prof.ª e Prof.

Outro aspecto trazido por ela, os *emoticons*[506], ditos causados pela internet, mas que de acordo com sua pesquisa, são originados da guerra fria e já eram utilizados nas escolas antes do advento tecnológico. Considerando sua função na linguagem, eles podem ser classificados como marcadores não-linguísticos.

Enfim, da mesma forma que língua falada e escrita possuem suas peculiaridades, como o *continuum* entre fala e escrita, e relevância, a norma padrão e essa sub-norma também.

Metodologia

Os dados em análise serão coletados por meio do *WhatsApp*. Este aplicativo encontrado em diversos modelos de celulares *smartphones* provê ao seu usuário o envio de mensagens gratuitas e instantâneas para outros celulares também habilitados com o programa. Ainda que gratuitamente, seu uso se faz por meio da conexão via internet, ou seja, é necessário que ambos os usuários (ou todos, uma vez que seu uso pode ser coletivo) estejam online.

As conversas são realizadas diariamente e tiveram início dia 15 de outubro de 2012 e mantêm-se até os dias atuais. O trecho que será analisado é datado em 15 de outubro de 2012 a 11 de março de 2013. Ainda que o grupo seja formado por oito participantes de seis cidades distintas, os falantes variam.

Corpus

Como mencionado por Oliveira (2001), vale salientar alguns aspectos da conversa em análise.

O corpus deste estudo, como já citado, são mensagens enviadas via W*hatsApp*, pertencentes a um grupo de amigos de diferentes regiões do Brasil (Natal, RN; Recife, PE;

[506] "Os *emoticons* são signos de imagens digitais, utilizadas para expressar as emoções e a afetividade dos internautas e ao mesmo tempo revestir a comunicação de um tom coloquial" – Brito e Melo, 2009, p. 232.)

Bauru, SP; Birigui, SP; sendo dois falantes de Londrina, PR e dois de Belo Horizonte, MG). A pesquisadora deste estudo também é elemento das conversas.

Como fatores extralinguísticos (Oliveira, 2001), a faixa etária desses falantes varia entre 24 e 26 anos. Entre eles há um mestre, um mestrando, dois graduados, um pós-graduando e três graduandos. Três falantes são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. No excerto analisado, eles estão planejando uma viagem.

Esta conversa possui uma linguagem coloquial, popular. Por esta razão, não se atém a regras gramaticais e pode ser carregada de vícios de linguagem[507] (Oliveria, 2011).

Análise

Para a análise do *corpus*, foram utilizados excertos das conversas via *WhatsApp* (Anexo I). Os marcadores discursivos presentes foram destacados em itálico e, em seguida, classificados. A classificação foi escrita em letras maiúsculas para facilitar a identificação, uma vez que foi realizada no decorrer da própria conversação.

Por se tratar de uma conversa realizada pelo aplicativo *WhatsApp*, além de conter o nome do falante, os excertos apresentam a data e o horário exatos do envio da mensagem.

Para a classificação foram utilizados os conceitos de marcadores discursivos a partir dos estudos de Galembeck e Carvalho (1997), Galembeck (2010), Urbano (1993) e Marchuschi (1997, 2001). Como mencionado, a intenção será identificar marcadores não-linguísticos e linguísticos de caráter interacional ou coesivo e suas funções.

A ordem de classificação foi feita da seguinte maneira: quanto à função (interacional ou coesiva), forma (simples, composto, oracional, combinado), posição (inicial, medial, final) e funções complementares (tomada de turno, avaliação ou comentário, envolvimento do ouvinte, planejamento verbal, introdução de tópicos e subtópicos, concordância ou discordância, introdução de paráfrases, coesão, busca de aprovação discursiva).

A fim de exemplificar a metodologia da análise, segue adiante um excerto da conversa online juntamente com a classificação dos MDs encontrados:

[507] Vícios de linguagem, neste estudo, entendidos como erros cometidos na comunicação escrita ou falada por descuido ou falta de conhecimento da língua.

15/10/12 23:17:57: João[508]: ***Ei*** **(MARCADOR DISCURSIVO INTERACIONAL, SIMPLES, INICIAL DE TURNO DE ENVOLVIMENTO DO OUVINTE)**, tem uma calca e uma camisa q esqueci ai n eswurca de levar! ***E*** **(MARCADOR DISCURSIVO COESIVO, SIMPLES, INICIAL DE TURNO)** to com uma camisa sua tb

15/10/12 23:17:59: João: ***Eh*** **(MARCADOR DISCURSIVO INTERACIONAL, SIMPLES, INICIAL DE TURNO DE CONCORDÂNCIA)**, nao tem como faltar não.

15/10/12 23:18:12: José: ***É*** **(MARCADOR DISCURSIVO INTERACIONAL, SIMPLES, INICIAL DE TURNO DE CONCORDÂNCIA)**

Partindo do conceito dos marcadores discursivos não-linguísticos como manifestações, tais como risos e expressão corporal, neste estudo elencamos alguns MDs não-linguísticos com características virtuais.

Enquanto na comunicação face a face essas emoções são facilmente detectadas e realizadas, no mundo virtual isso é possível por meio dos chamados *emoticons*. Tendo em vista esta análise, podemos afirmar, ainda, um grande uso deles como forma de substituição das expressões faciais e emocionais, como nos excertos 1 e 2:

18/10/12 07:30:09: Ana: Vai para foz ? Que dia? =)

(excerto 1)

19/11/12 08:53:13: Ana: :)

(excerto 2)

Ainda que esse não seja o foco deste estudo, outro aspecto notado são as variedades linguísticas. Por se tratar de falantes de diferentes regiões do Brasil, pode-se perceber uma diferença na forma de se comunicarem. Expressões como "*galado*", apresentada no excerto 3, utilizada pelo participante natural de Natal (RN), não é comumente vista na região sul do Brasil, por exemplo.

[508] Para preservar a identidade dos envolvidos, os nomes foram alterados.

11/03/13 12:14:30: João: Ta em jampa de novo galado?

(excerto 3)

Ou até mesmo a naturalidade ao se referir à cidade de João Pessoa (PB) como "*Jampa*", demonstra certo domínio e conhecimento da região. Tais variações são motivadas principalmente pelo próprio usuário e o uso que ele faz da língua (Oliveira, 2001).

Fatores defendidos por Andrade (2011, p. 54) ao afirmar que:

> As variedades linguísticas ocorrem devido a fatores inerentes ao próprio usuário, quanto aos dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra. Assim, há variáveis próprias do falante, que são sua origem geográfica e sua classe social, o que configura o que se pode entender como dialeto.

Refletindo as características da linguagem virtual previamente apresentadas, podemos verificar alguns exemplos clássicos presentes nesses excertos:

I) ausência de pontuação:

18/01/13 14:13:19: José: Ana recife idem

(excerto 4)

II) falta de acentuação:

11/03/13 10:23:06: Ana: So fui dormir umas 2:30...

(excerto 5)

III) uso de abreviações:

11/03/13 12:14:42: João: Maria ta com cara q vai furar

(excerto 6)

IV) mínimo de letras maiúsculas:

15/10/12 23:20:30: João: Fica eu e mais duas pessoas, provavelmente ana e francisco. Ai vejo qnto fica o valor da diaria pelo titulo. Fica barato

(excerto 7)

V) uso de *emoticons*:

11/03/13 10:27:22: Ana: Tem gente em Recife **:)**

(excerto 8)

VI) quebra de convenção ortográfica:

15/10/12 23:26:51: José: Abracooooo

(excerto 9)

E, como percebido, a informalidade desta conversação.

Resultados

Para elucidar o frequente uso dos marcadores discursivos nessa conversa online, foi elaborado o diagrama em anexo. Lembrando que a análise foi feita a partir dos trabalhos de Urbano (1993) e Marchuschi (1997; 2001), Galembeck e Carvalho (1997), focando em Galembeck (2010).

Primeiramente, foram encontrados e classificados 47 marcadores discursivos, dos quais 61.7% eram linguísticos e 38.3% não-linguísticos.

Em seguida, os MDs linguísticos foram subdivididos em coesivos (51.7%) e interacionais (48.3%), que foram classificados quanto forma e posição.

Dentre os MDs coesivos, 93.4% são de forma simples e apenas 6.6% compostos, enquanto que oracionais e combinados não foram encontrados. Em relação à posição, 40% dos MDs coesivos estão em posição inicial, 60% medial e não foram apresentados em posição final.

Por sua vez, os marcadores discursivos interacionais apresentaram 71.4% de forma simples, 28.6% composto e também não manifestaram formas oracionais e combinados. Quanto à posição, 85.7% estão em posição inicial, 7.5% medial e 7.5% final.

Os MDs interacionais também são classificados quanto suas funções complementares (Galembeck, 2010). Nessa conversa via *WhatsApp*, 57.1%, a maior parte, corresponde à função de concordância ou discordância; 21.4% de avaliação ou comentário; 7.15% de

envolvimento do ouvinte; 7.15% de busca de afirmação discursiva e 7.15% de planejamento verbal.

Os marcadores não-linguísticos manifestados nessa conversa informal online, foram representados por risadas (“kkkkkk”; “hahahaha”; “hehehe”) e *emoticons* (:); =)). Aspectos frequentemente encontrados nesse contexto conversacional, uma vez que substituem as expressões faciais e as risadas produzidas pelos falantes em uma comunicação face a face.

Conclusões em desenvolvimento

Este estudo pretendeu elencar aspectos da linguagem oral, escrita e virtual, bem como dos marcadores discursivos para, então, fornecer uma análise de uma conversa via *WhatsApp*.

Como no exemplo dado por Galembeck (2009) de que um bilhete é tão informal quanto um recado oral, bem como um texto científico é tão formal quanto uma exposição acadêmica, pode-se confirmar a premissa de que as duas manifestações da linguagem (escrita e falada) são de grande relevância e complexidade.

Sendo assim, este estudo confirma a importância da comunicação oral, sem colocá-la em um patamar superior a linguagem escrita. Afinal, como afirma Marcuschi (1997, p. 123): “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar os seus usuários”.

Mais ainda, pensar em marcadores discursivos simplesmente como “marcas da oralidade na escrita” ou “vícios de linguagem”, é subestimar o grande leque de funções que os marcadores discursivos atendem tanto na língua oral quanto na escrita (Freitag, 2007).

Vale ressaltar também o papel fundamental das “estruturas automatizadas e repetitivas no discurso – os marcadores discursivos” (Freitag, 2009) presentes na linguagem virtual escrita, como demonstrado na análise desse estudo.

Como afirma Marcuschi (2001) o objeto de investigação de práticas de letramentos e oralidade são os “usos da língua”. Neste estudo, o uso da língua se deu por meio da linguagem virtual, de forma escrita e com características de ambas manifestações da língua. Desta forma, conversas online via *WhatsApp* também podem ser consideradas um “entrecruzamento de fala e escrita” (Marcuschi, 2001, p. 18).

Por fim, ao nos depararmos com o grande número de marcadores discursivos na conversa em questão, podemos confirmar seu papel de manutenção do fluxo conversacional nessa comunicação informal via *WhatsApp*.

Entretanto, não se pode generalizar as características e análise dessas manifestações da linguagem (Andrade 2011), neste estudo foi apresentado apenas um recorte.

Referências:

ANDRADE, M. L. C. V. de O. **Língua: modalidade oral/escrita.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

BRITO, A. D. B.; MELO, E. M. **Semiótica do discurso publicitário: emoticons e sedução discursiva.** Acta Semiótica et Lingvistica. vol. 14 – ano 33 – n° 1 – 2009.

CAMPOS, O. G. L. A. **A língua falada: características gerais.** In.: Estudos gramaticais, ano III, N.o 1, 1989.

FREITAG, R. M. K. **Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados**. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

_____. **Marcadores Discursivos não são vícios de linguagem!** Interdisciplinar, v. 4, n. 4, Jul/Dez de 2007.

FREITAG, R. M. K.; FONSECA E SILVA, M. **Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa.** Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISNN 1806-275X, 2006.

GALEMBECK, P. T. **Processos de construção de textos falados e escritos. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 2, 2010.**

_____. **Marcas da oralidade em textos escolares.** Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

_____.; BLANCO, L. R. **Marcadores conversacionais na linguagem jornalística**, 2001. Disponível no web world wide em: http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(20)05.htm

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Oralidade e escrita**. In: Signótica, jan/dez. 1997.

OLIVEIRA, C. N. B. A.**A língua: um eterno continuum.** PERcursos Linguísticos, v. 1, n. 1, 2011.

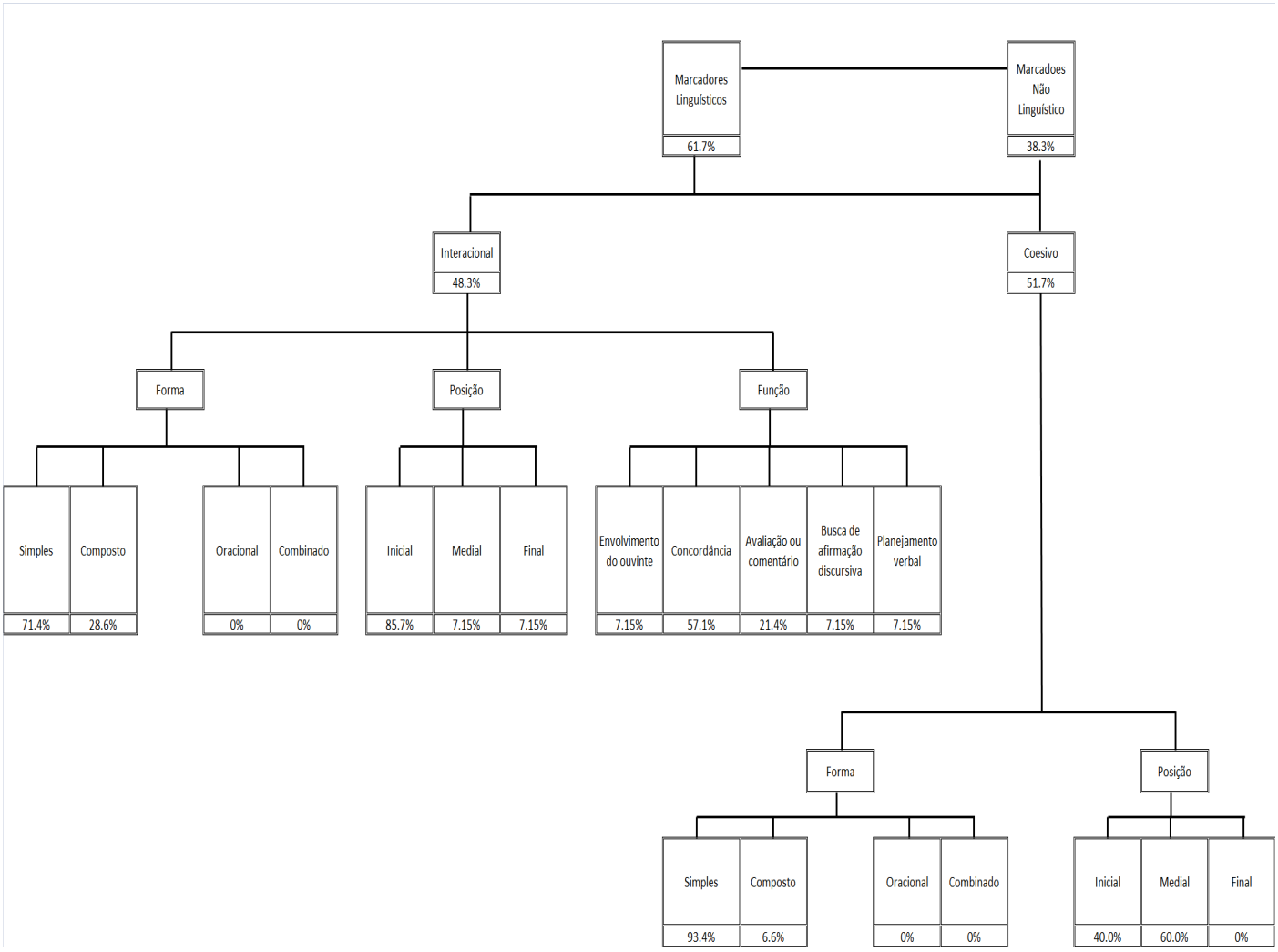
SILVA, R. C. **A conversação como ponto de partida para o ensino dos gêneros textuais orais.** Dia a dia educação, 2007. Disponível no web world wide em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=133

SILVA, E. F. F.; SILVA, F. **O continuum fala, escrita e voip: elementos que se interpenetram na função social de se comunicar.** In.: Artefactum, n. 2, 2009.

URBANO, H. **Marcadores conversacionais**. In: PRETI, Dino (Org.).Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, v. I, p.81-101, 1993.

WhatsApp Inc: **Como funciona.** Disponível no web world wide em <http://www.whatsapp.com>. Acessado em 16 de julho de 2013.

Anexo 1- Diagrama do resultado da classificação dos MDs encontrados na conversa via *WhatsApp*



32 - PORTUGUÊS COMO L2/LE

CRENÇAS DE AVALIADORES INICIANTES E EXPERIENTES DO EXAME ORAL DO CELPE-BRAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

CAIRES, Martha da Rocha (G-UTFPR)[509]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo relatar como ocorre o desenvolvimento das provas orais do CELPE-BRAS por meio de uma comparação das perspectivas de avaliadores (entrevistador e observador) iniciantes e experientes. Mais especificamente, esta pesquisa tem como principal característica observar o entendimento e as possíveis crenças que existem entre os informantes em relação ao papel de ser professor entrevistador e observador, como também a importância acerca das noções de proficiência e fluência presentes na avaliação oral. Primeiramente foi realizado um questionário piloto com 01 informante de cada tipo para verificar a ocorrência de convergências ou semelhanças, em relação aos objetivos que elencamos acima. Para isso, foi analisado o trabalho de Fortes (2009) que elenca a noção de proficiência com o viés da etnometodologia; assim como a autora, analisamos nossos dados a partir dessa linha de pensamento. Com os resultados do piloto, observamos que há uma diferença sensível em relação à percepção das avaliadoras quanto ao esforço de adequação da produção do candidato. Apesar disso, ambas conferiram valores semelhantes a um trecho de avaliação oral analisado na tese de Fortes (2009). Mais dados estão sendo coletados para verificar se as divergências e semelhanças permanecem a depender da experiência como avaliador do exame.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras, Exame oral, Crenças, Professores iniciantes e experientes

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as crenças existentes no processo de avaliação do exame oral da prova do Celpe-Bras com dois grupos de professores: iniciantes e experientes. O foco dessa pesquisa buscará observar a compreensão e as possíveis crenças existentes entre os examinadores do exame em relação ao papel de ser professor entrevistador e observador, como também a importância acerca das noções de proficiência e fluência presentes na avaliação oral.

[509] Estudante de Graduação indicada pela Profa. Ms. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque. Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Email: martha_caires1377@yahoo.com.br

A proposta dessa análise tem como foco a investigação acerca da distinção ocorrida entre esses avaliadores na avaliação. Também se observará suas percepções quanto ao papel de ser um professor aplicador (entrevistador e observador), ao par que verificar-se-á comparativamente se as noções de proficiência e fluência, as distinções e as interações existentes nas crenças destes avaliadores aparecem de fato na avaliação oral.

Para a realização dessa pesquisa, realizar-se-á a efetuação de questionários com avaliadores do Celpe-Bras (experientes e iniciantes) a respeito das crenças acerca de proficiência e fluência imbricadas em suas percepções. A partir da aplicação desses questionários (de cunho exploratório) com os avaliadores do exame oral, suas respostas serão analisadas por meio das reflexões teóricas acerca da etnometodologia elencadas por Garfinkel (1967, *apud* Fortes 2009), sobre as noções de proficiência e fluência de uma língua (Fortes, 2009), isto é, o que de fato subjaz na avaliação desses avaliadores e como é construída a postura acerca das crenças sobre essa avaliação.

2 A PROPOSTA DO EXAME CELPE-BRAS

2.1 VISÃO GERAL DO EXAME

Propõe-se que nesse exame se verifiquem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso da língua portuguesa se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações diárias, ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em ambientes formais e informais. Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não objetiva avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que o examinado consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida.

Esse certificado é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português como língua estrangeira (PLE)[510], desenvolvido pelo Ministério da

[510] Doravante 'português como língua estrangeira' será denominado como PLE.

Educação. O exame tem sua aplicação no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Internacionalmente, o Celpe-Bras é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

A obtenção do certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Escrita e na Parte Oral, isto é, mesmo apresentando um desempenho avançado na Parte Oral, e caso o avaliado não alcance um desempenho de nível intermediário (nível mínimo para certificação) na Parte Escrita, ele não obterá a certificação.

2.2 A PARTE ESCRITA

A Parte Escrita é feita no Inep, em Brasília, por corretores treinados e supervisionados pela Comissão Técnica, que utilizam grades de correção com critérios previamente definidos e específicos para cada uma das tarefas. Cada tarefa é avaliada por dois corretores, também de forma independente, mantendo-se em sigilo a identidade do avaliado. A avaliação envolve a compreensão e a produção de forma integrada. Para a aprovação do candidato, a proficiência considerada como essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. A qualidade com que a ação será desenvolvida, ou seja, a adequação discursiva e a adequação linguística servirão de base para a distinção entre todos os níveis.

2.3 O EXAME ORAL

O exame oral é realizado em uma interação face a face, na qual estão envolvidas a produção e a compreensão. Em geral, os candidatos recebem tarefas que trabalham com mais de uma habilidade. O candidato recebe um elemento provocador (cartões enviados pela organização do teste, que contém imagens e textos sobre assuntos diversos) e devem não só fazer a leitura do documento, mas também responder às perguntas feitas pelo entrevistador.

A avaliação oral é feita durante a interação face a face por dois avaliadores treinados: um professor observador e um professor entrevistador. As notas são dadas de forma

independente por dois avaliadores; um interage com o avaliado e lhe confere uma nota, levando em conta a interação (entrevistador), e o outro que observa e analisa o desempenho do examinado de forma analítica (observador), utilizando uma grade com seis critérios (compreensão, competência interação, fluência, adequação lexical e gramatical, pronúncia) com gradações de desempenho específicas para cada nível. Para essa avaliação, os avaliadores recebem grades de avaliações diferentes, o que demonstra as diferentes percepções quanto à produção do candidato, devido ao olhar diferenciado de cada examinador e da especificidade de uma ou outra grade de avaliação. As interações são gravadas em áudio para eventual aferição e análise por parte da Comissão Técnica. O desempenho do examinado é avaliado de forma global nas tarefas, da Parte Escrita, e da Parte Oral.

2.4 A AVALIAÇÃO EM SI

O exame possui natureza comunicativa; isso significa que não se busca verificar conhecimentos a respeito da língua por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim pela capacidade de uso dessa língua. A competência do avaliado é avaliada pelo desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real.

Fundamentado em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, sendo que língua e cultura são considerados como elementos indissociáveis, o conceito de "saber uma língua" que o exame se baseia consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Ao contrário dos exames de proficiência que testam separadamente as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, isto é, como eles ocorrem de fato em situações reais de comunicação.

No exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas que abrangem as estruturas escrita e oral da prova; essas estruturas são o mote inicial para avaliar o examinado em quatro níveis de proficiência (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior). O desempenho do examinado é avaliado de forma global nas tarefas, da Parte Escrita, e da Parte Oral.

3 CRENÇAS E O PAPEL DO PROFESSOR AVALIADOR

A partir dos resultados apontados por Fortes (2009), pode-se entender que por detrás da produção do aluno, existe a interpretação do avaliador e do que subjaz em sua avaliação. Para tanto, é necessário que se investigue o desenvolvimento em relação à natureza de crenças presentes na aprendizagem de línguas. Assim, para que obtenha mais validade e confiabilidade para o seu uso eficaz em sociedade, propõe-se uma investigação acerca das crenças na formação de professores e dos outros agentes presentes no processo de aprendizagem. Essa pesquisa busca evidenciar como os pesquisadores também colocam suas próprias crenças no processo deste levantamento, assim evidenciando as crenças sobrepostas nas práticas docentes dos professores.

Por essa razão, visa-se investigar a avaliação do Celpe-Bras[511], mais especificamente no papel do professor avaliador na entrevista. Levando isso em conta, faz-se necessário estabelecer legitimação das práticas teóricas acerca da proficiência e fluência dos professores da prova (observador e entrevistador), já que elas estão intrinsecamente envolvidas na avaliação.

Para a dada pesquisa, observou-se o tipo de avaliação realizada e o comportamento dos avaliadores da prova oral, na forma como eles avaliam os examinados, principalmente devido à complexidade de quesitos para avaliar a oralidade do exame. Também se observou a distinção da avaliação realizada entre avaliadores (entrevistador e observador) experientes e iniciantes.

Para essa pesquisa será abarcada a distinção encontrada entre avaliadores experientes e iniciantes na aplicação da prova oral, como também as crenças sobre o papel de ser professor entrevistador e observador. Para isso, uma análise comparativa foi realizada[512], focando-se na

[511] No presente trabalho nos ateremos à parte oral da prova.

[512] Os resultados mais aprofundados dessa análise serão apresentados mais adiante nesse trabalho.

fundamentação constituída acerca das noções de proficiência e fluência pelos professores aplicadores (experientes e iniciantes) da avaliação mencionada.

Dessa forma, utilizaremos as reflexões teóricas de Fortes (2009) para o aporte principal dessa análise. Essas reflexões implicam em uma redefinição do conceito de proficiência oral e na elaboração de novos parâmetros para a avaliação oral de uma língua adicional, a fim de que o exame de proficiência analisado (Celpe-Bras) obtenha mais validade e confiabilidade para o uso eficaz em sociedade.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a realização dessa pesquisa, se efetuará questionários com avaliadores do Celpe-Bras (experientes e iniciantes) a respeito de suas crenças. Por ser uma pesquisa de cunho investigativo acerca do que significa ser um professor aplicador do Celpe-Bras, a seguinte pesquisa será de natureza qualitativa, já que as interpretações em relação às respostas dos entrevistados terão impacto na análise proposta pelo pesquisador.

A partir da aplicação de questionários exploratórios com avaliadores do exame oral Celpe-Bras, serão analisadas as respostas fornecidas por meio dos estudos etnometodológicos de Garfinkel (1967, *apud* Fortes, 2009) a fim de explanar questões sobre o que de fato subjaz na avaliação desses avaliadores e como é construída a postura acerca das crenças sobre essa avaliação.

Após coletar esses dados, partir-se-á para a análise comparativa com os avaliadores (iniciantes e experientes), levando em conta o que já foi exposto previamente acerca do enfoque proposto. Em nossa análise, focaremos em que medida as crenças constroem a validade da oralidade avaliada nos avaliadores; assim realizaremos uma comparação entre iniciantes e experientes, visando o que subjaz nessa avaliação e também o que além dos elementos pré-estabelecidos influenciam os professores ao examinar os candidatos.

Para a análise estipulada visa-se investigar a prática/realização das atividades dos avaliadores (iniciantes e experientes) imbricadas no exame do Celpe-Bras. É importante relatar que aqui é buscado como os membros (avaliadores) constroem suas crenças, suas

visões do que é "saber uma língua" e como esses quesitos são demonstrados na prática avaliativa nos exames do Celpe-Bras.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise verificou que tipos de conhecimentos a respeito da língua dos avaliadores do exame oral do Celpe-Bras vigoram nas avaliações, como também as suas possíveis crenças enraizadas no papel de ser professor entrevistador e observador.

Para a coleta do experimento piloto (Anexo 01), realizou-se um questionário de cunho exploratório, abarcando questões referentes a crenças e o papel do professor avaliador, pois foi percebido nesse estudo que esses quesitos determinam o "nível" da língua a ser avaliado. Foram coletados dados de 02 informantes (01 experiente e 01 iniciante), o primeiro tendo 13 anos de experiência de docência de PLE com formação específica (especialização em docência de PLE) e já ministrou cursos preparatório para o Celpe-Bras; já o segundo tem 02 anos experiência sem formação específica em PLE, no entanto possui mestrado em fonética e fonologia da língua inglesa.

A partir da coleta de dados da amostra mencionada percebeu-se, sob a perspectiva etnometodológica de Garfinkel (1967, *apud* Fortes, 2009), que os professores avaliadores (iniciante e experiente) conferem notas semelhantes ao discurso produzido pelo candidato exemplo; no entanto, os dois grupos de professores utilizam noções de proficiência e fluência distintas para avaliar o aluno em questão. O professor experiente parece focar-se mais em aspectos como adequação lexical e gramatical; já o professor iniciante parece atentar-se aos quesitos relacionados à competência interacional e compreensão.

Após essa coleta preliminar, realizou-se uma pesquisa mais abrangente (Anexo 02), com uma reformulação do questionário previamente veiculado e com mais informantes (04). A partir dessa segunda amostra pudemos expandir as análises quanto às crenças em relação às noções de fluência dos avaliadores do exame do Celpe-Bras.

Em relação à influência do sotaque na comunicação e compreensão do candidato-exemplo (Ver Anexo 02 - Questão 17) foi percebido que 02 informantes (01 experiente e 01

iniciante) relataram que tal influência é pouco relevante, justificando que quando o sotaque revela a identidade do falante não é considerado um obstáculo, mas ao comprometer o entendimento do enunciado torna-se um aspecto a ser pontuado. Já os outros 02 informantes (ambos experientes) tiveram respostas divergentes, uma vez que um descreveu o sotaque como parte essencial para a compreensão da pronúncia de modo geral; enquanto o outro apontou que o "sotaque"[513] não é problema, desde que se estabeleça a interação.

Com relação às questões que dizem respeito à avaliação do candidato-exemplo, a partir da grade de critérios do professor-observador, a tabela abaixo foi criada para melhor visualização dos dados. Os valores correspondentes aos critérios representam a quantidade de informantes que escolheram tal opção.

	5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
Compreensão	**01**	**01**	**02**			
Competência Interacional	**01**	**01**	**01**	**01**		
Adequação Lexical			**04**			
Adequação Gramatical		**01**		**03**		

FIGURA I – Tabela com os resultados do primeiro questionário.

A partir do quadro pode-se notar que a maior divergência acontece no critério competência interacional e nos critério compreensão e adequação gramatical, a diferença é de 02 pontos.

A partir disso foi observado que a competência interacional, que é um dos critérios distintivos do exame Celpe-Bras não está sendo totalmente contemplado, uma vez que aspectos estruturais da entrevista do candidato-exemplo parecem ter peso maior na avaliação. Vale ressaltar que o exame, conforme mencionado, tem como viés uma visão holística da produção dos candidatos, priorizando a interação ocorrida.

[513] Marcação do informante.

Por meio desse estudo, percebemos que independente da experiência enquanto aplicadores do Celpe-Bras, as crenças subjacentes nesses profissionais ainda se encontram alocadas dentro de um paradigma estrutural. Embora a coleta de dados não esteja concluída, os resultados preliminares apontam para a necessidade de uma formação específica estruturada, visando todas as etapas de formação do docente aplicador, a fim de que haja discussão sobre as concepções inerentes ao processo de avaliação.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M.F. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas.* In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.), 2008.

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras.** Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

FORTES, M.S. **Uma Compreensão Etnometodológica do Trabalho de Fazer Ser Membro na Fala – Em – Interação de Entrevista de Proficiência em Português Como Língua Adicional.** Tese de Doutorado, PPG Letras-UFRGS, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SCARAMUCCI, M. *Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais.* **Trabalhos em Linguística Aplicada** (36), p. 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

SCHOFFEN, J.R. **Gêneros do Discurso e Parâmetros de Proficiência em Português Como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras.** Tese de Doutorado, PPG Letras-UFRGS, UFRGS, 2009.

ANEXOS

ANEXO 01

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE-OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	**Compreensão** do fluxo natural da fala. **Rara** necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por **palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.**	**Compreensão** do fluxo natural da fala. **Alguma** necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por **palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.**	**Alguns** problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por **palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.**	**Alguns** problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade **frequente** de repetição e/ou reestruturação ocasionada por **palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.**	**Muitos** problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade **muito frequente** de repetição e/ou reestruturação ocasionada por **palavras básicas, em ritmo normal da fala.**	Problemas **sérios** na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade **constante** de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de **fala simplificada e muito pausada.**
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta **muita desenvoltura e autonomia**, contribuindo **muito** para o desenvolvimento da conversa. **Quando necessário, faz uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta **desenvoltura e autonomia**. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. **Quando necessário, faz uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	**Não se limita a respostas breves**, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. **Quando necessário, faz uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	**Pode se limitar a respostas breves**, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. **Mesmo quando necessário, faz pouco uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	**Limita-se a respostas breves**, contribuindo **pouco** para o desenvolvimento da conversa. **Mesmo quando necessário, faz pouco uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	**Limita-se a respostas breves, raramente** contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. **Mesmo quando necessário, não faz uso** de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, **eventualmente**, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, **eventualmente**, para resolver algum problema de construção linguística, com **poucas** interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, **algumas vezes**, para resolver algum problema de construção linguística, com **algumas** interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações **frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou** alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações **muito frequentes** interrompem o fluxo da conversa, **ou** fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário **amplo** e **adequado** para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. **Raras** interferências de outras línguas.	Vocabulário **amplo e adequado** para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. **Poucas** interferências de outras línguas.	Vocabulário **adequado** para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. **Algumas** interferências de outras línguas, com **ocasional** comprometimento da interação.	Vocabulário **adequado** para a discussão de tópicos do cotidiano com **algumas limitações** que podem interferir no desenvolvimento de ideias. **Algumas** interferências da língua materna, ocasionando **algum** comprometimento da interação.	Vocabulário **inadequado e/ou limitado** para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. **Muitas** interferências de outras línguas, ocasionando **frequente** comprometimento da interação.	Vocabulário **muito inadequado e/ou limitado** para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. **Muitas** interferências de outras línguas, **comprometendo** a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade **ampla** de estruturas. **Raras** inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade **ampla** de estruturas. **Poucas** inadequações na utilização de estruturas complexas e **raras** inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. **Algumas** inadequações na utilização de estruturas complexas e **poucas** inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade **limitada** de estruturas. Inadequações **mais frequentes** tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade **limitada** de estruturas. **Muitas** inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade **bastante** limitada de estruturas. **Muitas** inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, **comprometendo** a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **adequada**.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas**.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **com inadequações e/ou interferências** de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **com inadequações e/ou interferências frequente** de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **inadequada e/ou interferências acentuadas** de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) **inadequada e/ou interferências muito acentuadas** de outras línguas.

quais?

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

ANEXO 02

MODELO DA SEGUNDA VERSÃO DE QUESTIONÁRIO DE PLE/ PFOL

Questionário PLE/ PFOL
Parte I (Dados Pessoais)
Nome: _____
Telefone: _____
Email: _____
Idade:_____
Conhecimento de Outras Línguas:

Idioma	Lê	Fala	Escreve	Compreende

*Responda com B, R ou P;
B- Bem / R- Razoavelmente/ P- Pouco.
01. Há quanto tempo você ministra aulas de português como língua estrangeira?

02. Em que tipo de instituição? (Escola regular, instituto de idiomas, faculdade/universidade, reforço escolar, aula particular, etc)
03. Você ministra ou já ministrou aulas de outro idioma?
( ) Sim ( ) Não
Se sim,
Qual (is) línguas? _____
Por quanto tempo? _____

04. Em que tipo de instituição? (Escola regular, instituto de idiomas, faculdade/universidade, reforço escolar, aula particular, etc)

05. Você ainda ministra aulas de outro idioma?

06. Em que tipo de instituição? (Escola regular, instituto de idiomas, faculdade/universidade, reforço escolar, aula particular, etc)

07. Você fez algum curso de especialização ou formação específica na área de português como língua estrangeira?
( ) Sim ( ) Não
Se sim,
Qual (nome)? _____
Onde? _____
Com qual carga horária? _____

08. Você já ministrou cursos preparatórios para o Celpe-Bras?
( ) Sim ( ) Não
Se sim,
Onde? _____
Por quanto tempo? _____
Para quantas turmas/alunos? _____

Utilizava material didático específico?
( ) Sim Não ( )
Se sim, qual? _____
De Onde (instituição/órgão organizador)?_____
09. Você recebeu algum tipo de treinamento sobre aplicação/avaliação de exames Celpe-Bras?
10. Você já atuou como aplicador do Celpe-Bras?
( ) Sim ( ) Não
Se sim,
Quantas vezes? _____
Atuou como professor observador? ( ) Sim ( ) Não
Atuou como como professor entrevistador? ( ) Sim ( ) Não

11. O quão importante é o conhecimento de outras línguas para o professor aplicador do Celpe-Bras?
( ) Muito importante
( ) Importante
( ) pouco importante
( ) não é relevante
Justifique sua resposta:

Parte II (Questões Exploratórias)

12. Você acredita que quem tem menos de 2 anos de docência em PLE/PFOL, tem experiência suficiente para aplicar provas do Celpe-Bras? Justifique.
13. O quão importante é a língua materna do candidato na hora de avaliar sua fluência? Justifique.

( ) Muito importante
( ) Importante
( ) pouco importante
( ) não é relevante
14. O quanto pesa na avaliação o esforço do candidato?
15. O quanto um sotaque muito marcado influencia na comunicação e compreensão do idioma alvo (português)? Justifique sua resposta, levando em conta a relação sotaque e inteligibilidade. Justifique sua resposta, levando em conta a relação sotaque e inteligibilidade. Considere que às vezes um sotaque "pesado" não é um empecilho para compreender o que foi dito.
( ) Muito
( ) Pouco
( ) Não Influencia
16. Na sua opinião, quais são os problemas que mais afetam a interação oral no exame Celpe-Bras. Aponte 4 aspectos que você julgue que comprometem essa interação, e justifique-os.
( ) Sotaque
( )Aceitabilidade do Estrangeiro quanto à Interação Face a Face Presente no Exame
( ) Pronúncia de Palavras
( ) Não Reconhecer Elementos Provocadores
( ) Personalidade (Nervosismo)
( )Cultura do Falante
17. Quando você realiza a entrevista oral com os candidatos no Celpe –Bras, o que você leva mais em conta? Enumere, de 1 à 5, sendo 1 o que você considera mais importante e 5 o menos importante.
( ) tentativas de acerto
( ) interação
( ) pronúncia adequada
( ) adequação gramatical e lexical
( ) adequação ao contexto

➔ Observe o excerto abaixo, retirado da parte da abertura de uma entrevista do Celpe-Bras, no qual a professora entrevistadora Carolina está conversando com o candidato hispano falante Esteban:

Carolina – Tem alguma profissão que você acha que não dá para fazer curso a distância,

Esteban – m:::::::::: (1, 2) sim eu acho ↑ue :: o:: (0, 2) por exemplo para :: (0, 2) para a sociologi : a um curso a distância es no sé se seria muito bom,

Carolina – por quê,

Esteban – porque ::: você se espera:: um: u: :m u- uma- uma cadeira de s- de sociologia sea: o:: a disciplina o enfoque que tem, (0, 5) sempre te:m uma::: um::: maestro que::: es él está trapasando: conhecimento para você que é muito mais fácil, (.) para él que ya traz:, (0, 3) tem o conhecimento:: (0, 7) por más tie::mpo no sé: há trabalha:do há: (cons-) (0, 2) feito má::s investigaçõ:es conhece más o te:ma se desenvolve melho:r .h: ele:: eu acho que (0, 2) po:de servir, (0, 5) e: ma:is: a::: o q- (.) o contacto dírecto a:: o contacto directo va a ser (u::m) .h: que es solopegar um:: u::m texto em interne:t e lee:::r e::, (0, 5) e- (0, 3) fazer a:: la tra-la:: sus próprios comentári [os e sus] próprias leituras,

Carolina - ↓ [m h:m:: ,]

Carolina – você não tem possibili [dade de interaçÃ:::O,]

Esteban - [que no tiene senti:do acho ( )]
eu acho, >eso>

Carolina - [m: hm]:::,

Esteban – penso que es má::s, (0, 3) essencial para::, (0, 5) para leer ciertas cosas

Carolina – [oquê::i,]

Esteban – [para (socio] logia es essenºcial º)=
Carolina - =. h então tá dá olhadinha ºnesse aquiº

Fonte: Dissertação de doutorado: Uma Compreensão Etnometodológica do Trabalho de Fazer Ser Membro na Fala – Em – Interação de Entrevista de Proficiência em Português Com]o Língua Adicional. Melissa Santos Fortes. (p. 213) UFRGS. Porto Alegre, 2009.

***Para responder a tabela abaixo e a questão 18, utilize a grade de avaliação do professor observador, que se encontra na última página deste questionário.**

Depois da leitura do excerto, suponha que você esteja atuando como professor-observador do Celpe-Bras para avaliar a fala de Esteban. Agora marque um X em cada item, levando em conta o que você considera o mais adequado.

	5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**

Compreensão						
Competência Interacional						
Adequação Lexical						
Adequação Gramatical						

18. Sua avaliação seria diferente se você fosse o professor entrevistador? Justifique.

19. O que você entende por "ser fluente" em uma segunda língua? O quanto a sua noção prévia de "ser fluente" afeta na avaliação do candidato?

33 - PRODUÇÃO DE TEXTO

LINGUAGERANDO: EXPERIÊNCIAS COM LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS CARTAS

Adriele da Silva RAMOS (G-UNESPAR/FAFIPAR)
Alex Cabral VIZINE (G-UNESPAR/FAFIPAR)
Eloise Klimpel BALMANT (G-UNESPAR/FAFIPAR)
Prof. Dra. Beatriz Ávila VASCONCELOS

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados das experiências vivenciadas ao longo do projeto de iniciação à docência da área de Letras da UNESPAR/Campus FAFIPAR, realizado no âmbito PIBID, e intitulado "Linguagerando: experiências com leitura e escrita na formação inicial de professores de Língua Portuguesa". O projeto consistiu em uma troca de cartas entre alunos do 7º ano do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto e idosos do Asilo São Vicente de Paula, ambas as instituições situadas na cidade de Paranaguá. Buscou-se, por esta troca, tanto promover um desenvolvimento da competência dos alunos no que diz respeito à produção de textos escritos em situações reais de interação verbal, quanto possibilitar, ao mesmo tempo, uma melhoria da formação humana das crianças, permitindo-lhes entrar em contato com a realidade de sujeitos reais em condições de vida muito distintas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Formação de Professores; Sequência Didática; Gênero Textual Carta; Educação em Valores Humanos.

Este artigo busca apresentar os resultados das experiências vivenciadas ao longo do subprojeto de iniciação à docência da área de Letras da UNESPAR/Campus FAFIPAR, realizado no âmbito PIBID, e intitulado "Linguagerando: experiências com leitura e escrita na formação inicial de professores de Língua Portuguesa". O projeto consistiu em uma troca de cartas entre alunos do 7º ano do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto e idosos do Asilo São Vicente de Paula, ambas as instituições situadas na cidade de Paranaguá. O projeto foi orientado por um duplo objetivo: de um lado buscou-se, por meio desta troca de cartas, promover um desenvolvimento da competência dos alunos no que diz respeito à produção de textos escritos, inserindo-os em situações reais de interação verbal; por outro lado o projeto quer ainda fomentar, ao mesmo tempo, a formação humana das crianças, permitindo-lhes

entrar em contato com sujeitos reais em condições de vida muito distintas das suas, conhecendo a realidade deste "outro", seus referenciais, sua história, e tornando-o cada vez mais próximo, menos outro.

O projeto foi realizado de março a agosto de 2013, tendo por coordenadoras as professoras Jacqueline Costa Sanches Vignoli e Beatriz Ávila Vasconcelos, integrando oito bolsistas PIBID do curso de Letras da FAFIPAR (Adriele Ramos, Alex Vizine, Anderson Ferreira, Caroline Gonçalves, Eloise Balmant, Heraldo Henri e Leila Cross), uma supervisora da Escola Bento Munhoz da Rocha Neto, a professora Vera Martins, e 28 crianças do 7º ano desta mesma escola.

Na primeira fase do projeto foi desenvolvido pelos bolsistas uma sequência didática sobre o gênero carta. A carta se classifica como um gênero textual que é usado para um meio de comunicação não muito presente nos dias de hoje, mas que pode manter um vínculo de relacionamento mais próximo tendo a assinatura do autor da carta presente nela, mostrando a identidade de cada um. Este gênero textual, cuja finalidade discursiva pode pautar-se de objetivos diversos como trocar notícias, fazer agradecimentos, convites, relatos diversos e aproximar pessoas que estão longe. Em um mundo que a escrita feita a mão está cada vez mais rara pode-se pensar que se todas essas tecnologias um dia acabarem, não será um retrocesso, mas a carta será o único meio de comunicação capaz de proporcionar uma interação entre pessoas. É difícil concorrer com as tecnologias que estão surgindo a cada dia; uma pessoa é capaz de usufruir de diversas ferramentas possibilitando uma conversa mais imediata. Num mundo em que vivemos onde tudo está em um processo de transformação mais avançado, esse gênero perde espaço na sociedade.

Em relação aos aspectos linguísticos, quando se aborda a carta pessoal, a sua própria nomenclatura já mostra a diferença desta para as demais correspondências. Não sendo uma das correspondências classificadas como oficiais, a carta pessoal pode prevalecer tanto o padrão formal quanto o coloquial; com uma certa divergência no qual se refere o predomínio

de uma linguagem , ela pode variar de acordo com o grau de intimidade entre o remetente e o destinatário.

Esta sequência previu, em um primeiro momento, permitir que os produtores dos textos, os alunos, fizessem uma aproximação do universo de seus futuros interlocutores, os idosos do Asilo São Vicente de Paula. Nos primeiros dois meses do projeto, os bolsistas realizaram com os alunos um trabalho preliminar sobre a realidade e a importância do idoso na sociedade, utilizando-se, para tanto, da leitura de textos informativos diversos.

Também discutiu-se sobre a função dos asilos, levando em consideração a importância dessas casas de repouso e as representações sociais mais comuns acerca deste tipo de instituição. Em sequência a estas primeiras aulas, em que os alunos puderam apropriar-se mais do assunto, foi exibido o filme de animação da Pixar *UP Altas Aventuras*, a fim de permitir que os alunos pudessem enxergar os idosos de uma forma mais próxima, já que o filme trata da relação de um senhor de idade com uma criança.

No mês de Maio, antes de iniciar efetivamente as trocas de cartas, as crianças puderam ter um primeiro contato direto com dois idosos do Asilo São Vicente de Paula, que visitaram a escola para serem entrevistados pelos alunos da turma. Para que a entrevista ocorresse da melhor maneira possível, foi realizada uma preparação cuidadosa desta entrevista. Com o auxílio dos bolsistas, as crianças fizeram previamente uma seleção de perguntas em que revelavam suas principais curiosidades acerca da vida em um asilo e acerca da condição do idoso de uma forma geral, mantendo sempre uma perspectiva de consideração, respeito e sensibilidade para com os sujeitos entrevistados. Em uma visita ao Asilo, junto com a Irmã Gláucia, administradora do mesmo, os bolsistas elegeram para a entrevista o Senhor Leônidas e a Senhora Raulina, tendo-se como critério para essa escolha a lucidez e a disposição para ir à Escola conversar com as crianças.

A entrevista ocorreu no dia 20 de maio de 2013, com as crianças não conseguindo esconder seu entusiasmo por poderem ter esse primeiro contato com dois de seus futuros correspondentes. Como já havia sido feita uma seleção de perguntas previamente, a entrevista

transcorreu de maneira descontraída, sendo que os alunos puderam adquirir a confiança para fazer, além das perguntas já preparadas, também perguntas espontâneas, que surgiam ao calor do contato efetivo com os dois idosos. A curiosidade por parte das crianças para saber sobre a vida de um idoso em um asilo ou, de maneira geral, sobre o "como é ser velho" foi latente, assim como o entusiasmo dos dois idosos visitantes por terem a oportunidade de terem vários ouvidos atentos à sua fala, à narrativa sobre sua experiência de vida e suas memórias. Uma oportunidade certamente rara para os idosos, normalmente tão esquecidos e tão pouco escutados, e também para crianças, que puderam, por meio daquela interação, sentirem-se mais estimuladas a escrever aos idosos do asilo e saber mais sobre suas vidas. Foi uma tarde muito agradável e produtiva, tanto as crianças quanto os entrevistados que ficaram muito contentes com essa oportunidade de experenciar verdadeiramente uma interação humana.

Após essa atividade, foram abordadas nas aulas as especificidades do gênero carta, mostrando às crianças suas diversas formas, com foco especial nas cartas informais, que seriam as que elas usariam para se corresponderem com os idosos do asilo.

> Pode parecer obsoleto trabalhar, na era da internet, com uma forma de texto já em desuso como a carta. Porém, acreditamos que este gênero textual foi o mais adequado tanto para permitir o engajamento dos alunos em uma atividade de escrita, quanto para possibilitar que sujeitos com dificuldades ou mesmo impossibilidade de acesso ao mundo cibernético, como os idosos de um asilo, pudesse fazer parte da interação verbal. (SILVA, 1988, p. 32)

Ainda que a internet esteja mais acessível, nem todos de uma sociedade possuem condições para ter o acesso à internet. Sendo assim a troca de cartas foi o meio de comunicação mais viável para a execução deste projeto, pois tanto o remetente quanto o receptor puderam se conhecer com este meio que hoje em dia está um pouco ofuscado pela internet onde o contato é imediato e virtual. No asilo em que foi realizado o projeto não há acesso à internet, tampouco os idosos tem conhecimento para usufruir da internet e nem interesse em aprender a usar essa ferramenta, pois alguns deles sequer tinham televisão em casa impossibilitando ainda mais o conhecimento desta tecnologia. Em uma conversa com as

crianças, pôde-se perceber que nem todas tinham acesso à internet. Assim, a troca de cartas foi a ferramenta mais viável para ambas as partes, os idosos do asilo e as crianças da escola.

Após o conhecimento preliminar do interlocutor, da forma de circulação do texto, do propósito de sentido da interação proposta e do trabalho de natureza mais formal acerca do gênero carta, as crianças foram orientadas pelos bolsistas a confeccionarem suas primeiras cartas destinadas aos idosos.

Esta primeira carta consistiu em uma apresentação do remetente, em que as crianças contaram um pouco de si e fizeram algumas perguntas iniciais para o idoso destinatário, a fim de estimulá-lo a enviar-lhe uma carta em resposta. O idoso, por sua vez, ao responder a esta primeira carta, contou também um pouco de si e fez novos questionamentos. A correspondência, que durou um pouco mais de um mês, permitiu que idosos e crianças se aproximassem e encontrassem um no outro um ouvinte, ainda que momentâneo, para suas narrativas e reflexões.

No início, houve dificuldades em ambas as partes envolvidas na correspondência. Da parte das crianças, a dificuldade de expressar-se na escrita era visível – seja por timidez, seja por falta de familiaridade com o texto escrito – uma dificuldade que foi sendo parcialmente superada a cada carta confeccionada, sendo notável a melhoria dos textos e do engajamento das crianças ao longo do processo. Do outro lado, estavam os idosos, que, devido às suas restrições motoras e também ao analfabetismo, não podiam responder às cartas de próprio punho, tarefa essa que foi executada pelos bolsistas, que liam cada carta a eles destinada detalhadamente e transcreviam suas respostas dadas oralmente.

Com a troca de cartas, o laço de amizade entre os correspondentes foi crescendo e a ansiedade em conhecer pessoalmente seu correspondente, ver o rosto de quem lhe escrevia, aumentava. Esses laços de amizade foram estreitados também entre os idosos e os bolsistas, que iam ao asilo não só para colher as respostas, mas também para visitá-los e criar um vínculo de confiança que pudesse levá-los a engajar-se no projeto. Os bolsistas não só mantiveram contato com os idosos que respondiam as cartas, mas também com vários outros

que não participaram deste projeto, mas que vinham conversar, observar, buscar o contato. Esse vínculo de amizade que se estabeleceu foi o maior resultado deste projeto, pois permitiu a todos os envolvidos - idosos, bolsistas e crianças da escola – interagirem, se sentirem interligados e ampliarem, assim, seus horizontes humanos.

Assim com a produção das cartas e a trocas delas geraram em ambas as gerações – crianças e idosos – uma aproximação muito boa que a princípio na teoria poderia não dar certo, mas a aceitação foi de ambas as partes. A cada nova carta dos idosos que chegavam para as crianças da escola aumentava ainda mais a ansiedade para conhecer cada um do asilo pessoalmente. Essa expectativa acabou quando chegou o grande dia de todos se conhecerem.

A parte final do projeto foi uma confraternização que aconteceu no Asilo São Vicente de Paulo entre os idosos que lá moram e as crianças do 7º ano D da escola Bento Munhoz da Rocha Neto, os protagonistas deste projeto. Foi uma tarde maravilhosa não só para as crianças e os idosos, mas também para os bolsistas do PIBID, as professoras orientadoras do projeto e as pessoas que administram o asilo. Os alunos puderam conhecer o lugar onde os idosos moram - o asilo - e os próprios idosos, não apenas os que participaram com os alunos do projeto, mas também os demais que moram no asilo.

A ida das crianças ao asilo proporcionou um café da tarde entre todos, com muita alegria e animação era notável o sorriso no rosto das crianças e dos idosos. Após o café todos se dirigiram ao salão central onde os bolsistas responsáveis pelo projeto falaram de como foi o projeto todo e fez os agradecimentos, um vídeo foi apresentado mostrando toda a trajetória do projeto da troca das cartas.

Para finalizar a confraternização, a Orquestra dos Estudantes Brasílio Itiberê deu um show com o seu repertório contagiando a todos que lá estiveram. Animação, festa, alegrias e brincadeiras não faltaram neste dia especial.

Um projeto que ficará marcado na memória de todos que puderam acompanhar. A imprensa da cidade de Paranaguá, rádio e jornal impresso, estiveram presentes e registraram todos os momentos desta grande festa. O projeto intitulado “Linguagerando: experiências com

leitura e escrita na formação inicial de professores de Língua Portuguesa através das cartas" foi um sucesso.

REFERÊNCIAS

SILVA, José. O Gênero Textual Carta. São Paulo, Editora Vozes, 1988.

EXPRESSÕES FORMULAICAS COMO INDÍCIOS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA[514]

Adriana BELOTI (Unespar/Fecilcam – PG/UEM)[515]

Resumo: Este trabalho trata dos indícios de heterogeneidade *da* escrita, por meio das expressões formulaicas presentes nos textos. Nosso objetivo é refletir sobre a relação sujeito/linguagem pensando no modo heterogêneo de constituição da escrita, a partir da circulação que o escrevente faz pelo que imagina ser a gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito. As expressões formulaicas, conforme as análises que empreendemos, são o fato linguístico que funcionam como indícios dessa heterogeneidade. A abordagem teórica que sustenta nossas reflexões é a discutida por Corrêa (2004), embasado em uma perspectiva discursiva, quanto ao modo heterogêneo de constituição da escrita. O paradigma indiciário proposto por Ginzburg nos dá o caminho metodológico para as análises, reunindo regularidades a partir das pistas linguísticas que nos permitem a interpretação do *corpus*. Dessa forma, entendemos que há uma heterogeneidade *da* escrita, que se constitui a partir da convivência entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Palavras-chave: Gênese da escrita. Dialogia. Escrita heterogênea.

Introdução

As constantes discussões e reflexões que tratam sobre os usos da linguagem variam conforme as diferentes concepções que direcionam os trabalhos. Nem todas as vertentes consideram em seus estudos, por exemplo, os sujeitos, que se constituem como tais na/pela linguagem, ou as condições de produção dos textos em análise. Considerar o sujeito é fundante para os trabalhos que tratam de sua relação com a linguagem. Nesse sentindo, concebê-lo como indivíduo ou assujeitado corresponde a não incluí-lo nos estudos. Diferente

[514] Agradecemos a leitura e as orientações da Professora Dra. Cristiane Carneiro Capristano (UEM) na produção deste trabalho.

[515] Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *campus* Campo Mourão – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: dribeloti@gmail.com.

dessa abordagem, é preciso tomá-lo, conforme propõe Corrêa (2004), como *individuação*, ou seja, como uma posição historicamente construída, como sendo, sempre, produto de sua inserção em práticas sociais, históricas e ideológicas, individuando-se pelas relações específicas que tem com sua constituição heterogênea.

Pensar na relação sujeito/linguagem é possível ao situarmo-nos em uma perspectiva discursiva, pois é segundo tal viés que o sujeito é considerado, que o texto, falado ou escrito, é tomado como prática social e, então, podemos empreender reflexões acerca da relação sujeito/linguagem.

Ao propormos nossa reflexão, é necessário, ainda, distinguir os textos falados e os escritos. Algumas concepções entendem que a fala interfere na escrita. Certas análises equivocadas, por exemplo, a respeito dos "erros"[516] nos textos escritos partem dessa corrente, de que a escrita é resultado da transcrição literal que o escrevente faz da (sua) fala. Sustentados em Corrêa (2004), não concordamos com tal embasamento, pois, para nós, a escrita é processo, concepção que permite entendê-la pela relação do sujeito com a linguagem e, consequentemente, do oral/falado e letrado/escrito. Tanto a fala quanto a escrita são modos de enunciação, fatos linguísticos vinculados às práticas sociais de oralidade/letramento. Entendemos que há uma heterogeneidade *da* escrita, ou seja, que a escrita é, por excelência, constitutivamente heterogênea. Assim, a fala e a escrita não podem ser dicotomizadas, mas pensadas sempre juntas, enquanto fatos linguísticos ligados às práticas de oralidade/letramento, que são práticas sociais. Os indícios de oralidade na escrita funcionam, portanto, como pistas do seu modo heterogêneo de constituição.

Neste trabalho, analisamos as expressões formulaicas como pistas da recuperação que o sujeito faz da sua relação com a oralidade, ao refletirmos sobre a relação sujeito/linguagem pensando no modo de constituição da escrita em sua suposta gênese e na dialogia com o já

[516] Ao falarmos em "erro" seria necessário, então, pensar o que, de fato, é considerado errado. Não nos deteremos nessa discussão, devido aos nossos objetivos. Entretanto, registramos que, pela visão de escrita como resultado ou transcrição da fala, o errado seria todo uso diferente da variedade padrão da língua, independente das condições de produção. Pelo nosso embasamento, recusamos tal proposição, conforme é apresentado no decorrer das reflexões que fazemos.

falado/escrito e já ouvido/lido. Nosso principal objetivo é analisar esse modo de constituição da escrita, discutindo e analisando indícios de heterogeneidade.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, especificamos e discutimos sobre a abordagem teórica e metodológica que sustenta nossas reflexões; em seguida, descrevemos o *corpus* selecionado para análise, desde suas condições de produção até chegar aos resultados, passando, assim, pela coleta e seleção dos dados; por fim, desenvolvemos a análise do material selecionado, destacando as expressões formulaicas como indícios de heterogeneidade *da* escrita.

A escrita e sua heterogeneidade

Considerando nossa proposta, é necessário deixar claro nosso posicionamento quanto à relação fala e escrita. Não aceitamos as teorias mais tradicionais que as entendem como produtos estanques, em uma visão dicotômica que coloca esta como superior àquela. Se concordássemos com essa proposta, aceitaríamos que existe uma escrita pura e homogênea, o que não é verdade. Pela perspectiva discursiva, considerando, também, a história, tomamos nas análises, por exemplo, os sujeitos e suas diferentes relações com a linguagem, pensando a escrita como processo e não simplesmente como produto.

Segundo o viés que estamos negando, os textos escritos seriam transcrições da fala e toda marca de oralidade na escrita seria considerada erro, desvio da escrita idealizadamente correta. Portanto, recusamos, com base em Corrêa (2004), a dicotomia radical, a visão evolucionista e a autonomia da escrita. Entendemos a fala e a escrita como fatos linguísticos, modalidades de enunciação vinculadas às práticas sociais, historicamente estabelecidas, de oralidade e letramento.

Conforme Corrêa (2004, p. 2), os fenômenos de fala e escrita "podem ser vistos enquanto fatos lingüísticos e enquanto práticas sociais" e "não se pode deixar de considerar a íntima relação entre um fato lingüístico e uma prática social. [...] os fatos lingüísticos do

falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas.". A escrita mantém com a oralidade uma "relação sempre dada e sempre inédita", daí ser constitutivamente heterogênea. Práticas orais e letradas constituem-se mutuamente, mesclam-se umas às outras e tanto a escrita quanto a fala podem revelar pistas que indicam essa heterogeneidade, essa convivência de tais práticas.

Considerar a escrita heterogênea significa que assumimos, ancorados em Corrêa (2004), seu caráter de prática social e a concebemos em uma constante relação com outras práticas. Assim, entendemos que não há, entre fala e escrita, uma delimitação dicotomizada. Ao contrário, enquanto fatos linguísticos, vinculados às práticas sociais de oralidade e letramento, ambas são heterogêneas desde sua base significante, são constitutivamente heterogêneas, há fatos linguísticos da fala e da escrita em ambas as práticas sociais. De acordo com Corrêa, estudos de textos escritos podem indicar tanto a relação que o escrevente mantém com a gênese da (sua) escrita quanto a relação dialógica com o já falado/escrito e ouvido/lido ou, ainda, a representação que faz do código escrito institucionalizado.

Corrêa define o modo heterogêneo de constituição da escrita como

> o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Como elementos centrais dessa concepção, considero a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, em Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. (2004, p. 9).

Assim, entendemos que o sujeito, usuário da linguagem, constantemente circula entre as práticas orais/letradas e faladas/escritas, podendo deixar indícios dessa circulação e do que imagina ser a gênese da (sua) escrita em seus textos. Quanto ao papel das práticas orais na definição da heterogeneidade da escrita, Corrêa (2010, p. 630) afirma que "com relação a elas, a heterogeneidade da escrita se manifesta na convivência entre práticas sociais ligadas à civilização escrita (um quase sinônimo de 'tradição escrita') e à civilização oral...". E

complementa, dizendo que entende "por 'convivência' entre essas práticas, não o fato de elas não serem excludentes e coexistirem, isto é, não simplesmente em razão de elas manterem relações de vizinhança. Conviver significa, neste caso, ser parte constitutiva uma da outra.". A heterogeneidade *da* escrita é composta por essa constante flutuação entre tais práticas.

Corrêa (2004) apresenta três eixos pelos quais o escrevente circula na representação que faz do que imagina ser: a gênese da (sua) escrita, o código escrito institucionalizado e a dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido. Os textos que compõem o *corpus* de análise deste trabalho são indícios do primeiro e do terceiro eixos, destacadamente. Dados nossos objetivos, nos dedicaremos à análise da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita. A recuperação do segundo e do terceiro eixos também será necessária, por conta das marcas de heterogeneidade que aparecem no material que analisamos. Quanto a essa divisão em três eixos, observamos, porém, que tem mais o objetivo de facilitar o entendimento e encaminhar as análises. Entretanto, todos os três dialogam entre si e mantêm uma relação constante. Os indícios de heterogeneidade flutuam entre um e outro.

Quando o escrevente tem como origem de sua escrita a oralidade, tendendo a equiparar essas duas possibilidades de enunciação, ele circula pela representação que faz da gênese da (sua) escrita. Corrêa (2004, p. 10) afirma que o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese "refere-se aos momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal.".

Logo, analisar textos escritos tomando por base sua constituição heterogênea, a partir da constante relação entre fala/escrita, corresponde a determinar lugares específicos para oralidade/fala. Significa que entendemos que os modos de enunciação de fala e escrita convivem mutuamente. Não há uma relação de superioridade ou de interferência de uma na outra: há convivência.

O texto do escrevente também mantém uma relação com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido, há uma relação dialógica com o já falado/escrito. Na esteira dessa proposta, ao escrever, o sujeito coloca-se em relação com todas as experiências orais e escritas que já teve.

Essa característica dialógica pode ser vista pelo caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral e pelo caráter dialógico no modo de constituição da escrita.

Se fundamentalmente os usos da linguagem são dialógicos, é consequência, para nós, assumir o caráter dialógico na constituição da escrita, isto é, em sua base significante, em seu processo de constituição, a escrita também é dialógica, mantendo relação com as práticas orais/letradas com as quais o escrevente já conviveu.

Para empreendermos nossas análises quanto ao modo heterogêneo de constituição da escrita, analisando a relação do escrevente e a representação que ele faz do que imagina ser a gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito, elegemos como fato linguístico, especificamente, as expressões formulaicas, que, em nosso *corpus*, funcionam como pistas que indicam a circulação do escrevente por práticas orais/letradas. Assim, examinaremos como as expressões formulaicas podem ser vistas como pistas da heterogeneidade própria da linguagem, isto é, como, na escrita, tais expressões desempenham o papel de indícios da relação que o escrevente estabelece com a oralidade. Uma das pistas que os usos de expressões formulaicas pelos escreventes dos textos do nosso *corpus* mostraram é de que funcionam como indício da representação que o escrevente faz das práticas orais/faladas e letradas/escritas em (sua) escrita.

A argumentação de Corrêa é de que tais expressões, por estarem já "fossilizadas na *fala popular informal*", começam a fazer parte da escrita. Segundo Alencar (2004) e Cazelato (2013), expressão formulaica está ligada, também, à noção de fórmula: usos da linguagem ancorados em um padrão pré-estabelecido, definido e repassado socialmente. Corresponde, geralmente, a expressões usadas nas práticas sociais de oralidade, que são passadas no tempo pela fala. O entendimento dos sentidos possibilitados pelo uso de tais expressões depende não só da decodificação de cada palavra/termo que compõe a expressão. Ao contrário disso, sua compreensão é bem mais complexa, pois exige, necessariamente, a recuperação de conhecimentos de mundo, além dos linguísticos, e o estabelecimento da relação com a situação na qual foi usada. É necessária, então, a mobilização simultânea de aspectos da língua e do interdiscurso, recuperando a memória social e cultural no que se refere aos pré-

construídos da língua inseridos e usados na sociedade. Isso mostra o caráter dialógico de constituição da escrita.

Para refletir sobre os usos de expressões formulaicas é preciso estabelecer todas essas relações, sair do âmbito estritamente linguístico e percorrer caminhos que consideram o interdiscursivo, o dialógico, os conhecimentos de mundo e, ainda, pensar no uso da expressão conforme a situação de enunciação.

Nesse sentido, é possível pensarmos nas expressões formulaicas como fato linguístico que, pelo seu uso no nosso *corpus*, dá pistas de como o escrevente circula pelo que imagina ser a gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito. Categorizando, entendemos que podem funcionar como indício da dimensão da organização textual e da presença de outro enunciador.

Para empreender as análises a que nos propomos neste trabalho, além de uma sustentação teórica, é necessário o apoio em uma proposta metodológica que possibilite alcançar os objetivos colocados. Dessa forma, também com base em Corrêa (2004), é que tomamos o método indiciário, enunciado pelo historiador Ginzburg (1989), como parâmetro para nossas análises. Nesse sentido, ao priorizarmos uma análise qualitativa, interpretativa, olhamos especialmente o *detalhe* e o *residual*, buscando as pistas que justificam nossas interpretações.

Procuramos, então, nas marcas gráficas, pistas, indícios, sinais que indiciam hipóteses sobre a relação do sujeito com a linguagem, sobre a relação fala/escrita possível de ser vista, colocada entre o sujeito, a linguagem e, ainda, a história. Esses indícios desempenham o papel de pistas que revelam aquilo que estamos buscando compreender, isto é, a maneira pela qual o escrevente representa aquilo que imagina ser a gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito, assim, a circulação que faz entre as práticas sociais de fala/oralidade e escrita/letramento.

Constituição e condições de produção do *corpus* da pesquisa:

Os textos que compõem o *corpus* de análise deste trabalho são redações de candidatos do Vestibular de Verão/2012 da Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão[517]. Pela noção de gênese da escrita que apresentamos, justificamos a escolha do *corpus* porque entendemos, assim como Corrêa, que é possível estudá-la também na escrita adulta. Ao apresentar uma de suas recusas teóricas, aquela que nega a gênese como a unidade de um acontecimento, de um ato e de um lugar, o autor diz entendê-la também como o "teatro dos recomeços" e explica: "tratar a gênese da escrita como o 'teatro dos recomeços' significa acreditar na possibilidade contínua de observar aspectos da constituição da escrita também na escrita adulta." (2004, p. 87).

A seleção do material tomado para nossas análises deu-se da seguinte forma: a) escolhemos, aleatoriamente, um dos cursos para os quais teve Vestibular de Verão/2012; b) analisamos as redações de todos os candidatos a esse curso, totalizando 248 textos; c) desse total, destacamos aquelas que contêm expressões formulaicas como um dos indícios de heterogeneidade *da* escrita, o que resultou em 95 redações; d) desse *corpus* de 95, selecionamos aquelas que obtiveram nota entre 2,0 e 4,0, por ser uma variável bastante recorrente, e, assim, chegamos aos 62 textos analisados especificamente para este trabalho. Nas análises, nem todos os textos são apresentados, porém, todos foram considerados para empreendermos nossas reflexões.

De acordo com o programa que consta no Manual do Candidato (Fecilcam/Vestibular de Verão/2012, p. 48), a prova de redação "constitui-se em um processo conjunto de leitura e produção escrita [...] e objetiva avaliar a competência textual e discursiva do candidato.". O atendimento ao tema e ao gênero discursivo proposto, questões de coesão e coerência, respeito à variedade padrão e argumentação (quando é o caso) fazem parte dos critérios de avaliação.

[517] Por aspectos éticos de pesquisa, não identificaremos o curso nem os candidatos. Distinguiremos os textos usados nas análises por números, que não têm qualquer relação com a identificação dos candidatos.

Na contracapa do caderno da prova de redação, são apresentadas as orientações específicas para a produção escrita e os textos de apoio. Além disso, há uma folha de rascunho que acompanha o impresso e deve ser entregue juntamente com a versão definitiva.

Nesse vestibular, os candidatos deveriam produzir um texto do gênero Resposta Argumentativa, para a pergunta: "A vingança é uma das vias para fazer justiça?". A própria pergunta e os quatro textos de apoio indicavam a temática a ser abordada. Parte de uma reportagem da Revista Veja, um ditado popular, uma letra de música e uma charge compunham os textos que os candidatos deveriam ler e usar como apoio para a produção.

Em síntese, a prova de redação é uma resposta a uma solicitação e é resultado dos conhecimentos de mundo e da leitura que os candidatos fazem dos textos apresentados como apoio, da questão-tema, do contexto, dos próprios encaminhamentos e daquilo que imaginam ser o ideal e o melhor a escrever, aquilo que, supostamente, agradará quem avaliará sua prova. Além disso, a escrita é constitutivamente heterogênea e, por isso, o escrevente pode deixar ou não indícios da circulação que faz pelas práticas orais/letradas, indiciando a representação que faz da gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito.

A heterogeneidade *da* escrita e o *corpus* em análise: circulação do escrevente pela gênese da (sua) escrita e pela dialogia com o já falado/escrito

Nos textos que nos servem de material para análise, práticas orais e letradas convivem mutuamente. Buscamos trabalhar com as expressões formulaicas como pistas linguísticas que indicam a atuação das práticas orais do sujeito escrevente em suas práticas escritas, isto é, momentos em que o escrevente parece experimentar reproduzir a fala, da maneira como costuma usá-la nas demais práticas.

Nos 62 textos usados nas análises, tivemos 70 ocorrências de expressões formulaicas que funcionam como indício de heterogeneidade *da* escrita, ou seja, um mesmo texto contém mais de um indício. Conforme a noção de expressões formulaicas que apresentamos, entendemos tais expressões como fixas, fossilizadas, cristalizadas socialmente, com usos

recorrentes em enunciados orais e escritos, sem alteração. Dentro das expressões formulaicas, destacamos os provérbios[518]. Assim, categorizamos as 70 ocorrências entre: 23 provérbios sem marca (sem remissão a autor, sem aspas); 14 provérbios com marca (quando o escrevente explicitamente marca que aquele enunciado não o pertence); 33 expressões formulaicas típicas da sociedade.

Referir um provérbio a um autor específico não é possível. Porém, os escreventes, ao usar tais expressões, podem, por vezes, fazer remissão explícita a um autor qualquer (não necessariamente identificado), explicitando que aquele enunciado não é seu. Exemplos desse tipo temos em:

"...Uma grande porcentagem das pessoas acredita no ditado popular **'aqui se faz, aqui se paga'**, pois na hora da raiva...". (Texto 01).

"Por fim, vale destacar também o ditado popular **'não faça com os outros o que não gostaria que fizessem com você'**, e baseando-se nele podemos...". (Texto 02).

"Se concordarmos que a vingança é uma das vias para fazer justiça, teriamos tambem [*sic*] que concordar com a expressão **'olho por olho e dente por dente'**, aonde [*sic*] não se respeita...". (Texto 03).

Esses provérbios, que funcionam como verdades, já que são passados de geração a geração, são indícios da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a dialogia com o já falado/escrito. Essa dialogia, nesses exemplos, é marcada pelas modalizações que precedem os provérbios e, ainda, pelo uso de aspas[519], que desempenham, justamente, o papel de marcar citação, atribuição de enunciados a outros enunciadores. Observamos, também, que os ditados aludem à vingança e são apresentados por aqueles que se assumem como

[518] Entendemos a noção de expressões formulaicas como mais ampla que a de provérbios, estando estes incluídos naquelas.

[519] Maingueneau (1997), apoiado em Authier-Revuz, discute sobre as várias funções que os usos de aspas podem exercer, afirmando que "designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu 'exterior'." (p. 90). Para esses dois estudiosos, certos usos de aspas são marcas da chamada *heterogeneidade mostrada*.

conhecedores, com a instituição, de outros ditados populares. Isso porque consta, entre os textos de apoio, um ditado popular.

Outra possibilidade de interpretação sobre tais usos diz respeito ao caráter argumentativo que podem assumir. É possível entendê-los como recurso argumentativo, usado pelo escrevente com o objetivo de relacionar seu enunciado a outros já cristalizados e, por isso, não questionáveis. Assim, temos um indício de interlocução com outras práticas orais/letradas e faladas/escritas com as quais o escrevente já conviveu.

A retomada do enunciado "..a vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena..." (Texto 04), parece conduzir a interpretação para a atribuição de autoria. O escrevente recupera, nesse caso, um enunciado comum do seriado de TV *Chaves*, possivelmente por pressupor que o mesmo é conhecido na sociedade e, assim, que é necessária sua retomada em seu texto. Alguns outros exemplos colocam esse enunciado explicitando a autoria: "Pessoal, **como diz o personagem 'Chaves' A vingança nunca é plena mata a alma e te envenena** [*sic*].". (Texto 11). Os efeitos de sentido possibilitados por esse enunciado não dependem somente de uma interpretação restrita à frase, mas pede o estabelecimento de relações, por exemplo, com o contexto no qual, comumente, é usado – o seriado da TV *Chaves*, conhecido pelo tom de comédia. O escrevente retoma um provérbio, visto por ele como conhecido na sociedade, supostamente, porque, para ele, isso contribui com a linha argumentativa de seu texto, especialmente, por explicitar a "quem" pertence. Podemos pensar, ainda, que esse fato constitui um argumento de autoridade, afinal, trata-se de um personagem, visto pelo escrevente, como famoso, que ele usa para estabelecer relações entre o tema e sua vivência. É possível considerarmos que o escrevente pensa ser necessário provar as afirmações que faz, a fim de dar maior credibilidade a seu texto, demonstrando conhecimento, capacidade de assimilar o tema a elementos de seu cotidiano.

Além disso, ao usar provérbios conhecidos na sociedade, o escrevente também parece sustentar o aparecimento de outro enunciador naquilo que é estabelecido como a voz do senso comum, deixando mais um indício da circulação pela dialogia com o já falado/escrito. As formas do oral/falado são retomadas porque o escrevente parece considerá-las como

consagradas e, então, com alto poder argumentativo. Nesse sentido, mais que funcionarem como indícios da representação que o escrevente faz pelo que imagina ser a dialogia com o já falado/escrito, também são indícios da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da (sua) escrita, como se tivesse, necessariamente, que reproduzir enunciados comumente usados nas práticas orais. Considerando as CPs da prova, que apresentou como um dos textos de apoio um ditado popular, entendemos que esse uso pode ser explicado pelo eixo dois da proposta de Corrêa, isto é, pela apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado, pois o próprio vestibular autorizou o uso de ditados populares, constituindo a representação que o escrevente faz do institucionalizado para (sua) escrita.

No nosso ponto de vista, o uso de provérbios sem a marca explícita de remissão, seja a um autor (mesmo que indefinido) seja à voz do senso comum, funcionam como recurso da organização do texto e, assim, como indícios da representação que o escrevente faz sobre a gênese da (sua) escrita, vista como o lugar de retomar, sempre, enunciados do oral/falado.

No exemplo, "... Muitas pessoas falam que **a vingança é um prato que se come frio**, mas que gosto é esse de vingança...". (Texto 05), o escrevente recupera um provérbio, mas não marcadamente. Podemos dizer que há a retomada de uma expressão tipicamente oral, difundida na sociedade, porém, não há atribuição de autoria, não há, explicitamente, a posição de que o enunciado não lhe pertence. O escrevente reconhece que o ditado não é seu, mas pertence a muitas pessoas. Dessa forma, o provérbio participa da organização textual e, assim, podemos entendê-lo como início da representação que o escrevente faz sobre a gênese da (sua) escrita, circulando por práticas orais/letradas que são trazidas para as práticas de letramento/escrita, constituindo a heterogeneidade *da* escrita. Ainda, é possível pensarmos que o escrevente tem esse ditado como já pertencendo a si, muitas pessoas o falam e, então, ele também se apropria dele.

Temos exemplos, ainda, da flutuação do escrevente entre a prática de marcar ou não os provérbios usados em seu texto. Na passagem "Afinal, **violência só gera violência**, e partindo da premissa vingativa, sabe-se que, **'olho por olho, e o mundo acabará cego'**.". (Texto 06),

o escrevente retoma duas expressões, difundidas na sociedade por práticas orais, às quais não é possível atribuir uma autoria determinada. As duas situações, juntas, indicam como o escrevente circula pelos dois eixos de relação entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, influenciando tanto na organização do texto, dando pistas da representação da gênese da (sua) escrita, quanto na relação com o dialógico com outras práticas já vivenciadas.

Relacionando os textos em análise às suas CPs, precisamos considerar o gênero discursivo do texto a ser produzido (Resposta Argumentativa) e a própria situação, que pede o uso da norma culta da língua (de acordo com as instruções constantes no caderno de provas), fatores que, a princípio, não possibilitariam o uso de expressões formulaicas. Entendemos que essa visão seria possível se nos colocássemos na perspectiva tradicionalista, da escrita vista como superior à fala e, portanto, homogênea e pura. Ao aceitarmos que os fatos linguísticos de fala e escrita estão relacionados às práticas sociais do oral/letrado e que convivem mutuamente, defendemos que tais fatos e práticas estão, sempre, relacionados e, assim, não podemos dizer que enunciados típicos da fala não podem aparecer em textos escritos (como acontece no nosso *corpus*). Embora o gênero, a priori, não "aceita" o uso de expressões formulaicas, a imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, do código escrito institucionalizado e da dialogia com o já falado/escrito é o que parece explicar tais usos, conforme estamos discutindo.

Além disso, outra hipótese que levantamos para o aparecimento de tantos provérbios está relacionada ao fato de um dos textos de apoio ser um provérbio (ou ditado popular, como aparece no encarte da prova de redação). Ademais, o tema – vingança e sua relação com a justiça –, que julgamos estar presente, em geral, no cotidiano social, pode ter levado os escreventes a se apropriarem dessas expressões, que indicam a predominância do senso comum, das tradições orais e suas representações e significados transmitidos de geração a geração.

Para nós, as expressões formulaicas funcionam como pistas linguísticas que indicam a circulação do escrevente pelo que imagina ser a gênese da (sua) escrita, porque são constitutivamente heterogêneas, ou seja, são partilhadas socialmente e, assim, seus sentidos

também são partilhados e dependem, conforme já expusemos, de uma parte pragmática para serem estabelecidos, isto é, só são enunciados interpretáveis se colocados a partir da situação de enunciação. Tais expressões parecem indicar, dessa forma, situações de enunciação das quais o escrevente fez parte e, portanto, elas o constitui e, nesse momento, indicam a heterogeneidade *da* (sua) escrita.

Corrêa afirma que em seu estudo (2004), "a relação entre o oral/falado e o letrado/escrito evidencia que o escrevente faz uma representação da gênese da (sua) escrita como uma transcrição fiel do oral/falado, incluindo as referências pragmáticas à situação imediata de enunciação." (Ibid., p. 148). Relacionamos a afirmação do autor também às nossas análises, entendendo-as, de fato, como indícios da representação que o escrevente faz do que imagina ser a gênese da (sua) escrita, isto é, de sua convivência com práticas orais/faladas, e, também, do que imagina ser a dialogia com o já falado/escrito, deixando pistas de sua circulação dialógica por outras práticas orais/faladas e letradas/escritas já vividas, de sua convivência com um já-dito.

Considerações finais

Em síntese, os enunciados analisados funcionam como provérbios, ditados populares e expressões formulaicas que atuam no primeiro eixo de circulação do escrevente pela gênese da (sua) escrita, pois foram passados de geração a geração, em geral, oralmente e, dessa forma, não há, via de regra, uma preocupação em atribuição de autoria. Entretanto, em alguns casos, como pudemos observar, o escrevente explicita que este dizer (do provérbio) não é exclusivamente seu, levando-nos, então, a relacionar tal uso com as proposições do eixo sobre a relação do escrevente com a dialogia com o já falado/ouvido e já escrito/lido. Pelas pistas linguísticas desses usos, uma possibilidade de análise é dizermos que tais usos podem configurar a chamada *remissão explícita* a outro enunciador e a *sustentação do dizer no que se estabelece como a voz do senso comum* (CORRÊA, 2004, passim.). Há, ainda, pistas que nos indicam a relação com o código escrito institucionalizado.

Ressaltamos, entretanto, que embora pareça, em um primeiro momento, que o escrevente tem consciência dessa circulação dialógica, ao usar os ditados populares marcadamente como pertencendo a um já falado/ouvido e já escrito/lido, essa consciência não existe, pois toda expressão linguística demonstra a atuação das práticas orais/letradas no escrevente. Tal fato é explicável, também, pela concepção de sujeito que assumimos: negando que haja um sujeito consciente ou assujeitado.

Analisar a gênese da escrita possibilita-nos, também, concluir que a escrita não tem autonomia em relação à fala, que é constitutivamente heterogênea, desde sua base significante, e, portanto, que as práticas orais/faladas a constituem. Dessa forma, entendemos a heterogeneidade *da* escrita, isto é, que a escrita *é* constitutivamente heterogênea, em oposição a uma heterogeneidade *na* escrita, como se ela pudesse ou não ser heterogênea, como se a composição da heterogeneidade viesse de fora e, assim, como se houvesse uma escrita "pura" e homogênea.

Defendemos que investigar a circulação do escrevente pela representação que ele faz do que imagina ser a gênese da (sua) escrita e a dialogia com o já falado/escrito pode possibilitar que o professor, por exemplo, escolha conteúdos, materiais didáticos e encaminhamento de atividades que considerem as diferentes relações que os estudantes-escreventes podem manter entre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, dando condições, ainda, de que o escrevente reflita sobre sua própria escrita, considerando tais relações, os lugares específicos que são atribuídos para a oralidade na escrita e, ainda, para a escrita na oralidade, mesmo que essa não tenha sido nosso objeto e objetivo de análise.

Referências:

ALENCAR, R. B. **E aí? Uma proposta descritiva das expressões formulaicas para português L2 para estrangeiros**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2004. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos linguísticos**, n.19, p. 25 – 42, jul./dez. 1990.

CAZELATO, S. E. de O. A ocorrência espontânea de expressões formulaicas no contexto patológico: estudo da competência pragmático-discursiva. **Estudos linguísticos**, XXXV, p. 1786 – 1792, 2006. Disponível em < http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/939.pdf>. Acesso em 24 jan. 2013.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 625 – 648, jul./dez. 2010. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a14.pdf>. Acesso em 24 jan. 2013.

FECILCAM, Faculdades Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. **Manual do Candidato**. Vestibular de Verão/2012. Disponível em < http://www.vestibular.fecilcam.br/documentos/manual_candidato.pdf>. Acesso em 22 jan. 2013.

LUIZ-SOBRINHO, V. V. Heterogeneidade da escrita, gênero do discurso e pontuação não-convencional em bate-papos virtuais. **Hipertexto**, 2009. Disponível em < http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/heterogeneidade-da-escrita.PDF>. Acesso em 24 jan. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

34 - SEMÂNTICA

A LINGUAGEM DA LOUCURA É A LOUCURA DA LINGUAGEM EM MAURÍCIO DE SOUSA

CARVALHO, Thais Guedes (G-UFPR Litoral)
RIBEIRO, Cleiton Juliano Leczmann (G-UFPR Litoral)
WALTER, Rafael Patrik Procupik(G-UFPR Litoral)

A personagem Louco na HQ de Maurício de Sousa foi efetivamente criada por seu irmão Márcio Sousa. Em 1973 surgia essa espécie de coadjuvante das histórias de Cebolinha, sempre na forma de um interlocutor que não compreende o que é dito e que também não é compreendido. Num tipo de alucinação de Cebolinha, o Louco se configura como um alter-ego despojado da personagem, um espectro da transgressão do diálogo e da extravagância da linguagem. O Louco ficou conhecido por suas atuações absurdas e inusitadas, por sua forma sempre disfuncional de comunicação com o Cebolinha. Este trabalho analisa alguns quadrinhos com o Louco, levando em conta que a linguagem da loucura se dispõe, pelo menos, de duas possíveis formas. A primeira, num processo em que o interlocutor A interpreta literalmente o que é dito conotativamente pelo interlocutor B, ou vice-versa – quando o interlocutor A interpreta conotativamente o que é expresso denotativamente pelo interlocutor B. A segunda forma de "manifestação" da loucura na instância da linguagem se dá no fenômeno da figurativizações e/ou iconografias de algumas expressões utilizadas ou interpretadas pelo Louco, na ocorrência de processos metafóricos e metonímicos, hiperbolizações, personificações e coisificações de expressões verbais.

PALAVRAS – CHAVE: linguagem da loucura, transgressão do diálogo.

Levando em conta os desafios encontrados no ensino de língua portuguesa, que há alguns anos passou a incluir uma diversidade de gêneros textuais, transcendendo, em muitos casos, os exercícios exaustivos de reprodução de exemplos que tinham como objetivo a memorização de regras e terminologias gramaticais, deixando à margem a utilização prática da língua.

> Evidentemente, o caminho estava aberto para interdependência (meio viciada) entre o que a escola ensina e o que as pessoas esperam que ela continue ensinando. Quer dizer, é a escola que nos ensina a supervalorizar a correção gramatical, a coloca-la como condição suprema do bom uso da língua [...] O normal seria que caíssemos na conta de que o reconhecimento de nomenclaturas, feito em frases soltas ou em fragmentos retirados de textos, não nos ajuda quase nada

> quando temos, por exemplo, que elaborar um projeto ou fazer o relatório de uma atividade qualquer [...] (ANTUNES, 2007, p.121)

Diante desses fatos, também evidenciados por Irandé Antunes, e de algumas situações constrangedoras encontradas na rede pública de ensino (nossa área de atuação), onde os estudantes apresentaram dificuldades, raras as exceções, em interpretar textos curtos[520] e desenvolver as atividades propostas sem uma revisão mais aprofundada sobre os conhecimentos prévios necessários à execução das mesmas, fez-se possível a compreensão de alguns dos pontos essenciais na relação ensino/aprendizagem, ou melhor, ensino/compreensão: metodologia e material de apoio.

Fomentados pelo PIBID/UFPR[521], e percebendo que uma das principais dificuldades dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio estava em diferenciar os sentidos denotativos e conotativos nos textos lidos, vimos a necessidade de buscar um gênero textual, cuja leitura fosse de fácil compreensão e mais próximo da realidade e cultura nacional. Visando não incorrer nas "Sete pragas do ensino de português"(FARACO, Carlos A. 1975), mais precisamente na primeira e segunda pragas:

> 1ª praga: LEITURA NÃO COMPREENSIVA [...] o aluno brasileiro lê como diz conhecido educador, como uma agulha de vitrola: vai passando pela trilha e produzindo som.
>
> Consequência: O resultado desta falta de hábito de leitura compreensiva e crítica é a incapacidade dos universitários (e do cidadão comum) de entender um texto e de analisá-lo criticamente (observe-se a situação dos próprios professores que se mostram, por exemplo, incapazes de uma análise crítica da gramática tradicional!)"
>
> 2ª praga: TEXTOS "CHATOS". Chato está aqui para representar todo aquele conjunto de textos desligados da realidade e da cultura nacionais, afastados dos interesses e das crianças e adolescentes e que inundam nossas escolas, via livros didáticos.
>
> Consequência: Ninguém toma gosto pela leitura (como cativas os alunos para a leitura se lhes oferecemos textos intragáveis?) e pouco

[520] Os textos curtos em questão foram contos, crônicas e poemas de autores paranaenses.

[521] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR

> conteúdo se tira das aulas de português, justamente nessas faixas etárias em que mais queremos saber das coisas da vida e do mundo! (como lhes ser úteis com textos que nada lhes dizem?) [...](FARACO, Carlos A. 1975. p. 6).

Em conjunto com o nosso orientador, professor Dr. Fábio de Carvalho Messa, encontramos nas Histórias em Quadrinhos - ou HQs - um material que, aliado a uma metodologia adequada, seria bastante eficaz à fundamentação necessária para a compreensão semântica pragmática de textos mais extensos e complexos. Nas histórias da "Turma da Mônica", do cartunista Mauricio de Sousa, vimos um conteúdo cuja leitura é bastante fácil, que, se utilizando de uma linguagem cômica, cativa o leitor e, de modo ficcional, tange a linguagem utilizada por nossos estudantes. Mais especificamente, nas histórias do "Louco".

A "Turma da Mônica" foi criada em 1959, quando então Maurício de Sousa era repórter policial do Jornal "A folha da Manhã", através da oferta de tiras de "Bidu" e "Franjinha", com o passar do tempo foram criados outros personagens como Cascão e Cebolinha, no entanto foi somente em 1963 que surgiu a personagem com a qual se consagraria em todo Brasil, a "Mônica".

Durante dez anos Maurício de Sousa publicou suas tiras em jornais, tabloides semanais e revistas. E no ano de 1970 foi quando a "Turma da Mônica", foi publicada em formato de revista, com a tiragem de mais de 200 mil exemplares, em seguida, dois anos mais tarde, foram lançadas as revistas: Cebolinha, Chico Bento, Cascão e Pelézinho. A "Turma da Mônica" já foi transformada em animação para o cinema, e conta com uma filmografia com mais de dez filmes. E hoje a "Turma da Mônica", é veiculada em animação pela TV-Globo, todos os sábados, a partir das 9h45min da manhã e pelo canal pago Cartoon Network, em diversos horários, durante a semana.

A personagem do "Louco" - Licurgo Orival Umbelino Cafiaspirino de Oliveira, na HQ de Maurício de Sousa, foi criada por seu irmão Márcio Sousa, desenhista, que o criou em 1973 como coadjuvante das histórias de Cebolinha, uma espécie de alucinação produzida por sua cabeça, com o passar do tempo atingiu certa assiduidade e marca presença nos quadrinhos da Turma da Mônica, hoje com almanaque próprio de publicação bimestral, com a

republicação de suas melhores histórias, o Louco é conhecido por suas atuações absurdas e inusitadas, mas atualmente nas publicações da Turma da Mônica Jovem, está aparentemente são e curado de sua loucura, e não gosta mais de ser chamado de Louco. Ele se assemelha ao Cebolinha, na medida em que o chama de Cenourinha, um sarro implícito à figura de Cebolinha.

A palavra *"Louco"* remete ao Deus Loki da mitologia nórdica, deus da trapaça e da travessura, conhecido como um deus sádico e louco. O louco, no Tarô de Marselha, pode ser a carta 0 ou 22, que simbolizam o Arcano da Busca e do Amor, que assim como a personagem "Louco", da "Turma da Mônica", possui cabelos loiros e é conhecido por dar conselhos incertos. Definições estas que mais se assemelham ao "Louco" das HQs da "Turma da Mônica", da loucura que se difere da denominada como "esquizofrenia" e outros rótulos criados por agentes psicopoliciais. Loucura que se explícita pela linguagem, na interação comunicativa entre o "Louco" e o "Cebolinha".

> Esta linguagem, que significa tudo o que é comum, e esta presente comunicativamente, no que respeita à estrutura, inclui todas as línguas actuais que falamos [...], Porém inclui igualmente vastos elementos de som, as maneiras como olhamos uns para os outros, os modos de mover e de supor as nossas acções, que introduzem uma incerteza, uma incerteza necessária, relativa a exactamente como e quão exactamente nos estamos a exprimir e o que essa expressão, seja ela qual for, significa para a pessoa que supomos que está a recebê-la ou que supõe que a recebe [...] (COOPER, 1978, p.18).

O que torna plenamente compreencivel as disfunções comunicativas que configuram a transgressão do diálogo entre as personagens, seja nos discursos fonéticamente equivocados do "Cebolinha", que troca a letra R pela letra L, ou nas inusitadas interpretações que o "Louco" faz de seu amigo.

Como veremos em alguns recortes das histórias do "Louco", abaixo inseridos e analisados, apesar de serem de fácil leitura, após um aprofundamento criticoanalítico das mesmas, encontra-se uma vasta complexidade argumentativa que neste multimodal faz uso, possibilitando estudar as variações linguísticas e aspectos semânticos explorados por

Mauricio de Sousa. O que também viabiliza o uso deste formato de mídia como ferramenta de estudo e pesquisa, por meio dela mesma, sem tê-la como uma simples fonte para retirada de termos isolados seguidos, consequentemente, de uma análise descontextualizada. Desviando, ao longe, da utilização parasitológica do texto – prática que Irandé Antunes menciona da seguinte forma: "Ou seja, em vez de "inventar frases" onde apareçam pronomes, nós os "retiramos" de textos e fazemos o mesmo que fazíamos antes"(Antunes, 2003, p. 109) - e utilizando este gênero textual como objeto de pesquisa e ponto de partida à compreensão de aspectos da linguagem, também presentes em outros gêneros narrativos.

Mão à massa...

Para começar a diversão, iniciaremos dissecando a história "CADA LOUCO QUE ME APARECE"[522]:

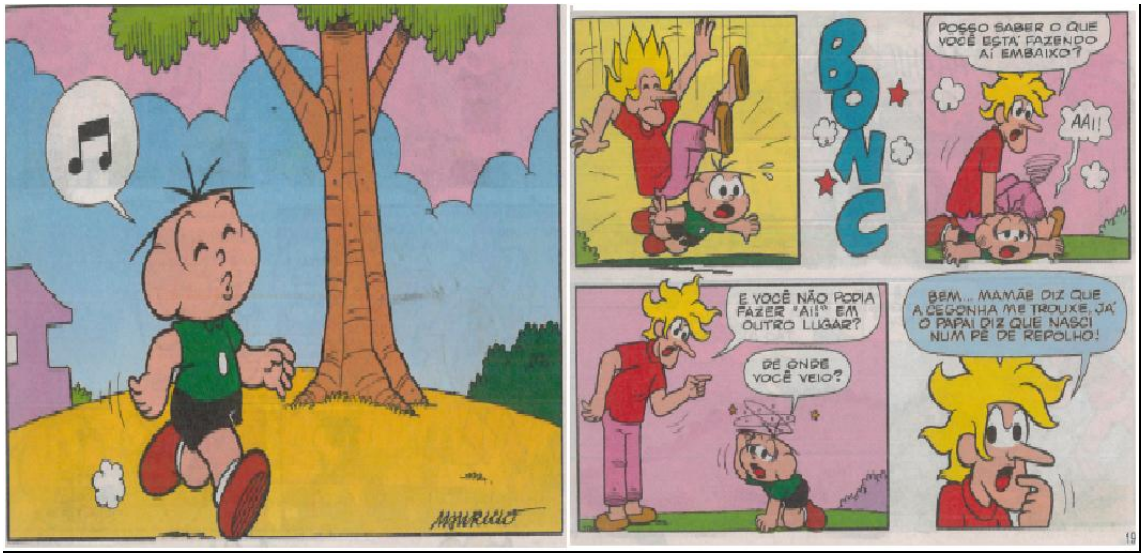


Figura 1: trecho inicial da história "Cada louco que me aparece".

Nestes quadrinhos, assim como nos demais que aqui serão exibidos, podemos recortar cada trecho deste diálogo e rotulá-lo, como prática de fixação, com suas respectivas nomenclaturas gramaticais (o que não é nossa intenção), ou abordarmos a loucura da linguagem presente nesta "conversa de louco". Conversa que fornece uma ampla gama de

[522] DE SOUZA, Mauricio. Cada louco que me aparece. Almanaque do louco, São Paulo, nº1, p.29-23, agosto de 2012.

argumentos para pesquisas e estimula o interesse e a curiosidade pela "dimensão global da língua"(ANTUNES, 2007, p.120). Isso se certificando que o recorte não estará sendo explorado de forma isolada – a história deve ser lida previamente pelos estudantes – para que não façamos análises descontextualizadas.

> Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. [...] (ANTUNES, 2003, p.110)

Observemos a entrada nada convencional do "Louco", que surge do céu, caindo sobre o "Cebolinha", e se indigna por ele estar embaixo, e interpreta o grito, representado pela onomatopeia "aai", como resposta a interpelação sobre o que o seu amigo estaria fazendo naquele lugar. E retorque com "VOCÊ NÃO PODERIA FAZER "AAI" EM OUTRO LUGAR?". E para agravar esse início de conversa o "Cebolinha" pergunta de onde o "Louco" estava vindo, que entra em uma reflexão muito além da resposta esperada (ou não!!!).

Nesse trecho já temos material suficiente para, em conjunto, estudarmos, além da estrutura de uma história em quadrinhos, onomatopeias, polissemia e contexto, sentido referencial e sentido afetivo, e polarização.

Figura 2: Tira retirada do "Almanaque do Louco n° 5"[523]

[523] DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.

Neta tira podemos explorar a loucura do Louco pelo não verbal, observando os semblantes dos personagens e a motivação icônica que propõe mais uma utilidade aos cinco fios de cabelo do "Cebolinha". Atentando à quase magia presente desde o encontro de uma solução, (o surgimento de uma lâmpada, simbolizando iconicamente uma ideia) à instalação da antena, ou, melhor dizendo, do "Cebolinha"(metaforização na transformação de uma objeto em outro).

Figura 3: Trecho da história "Achados e perdidos"[524].

Nesta história podemos discutir com os estudantes as situações em que o enunciado exige que interlocutor partilhe de um determinado saber a priori (pressuposto) ou de algum tipo de conotação. Neste caso, o pressuposto seria ter como conhecimento prévio informações referentes ao problema de dicção do "Cebolinha", a troca da letra R pela letra L. Sem este conhecimento, a transgressão da linguagem, nesse diálogo, evidenciou-se plenamente. Não no que diz respeito ao erro gramatical, mas no que se refere às mais variadas interpretações dessa disfunção. Pois a transgressão da linguagem formal não está no eixo sintagmático, e sim no paradigmático.

Nas HQs do "Louco" a disfunção comunicacional ocorre nas interpretações equivocadas dos sentidos "denotativos e conotativos"[525], quando geralmente o interlocutor o

[524] DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.p.56-57.

[525] Para a semântica estrutural, denotação é aquela parte do significado de uma palavra que corresponde aos semas específicos e genéricos, i.e, aos traços semânticos mais constante e estáveis, ao passo que conotação é

interpreta transgredindo, teimando em entender no seu sentido óbvio ou obtuso. E também há a constatação de que nelas tem jogo de linguagem, um trocadilho, uma hipérbole, uma personificação, uma imagem caricata etc.

Por fim, na ocasião em que tivemos a oportunidade de trabalharmos este material, com as turmas do 9º ano, do período noturno, do Colégio Estadual Mustafá Salomão – Ensino Fundamental e Médio, mais precisamente, no dia 22 de maio de 2013, os estudantes se mostraram um pouco retraídos ao inicio desta dinâmica de estudo, mas aos poucos a maioria dos quatorze jovens que estiveram presentes se soltou e participou, contribuindo ao resultado satisfatório desta proposta. A de estudar língua portuguesa por meio das mídias e utilizando os textos em sua totalidade.

Na condição de graduandos, mediante esta breve pesquisa e constatações, não viemos anunciar a reinvenção da roda, e sim mostrar uma alternativa, bem sucedida, em que foi possível trabalhar a língua portuguesa através de uma perspectiva compreensiva, analítica e crítica. Não recorrendo a exercícios, não reflexivos, de memorização de normas e nomenclaturas da língua. Afinal, as discussões que permeiam o foco do ensino de português existem há décadas e seria muita pretensão da nossa parte apresentar este como uma descoberta, ou, com este, por fim a um debate em que, como constata-se na bibliografia relacionada a este tema, estudiosos, doutores das áreas competentes (professores, linguistas, pedagogos, filósofos, sociólogos, etc...), veem há tempos tratando desse assunto.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. (2003). *Aula de português: encontro & Interação.* São Paulo: Parábola Editorial.

ANTUNES, I. (2007). *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola Editorial.

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

COOPER, D. (1978). *A linguagem da loucura.* Lisboa: Ed. Proença.

aquela parte do significado constituída pelos sema virtuais, i.e, só atualizado em determinado contexto. [...] (GARCIA,2007, p.178)

DE SOUSA, M. (2011). *Almanaque do Louco, nº 2.* São Paulo: Panini Brasil Ltda.
DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.
DE SOUSA, M. (2013). *Almanaque do Louco nº 5.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.
GARCIA, O. M. (2007). *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar. - 26ª ed.* Rio de Janeiro: FGV.

A NATUREZA PLURIDIMENSIONAL DA VELHICE: A ARGUMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA NA IMAGEM DA MULHER DE MEIA-IDADE

Roberta Maria Garcia BLASQUE (PG-UEL)[526]

RESUMO: O caminho da vida é constituído por fases, cuja interdependência é evidente, ou seja, jamais conseguiremos interpretar determinada etapa sem atravessar as fases antecedentes. O nosso estudo avalia diversas perspectivas do último estágio do ciclo de vida: a velhice. Há uma tendência de relacionar a velhice a uma questão cronológica, mas entender o envelhecimento por meio de um único aspecto é demasiadamente impreciso. Consideramos a velhice uma fase próspera como qualquer outra, caracterizando-se por perdas e ganhos. Dados estatísticos comprovam o envelhecimento populacional, identificando a diminuição relativa da população mais jovem e o aumento proporcional dos idosos. Diante dessa realidade, esse público procura viver intensamente, participando da trajetória política e social de sua comunidade. Além disso, a partir de todas as inovações tecnológicas e mudanças comportamentais que caracterizam o século XXI, o idoso tende a simbolizar a materialização da longevidade, sendo sua imagem utilizada, oportunamente, com fins persuasivos. Assim, enfocamos um tipo de representação veiculada à imagem do idoso na mídia: a vaidade. Nossa análise verifica o funcionamento da argumentação, na linguagem publicitária, para mulheres em processo de envelhecimento, por meio do anúncio de um cosmético capilar.

PALAVRAS-CHAVE: Velhice. Vaidade. Argumentação. Publicidade.

Introdução

O mesmo indivíduo caracteriza-se por uma contínua renovação, o caminho da vida é um longo percurso, repleto de aprendizado e transformações, no qual conquistar a

[526] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Doutorado). Bolsista CAPES. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. robertablasque@yahoo.com.br.

longevidade é objetivo de todos, até que ela se desfaça naturalmente, por meio do processo normal da vida: nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer. A nossa pesquisa avalia diversas perspectivas e aspectos do último estágio do ciclo de vida completo: a velhice.

Há uma tendência de relacionar a velhice a uma questão biológica/cronológica, mas tentar entender o envelhecimento por meio de um único ponto de vista, de uma idade fixa, é demasiadamente impreciso e abstrato. Os padrões de envelhecimento dependem da união de fatores de natureza biológica, psicológica, social, cultural e histórica, variando de acordo com os acontecimentos e as circunstâncias de uma sociedade. Na época dos nossos avós, as pessoas de quarenta anos eram consideradas velhas, porém, atualmente, nem os indivíduos de sessenta anos são chamados de velhos.

Os dados estatísticos comprovam o envelhecimento significativo da população, ocasionando mudança na estrutura etária, com a diminuição relativa da população mais jovem e o aumento proporcional dos idosos. Diante dessa realidade, esse público procura viver intensamente – e tem plenas condições para isso –, participando da trajetória política e social de sua comunidade. Além disso, a partir de todas as inovações tecnológicas e mudanças comportamentais que caracterizam o século XXI, o idoso tende a simbolizar o prestígio social e a consequente materialização da longevidade, sendo sua imagem utilizada, oportunamente, com fins persuasivos.

Geralmente, os anúncios publicitários para idosos associam a sua imagem a determinados perfis, como vaidade, *internet*, educação, trabalho/aposentadoria, atividade física e saúde. Para ilustrar este trabalho, apresentamos um esboço de análise que salienta a relação do idoso com a vaidade, sempre incutindo a manutenção da juventude. Selecionamos uma propaganda destinada, mais especificamente, ao público idoso feminino, publicada em novembro de 2001, na revista Marie Claire. O anúncio retrata a mulher de meia-idade e utiliza a imagem da atriz francesa Catherine Deneuve para sustentar a argumentação do texto publicitário. O produto anunciado é um coméstico capilar que promete rejuvenescer os fios do cabelo, trata-se do Shampoo Elsève L'Oréal Paris regenerador e antienvelhecimento, o qual, supostamente, é usado por Catherine Deneuve.

Primeiramente, apresentamos algumas considerações que devem ser ressaltadas sobre a "história de vida" da mulher de meia-idade. Em seguida, mencionamos as principais estratégias linguísticas que auxiliam na persuasão do anúncio, verificando o funcionamento da argumentação na linguagem publicitária, já que transmitem significações segundas muito pertinentes, ao consolidar a beleza e a feminilidade da mulher dessa faixa etária.

A pluridimensionalidade do envelhecimento

Embora geralmente relacionado à questão cronológica, a velhice só será passível de interpretação por meio de fatores de natureza biológica, psicológica, social, cultural e histórica, pois as características variam de indivíduo para indivíduo, dentro de determinado grupo social. Dessa forma, constatamos a necessidade de ultrapassar o fator cronológico como ponto de referência para o estudo do envelhecimento.

Corroborando as afirmações de Beauvoir (1990), Ruschel (2001, p. 52) declara que, nos anos iniciais de vida, as mudanças acontecem de maneira próxima para todos os indivíduos, mas, na velhice, essas transformações estão muito mais distantes de padrões cronológicos. Cada sociedade cria seus próprios valores, é no contexto social que a palavra "declínio" consegue adquirir um sentido preciso, ou seja, "[...] a velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; ela não é somente um fator biológico, mas também um fator cultural" (BEAUVOIR, 1990, p. 20).

Para Beauvoir (1990), não há uma idade fixa para referir-se à velhice, são os indivíduos e as sociedades que estabelecem uma hierarquia das idades, não há nenhuma que seja universalmente aceita. Moralmente, um indivíduo pode ter sofrido perdas consideráveis antes que se esboce sua degradação física; ao contrário, é possível que, ao longo dessa decadência, ele realize ganhos intelectuais importantes. De acordo com Neri (2001, p. 31), "um envelhecimento saudável dos pontos de vista biológico, psicológico e social inclui experiências e influências histórico-sociais ocorridas durante toda a vida".

A publicidade para idosos

Para Straubhaar e Larose (2004, p. 285), quase toda a mídia está envolvida na função de transmissão de valores, pois os editoriais sempre expressam, explicita ou implicitamente, as atitudes de proprietários ou editores chefes. "A mídia orientada para o entretenimento pode ser ainda mais importante na função de transmitir valores, pois ela é o narrador de histórias das sociedades modernas". Talvez esteja nas influências da publicidade contemporânea a possível mudança da construção do conceito do idoso, não devemos subestimar a posição de comando da mídia que, por meio da persuasão, impõe valores e transforma mentes tidas imutáveis.

Sobre a publicidade para idosos, Debert (2004) expõe que a celebração do envelhecimento não é exclusiva dos programas para a terceira idade ou dos grupos de convivência de idosos, mas tem na mídia o palco central para a criação e divulgação das novas imagens. No caso dos temas relacionados à terceira idade, é inegável a prioridade que a mídia empresta a certos valores: prazer físico, beleza corporal e bom desempenho sexual são considerados fontes infalíveis de felicidade.

Os idosos nas propagandas podem dar margem a uma série de significados, como a confiabilidade e a tradição de algum alimento, sem estar diretamente relacionado ao seu papel na sociedade. Porém, é função da publicidade divulgar determinados produtos que foram planejados, exclusivamente, para eles, e não serem considerados coadjuvantes nas propagandas. O idoso tem capital, aposentadoria, e anseia por mercadorias inovadoras que contribuam para sua velhice bem-sucedida.

Acreditamos que os meios de comunicação têm muito a contribuir na tarefa de dar maior notoriedade e destaque a esse grupo social, com novos pontos de vista. Sem dúvida, com o passar do tempo, o idoso estará cada vez mais presente em todo o tipo de mídia e esperamos que a sua imagem seja utilizada sem estereótipos negativos e preconceitos, representando os protagonistas que eles, realmente, são.

Argumentação e recursos linguísticos

Koch (1984) defende a proposta de que o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar, visando à analise das relações pragmáticas, ideológicas ou argumentativas no discurso. Para a autora, é por meio do discurso, ação verbal dotada de intencionalidade, que o locutor tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões. Assim, podemos afirmar que "o **ato de argumentar** constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia [**...]" (p. 19, grifo da autora).

Desse modo, a argumentação é atividade estruturante de qualquer discurso, já que o seu desenrolar acontece, justamente, por meio das articulações argumentativas. Conforme Meyer (1982, p. 144), "a dimensão argumentativa seria essencial à linguagem porquanto todo o discurso procura persuadir aquele a quem se dirige". Retomando nosso *corpus*, a argumentação está totalmente atrelada à análise de textos publicitários, cujo discurso é altamente manipulador, ou seja, "Entendendo-se a retórica como a arte de persuadir, de convencer e de levar à ação por meio da palavra, é fácil ver que é esse também o papel da linguagem da propaganda" (SANDMANN, 2001, p. 12). E, segundo Carvalho (2007, p. 13), "Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-lingüística que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente".

Assim, uma série de mecanismos é acionada, na argumentação, de forma intencional, com o fim de formar o sentido do texto e atingir a persuasão. Considerando o *corpus* analisado, selecionamos, para fins conceituais, os dois recursos linguísticos principais/centrais do anúncio – o argumento por autoridade e a seleção lexical – que colaboram com a formação de sentido do texto e direcionam o leitor/consumidor para determinadas conclusões.

- <u>Seleção lexical</u>

Segundo Fiorin e Savioli (1991), o léxico consiste no repertório de palavras que uma língua dispõe. O autor de um texto, para criar um determinado efeito de sentido, pode

escolher figuras dentro de uma determinada região do léxico, escrever seu texto em gíria, utilizar um vocabulário regionalista, ou ainda fazer uso de muitos arcaísmos. O que importa, para uma boa leitura, não é apenas identificar a escolha feita pelo autor, mas verificar a função que ela possui no sentido do texto. Para Oliveira e Cordeiro (2010),

> O produtor, no momento da textualização, deve recorrer à criatividade para valorizar seu discurso, segundo um propósito e uma dada seleção discursiva. Faz-se necessário, nesse momento, o desempenho da competência lexical: o produtor deve selecionar os itens lexicais para designar a referência tematizada, com o objetivo de produzir e discutir seu texto.

As substituições lexicais contribuem para a textura do texto e para as relações entre as palavras dentro do discurso; por meio desse procedimento, o texto mostra a posição e a intenção de quem o elaborou, apresentando o seu posicionamento. O processo de seleção das palavras pode ser apresentado, morfologicamente, pelos substantivos, adjetivos, advérbios e verbos.

- Argumento por autoridade

O argumento por autoridade acontece quando recorremos a recursos como provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso, dados numéricos ou estatísticos, personalidades relacionadas ao que se deseja anunciar, entre outros. Baseando-se em Ducrot, Koch (1984) afirma que existe argumento por autoridade quando, a propósito de uma proposição P, ocorre, simultaneamente, que: a) indica-se que P já foi, é ou poderia ser objeto de uma asserção; b) apresenta-se esse fato valorizando a proposição P, isto é, reforçando-a, acrescentando-lhe um peso particular.

Para a análise do nosso *corpus*, interessa-nos o raciocínio por autoridade, que constitui um tipo de demonstração como a recorrência, a indução e a analogia. De acordo com Koch (1984, p. 148),

> constitui uma espécie de raciocínio experimental em que se parte do fato de que 'X' disse 'P' e, com base na suposição de que X, de acordo com sua situação ou competência, tem boas razões para não estar enganado, conclui-se quanto à veracidade ou à verossimilhança de P. O fundamento desse raciocínio é, pois, uma espécie de implicação entre a proposição segundo a qual X assevera que P, e a própria proposição P.

Koch (1984) esclarece que essa afirmação pode ser facilmente contestada, pois se considera que a simples palavra de alguém não prova nada ou, então, que X, em particular, pode ter-se enganado sobre determinado fato. Em outro estudo, Koch (2004, p. 146) menciona o argumento por autoridade referindo-se à intertextualidade explícita:

> A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, **na argumentação por recurso à autoridade**, bem como, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo (grifo nosso).

Segundo Perelman (1970, apud Koch, 1984), na obra *Le champ de l'argumentation*, o mais característico dos argumentos de prestígio é o argumento por autoridade, que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese. O autor define o processo:

> é um procedimento retórico que, segundo diz, tem sido muito combatido, porque, nos meios hostis à livre pesquisa científica, tem sido utilizado de maneira abusiva, peremptória, atribuindo-se-lhe um valor constrangente, como se as autoridades invocadas fossem infalíveis. Seu lugar na argumentação é, porém, considerável, embora não se deva perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros tipos de acordo. Se, por um lado, quando a ele se recorre, é porque o acordo sobre aquilo que se está discutindo está arriscado a ser posto em questão, por outro lado ele mesmo pode, também, ser contestado. (PERELMAN, 1970 apud KOCH, 1984, p. 148).

Os argumentos por autoridade pretendem sustentar uma conclusão, apelando à citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto, dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por determinada pessoa, um artista famoso, um pensador, uma obra, enfim, uma autoridade no assunto abordado. Esse recurso argumentativo recorre ao conhecimento ou reputação de uma autoridade e, apenas, é um bom argumento se a autoridade em questão for, realmente, qualificada em relação ao assunto sobre o qual se deseja provar a conclusão.

Análise do *corpus*

Título:
1 Mais vida e força. Devolva o esplendor aos seus **2** cabelos.
3Inovação tecnológica L'Oréal Paris: o 1º
4 tratamento anti-envelhecimento.
5 Novo Elsève shampoo de tratamento
6 regenerador com Regenium.

Texto reproduzido:
7 Primeira página: Catherine Deneuve

8 www.lorealparis.com
9 www.viamulher.com.br
10 Segunda página: Com o tempo, sua pele muda,
11 seus cabelos também. A fibra capilar vai
12 perdendo sua matéria essencial deixando seus **13** cabelos mais fracos, quebradiços e sem brilho.
14 Regenium. A revolução científica de L'Oréal **15** Paris. Depois de 10 anos de pesquisas, os
16 laboratórios L'Oréal conseguiram sintetizar
17 um dos componentes principais da matéria dos **18** cabelos e o associaram a um agente **19**energizante: o Regenium. Ele regenera a fibra **20** capilar desde a raiz, penetrando no seu interior **21** e enriquecendo a sua matéria essencial.
22 Figuras menores mostrando os fios do cabelo: **23** empobrecimento da matéria essencial pelo
24 tempo (antes do uso do shampoo) e cabelos
25 regenerados com Elsève Regenium (depois do **26** uso do shampoo).
27 Resultado: cabelos muito mais brilhantes, mais **28** fortes e naturalmente mais saudáveis.

Assinatura:
L'Oréal Paris

Slogan:
Porque você merece

Veículo / data de publicação:
Revista Marie Claire
Novembro de 2001

No primeiro contato com o anúncio, nós nos deparamos com a figura de uma famosa mulher madura, utilizada como um argumento por autoridade, que ocupa uma posição de destaque, participando como objeto central, alvo, de todas as informações do texto publicitário. A propaganda oferece ao público feminino, especialmente às mulheres de meia-idade, o novo Elsève shampoo de tratamento regenerador. O anúncio é formado por duas páginas: a primeira apresenta, apenas, uma imagem da atriz francesa Catherine Deneuve, reforçando a eficácia e aprovação do produto. Na época de publicação dessa propaganda, novembro de 2001, a atriz, nascida no ano de 1943, tinha 58 anos de idade, e figurativizava o ideal da mulher idosa em preocupar-se com a aparência de seus cabelos.

Para Salgado (1996), são cinco as etapas básicas do ciclo de vida: infância, adolescência, idade adulta, maturidade e velhice. Essas etapas não estão, necessariamente, ligadas à idade cronológica, ou seja, podem chegar mais cedo ou mais tarde nos diferentes indivíduos. Para o autor, é possível verificar, na velhice, que algumas aflições, paixões não resolvidas ou expectativas mal direcionadas tiveram origem em tempos anteriores: na meia-idade. Por que na meia-idade?

> Porque esta etapa condiciona todos nós a fazer o balanço de vida. Ao refletir sobre todas as etapas anteriores do ciclo de vida e sobre nossas experiências passadas, fazemos um balanço positivo que vai nos ajudar a ter o equilíbrio para as etapas posteriores. Em caso contrário, se o balanço for negativo, todos nós teremos sérias dificuldades de adaptação. (SALGADO, 1996, p. 06).

Na maioria das sociedades, os homens são educados para a vida, para o mundo do trabalho, dentro de um contexto de maior liberdade, e as mulheres são criadas para desenvolver determinadas habilidades e a afetividade. Porém, as mudanças dos valores

tradicionais estão se modificando, e as mulheres que estão em plena meia-idade, certamente, foram influenciadas por essas características no seu processo educacional.

De acordo com Salgado (1996), a mulher passa por diversas síndromes ao longo de seu ciclo vital e, em primeiro lugar, o autor destaca a puberdade, iniciada pela primeira menstruação, fase que gera grande conflito em seu comportamento, pois, a partir disso, seu corpo ganha a propriedade de reproduzir. Posteriormente, a segunda crise é pautada na manutenção da juventude, em que a referência e o enaltecimento do belo têm apelo muito forte.

A beleza, sobretudo a física, é, geralmente, um atributo associado à juventude, e as mulheres são estimuladas, desde cedo, a prepararem-se para adquirir o auge da estética e do belo nessa fase. Consequentemente, a perda da juventude é encarada como algo trágico e associada, diretamente, à ausência de beleza, momento em que surge a angústia e um verdadeiro conflito, uma obsessão diante da ilusão de se poder conter o caminhar do tempo. Salgado (1996, p. 08) acrescenta que "algumas pessoas se iludem tanto que, além de não se conformarem com o processo normal da natureza em relação ao ciclo vital, se tornam cegas ante essa realidade".

Para a mulher, o momento de percepção da velhice é de grande impacto, pois participa de uma cultura que valoriza a beleza da juventude e não a beleza da idade mais avançada. Desse modo, a mulher de meia-idade relaciona a perda de beleza física ao comprometimento de sua própria sexualidade. Assim, nessa fase – nem jovem demais nem idosa demais – ela se depara com situações que, até então, eram desconhecidas: a indiferença do companheiro e/ou a suspeita de o marido ter uma amante mais jovem, tudo como um sinal de que ela não desperta mais interesse.

Além da perda da beleza física, dos problemas envolvendo a afetividade e a sexualidade e da chegada da menopausa, a grande crise ainda desponta nesse período da meia-idade, em que a mulher é submetida a inúmeras pressões: viuvez, perda dos pais, emancipação dos filhos, entre outras. Ao conjunto de todas essas situações, Salgado (1996) denomina de

síndrome do ninho vazio, momento em que a mulher percebe ter abdicado de toda a sua vida para viver a vida do marido e a dos filhos, uma grande frustração.

Para corroborar as informações de Salgado (1996), Nogueira (1996, p. 21) acrescenta:

> A mulher, na meia-idade, tem condições de se realizar plenamente, desde que ela aproveite essa fase para alçar vôo, para se dedicar àquela atividade que foi abafada, frustrada pelas responsabilidades e compromissos da vida e das quais está agora desimpedida.

Ruschel (2001) afirma que o próprio indivíduo é incapaz de perceber as mudanças contínuas que surgem no corpo físico com o passar dos anos. "A percepção da velhice nunca parte do próprio eu: é sempre um outro que lhe devolve essa totalidade, numa imagem que, em geral, é negada ou vivida com extrema angústia" (p. 54). Ser velha (mulher) parece ser motivo de revolta, há um sentimento de não reconhecimento na imagem que lhe é devolvida pelo espelho; segundo a autora, ser mulher e ser velha cria uma dupla conflitiva, ou seja, a passagem de um "ser mulher" para um "ser mulher velha" é um processo doloroso de transformações.

Para Paiva (1992), as transformações no corpo, durante os anos da meia-idade, são muito expressivas para a mulher, pois seu corpo possui um significado social e, também, psicológico que interfere, diretamente, na autoestima e na personalidade dessa mulher de idade madura. Em se tratando dos meios de comunicação, percebemos que as revistas femininas, por meio das propagandas, confirmam essa valorização desenfreada e marcante da aparência corporal da mulher ligada à juventude infinita.

Assim, com o intuito de disseminar e incentivar a ideia de que o envelhecimento não traz vantagens, no sentido de beleza física, os anúncios publicitários baseiam-se em conselhos e orientações ao divulgar produtos para evitar rugas, marcas de expressão, e outros sinais externos que denunciam a velhice e concretizam o desaparecimento da juventude – no caso dessa propaganda, a intenção é vender um shampoo regenerador que promete recuperar os fios dos cabelos envelhecidos pelo tempo e deixá-los vibrantes, rejuvenescidos, viçosos e nada esbranquiçados, iguais aos de Catherine Deneuve.

Segundo Chnaiderman (1996), é função dos meios de comunicação povoar as cabeças dos consumidores de certas imagens que provocam um estado de desconforto e ansiedade crônica, onde tudo se torna mercadoria que pressiona e escraviza o comportamento do indivíduo. No anúncio escolhido, há uma extrema preocupação em retardar os traços externos da velhice, ou seja, nenhuma referência é feita à importância de adaptar-se às transformações causadas pelo tempo, bem como alternativas de desenvolvimento pessoal ou estratégias para manter-se "belo" na própria velhice.

Nesse sentido,

> [...] é preciso que a mulher de meia-idade abandone a resignação imposta pela sociedade e comece a sentir-se em permanente transformação interior, tal como a lagarta que, ao metamorfosear-se em libélula, liberta-se para atingir vôos cada vez mais altos. É preciso que a mulher acredite que a passagem dos anos é como fogo que arde, mas ilumina (PAIVA, 1992, p. 08).

Discutir a vaidade do ser humano é um tema bastante subjetivo e sempre gera controvérsias: há pessoas nada ou pouco vaidosas, muito vaidosas e/ou exageradamente vaidosas, a ponto de submeter-se a procedimentos cirúrgicos para ganhar alguns traços mais belos ou jovens. Geralmente, a busca pela beleza momentânea ou eterna é desejo de quase todos os indivíduos de qualquer faixa etária, pois a preocupação em despertar o interesse ou atrair olhares por meio da imagem externa é recorrente em nossa sociedade, afinal o primeiro contato entre desconhecidos é baseado na troca de olhares que recai na aparência exterior de ambos. Desse modo, uma pessoa vaidosa procura criar uma imagem pessoal para transmiti-la aos outros, com o objetivo de ser admirada.

Quando esse tema é relacionado à mulher de meia-idade, que, como já apontamos, encontra-se numa atmosfera cercada por dúvidas, preocupações, receios e instabilidades, a mídia assume uma posição de vantagem e, visando ao lucro, aproveita desse estágio um tanto abalado e "joga", persuasivamente, com anúncios de produtos que servem para despertar a beleza da mulher, oferecendo-lhe bem-estar e autoconfiança. Assim, a maioria das mulheres

de meia-idade molda a sua própria imagem para transmitir jovialidade, alegria e entusiasmo, mas, em seu íntimo, pode estar fragilizada.

A respeito dos recursos argumentativos marcantes nessa propaganda, a estratégia centra-se no argumento por autoridade: a presença de uma conhecida mulher de meia-idade muito sofisticada e conservada fisicamente – Catherine Deneuve, nome artístico de Catherine Fabienne Dorléac; é considerada modelo de elegância e beleza gálica, além de ser uma das mais respeitadas atrizes do cinema francês e mundial.

Nesse sentido, a foto de Catherine Deneuve, associada ao consumo do shampoo Elsève L'Oréal Paris regenerador e antienvelhecimento, sustenta a manipulação global do anúncio, aliás, a primeira página, na íntegra, é dedicada à sua figura, focalizando o rosto para dar maior visibilidade aos cabelos. Imediatamente, os fios do cabelo da atriz atraem o olhar da leitora/consumidora madura, que, inclusive, compara o seus fios envelhecidos aos de Catherine, regenerados pelo shampoo inovador.

Essa interlocutora entende e internaliza a ideia de que a mulher de meia-idade também tem condições de apresentar fartos e volumosos cabelos, brilhantes, fortes e saudáveis, como o de Catherine Deneuve, que não aparentam, de maneira alguma, os cabelos de uma mulher de 58 anos. Além disso, o fundo em cor preta do anúncio ressalta o reflexo e a luminosidade dos fios loiros da atriz, pois esse contraste entre claro e escuro eleva ainda mais a nitidez e perfeição do cabelo.

Dessa forma, a leitora/consumidora, deparando-se com a imagem da atriz, tem um primeiro impacto muito positivo, e deseja aparentar menos idade e possuir cabelos impecáveis e regenerados. Consequentemente, com todo o interesse já implantado em sua mente, ela é direcionada à leitura do texto publicitário, construído para concretizar o desejo de compra.

Linguisticamente, verificamos várias de palavras condizentes ao universo do envelhecimento que transmitem determinados valores: vida (linha 1), força (linha 1), devolva (linha 1), esplendor (linha 1), anti-envelhecimento (linha 4), regenerador (linha 6), energizante (linha 19) e merece (*slogan*). Os substantivos *vida*, *força* e *esplendor*, os adjetivos *anti-envelhecimento*, *regenerador* e *energizante*, junto ao verbo *devolver*, pertencem a um

campo semântico facilmente associado ao processo de envelhecimento, ou melhor, são palavras que entusiasmam e afastam a esfera negativa da velhice, proposta central da propaganda.

Fica muito nítida para a leitora/consumidora a pretensão do shampoo Elsève L'Oréal Paris em *devolver* a juventude capilar (*vida*, *força* e *esplendor*), que será conquistada novamente, graças às maravilhas do produto. Ao mesmo tempo, os adjetivos selecionados (*anti-envelhecimento*, *regenerador* e *energizante)* reforçam essa noção de mocidade e de distanciamento da velhice.

Por fim, o verbo *merecer*, no *slogan* "porque você merece", dialoga e interage com o público idoso, por meio do dêitico pessoal *você*, e o inclui como merecedor de todas as vantagens proporcionadas pelo produto, ou seja, não é apenas por pertencer a uma faixa etária mais avançada, de meia-idade, que "*você*, consumidora", não pode fazer parte de um grupo beneficiado com a qualidade oferecida por essa mercadoria.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos os valores, ideais, verdades e concepções que envolvem a mulher de meia-idade e destacamos dois recursos (a seleção lexical e o argumento por autoridade) imprescindíveis à argumentação, utilizando como *corpus* um texto destinado aos idosos, representado pelo gênero publicitário.

A partir dos conflitos e crises a que, geralmente, submete-se a mulher de meia-idade, verificamos a complexidade de dimensões, além da idade cronológica, existentes no ciclo de vida de um indivíduo, seja na velhice ou em qualquer outro estágio. Assim, o estudo do processo de envelhecimento e da velhice deve contar com aspectos psicossociais, comportamentais, culturais e históricos.

Ressaltamos que diferentes e mais completas interpretações podem ser retiradas desse anúncio, pois a representação do idoso por meio da vaidade, da busca pela permanência da

beleza e jovialidade física, é sempre um tema muito discutido, já que a percepção dos indícios da velhice é, geralmente, impactante ou, por mais sútil que seja, é inesperada.

O envelhecimento é um assunto que está se tornando presente, cada vez mais, na rotina dos meios de comunicação. Os dados estatísticos constatam o rápido envelhecimento populacional que, consequentemente, originará mudanças ainda mais significativas na conduta dos mais velhos e, em decorrência, nas propagandas destinadas a eles. O processo comporta diferenças individuais e os valores da sociedade estarão sempre em transformação, seguindo as mudanças e as características de cada época.

REFERÊNCIAS:

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade*: a linguagem da sedução. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

CHNAIDERMAN, Miriam. O mito do corpo jovem a qualquer preço. *A Terceira Idade*. Ano VI. Número 11. São Paulo: Serviço social do comércio – SESC, março de 1996.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice*: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

MEYER, Michel. *Lógica, linguagem e argumentação*. Trad. Maria Lúcia Novais. Lisboa, Teorema, 1982.

NERI, Anita Liberalesso. O fruto dá sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento. In: NERI, Anita Liberalesso. (Org.). *Maturidade e velhice*: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NOGUEIRA, Stella Pupo. Sexualidade da mulher na maturidade. *A Terceira Idade*. Ano VI. Número 11. São Paulo: Serviço social do comércio – SESC, março de 1996.

OLIVEIRA, Esther Gomes de; CORDEIRO, Isabel Cristina. Elementos argumentativos na construção textual. In: SELLA, Aparecida Feola (Org.). *Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

PAIVA, Vilma Maria Barreto. A mulher de meia-idade: perdas, solidão e corpo. *A terceira Idade*. Ano 4. Número 5. São Paulo: Serviço social do comércio – SESC, abril de 1992.

RUSCHEL, Ângela Ester. O velho: estranho sujeito do espelho. In: CASTRO, Odair Perugini de. (Org.). *Envelhecer*: um encontro inesperado? Realidades e perspectivas na trajetória do envelhecimento. Sapucaia do Sul: Notadez, 2001.

SALGADO, Marcelo Antonio. A mulher na meia-idade: verdades e representações. *A Terceira Idade*. Ano VI. Número 11. São Paulo: Serviço social do comércio – SESC, março de 1996.

SANDMANN, Antônio José. *A linguagem da propaganda*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SKINNER, Burrhus Frederic; VAUGHAN, M. E. *Viva bem a velhice*: aprendendo a programar a sua vida. Tradução de Anita Liberalesso Neri. São Paulo: Summus, 1985.

STRAUBHAAR, Joseph D.; LAROSE, Robert. *Comunicação, mídia e tecnologia*. Tradução de José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERSPECTIVA E TEMPO EM DADOS DA HISTÓRIA

Denise Miotto Mazocco (PG-UFPR)[527]

Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná

Resumo: Ao analisar a localização temporal de eventos históricos, nota-se o uso, pelo historiador, de verbos flexionados não só no pretérito, como também no presente e futuro. Observa-se, então, que afirmar que a flexão verbal localizaria um evento com relação ao momento de fala (Reichenbach, 1947) ou que ela relacionaria o tempo da enunciação ao tempo tópico (Klein, 1994) não daria conta da complexidade do fenômeno em questão. Objetiva-se, portanto, neste trabalho, encontrar uma possível explicação para esses usos a partir da semântica conceitual de Talmy (2000). O autor destaca quatro domínios cognitivos, entre os quais inclui a perspectiva. Esse domínio consiste no sistema que estabelece um ponto de perspectiva conceitual a partir do qual uma entidade é cognitivamente apreendida. Inclui categorias esquemáticas, entre as quais está a localização espacial e temporal. Uma vez que a perspectiva é especificada por formas gramaticais, pode-se entender que a flexão verbal estabelece um ponto de perspectiva sobre os eventos históricos. Para análise, compôs-se um corpus com trechos de obras de quatro historiadores brasileiros de diferentes áreas.

Palavras-chave: localização temporal, perspectiva, história.

Introdução

Considerando as sentenças *Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930* e *Getúlio Vargas assume o poder em 1930*, supõe-se que dois historiadores explicaram o mesmo fato, porém optaram por formas diferentes. Observa-se que o que distingue ambas as asserções é a flexão verbal – pretérito perfeito e presente simples, respectivamente. Apesar disso, identifica-se a mesma situação, destaca-se, localizada no mesmo período de tempo, obviamente.

Identificar a diferença entre as sentenças estabelecida pela flexão verbal – que não diz respeito à localização temporal do evento, garantida pela data *1930* e pelo nome *Getúlio Vargas* – constitui o objetivo deste artigo.

[527] Programa de Pós-graduação em Letras. Estudos Linguísticos. Bolsa CAPES. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/Paraná/Brasil – denisemazocco@hotmail.com

Para tanto, procura-se uma possível explicação para esses usos a partir da semântica conceitual de Talmy (2000), mais especificamente do esquema de perspectiva proposto pelo autor. Sob essa teoria, serão analisadas sentenças retiradas de obras de historiadores.

Localização temporal e tempo verbal

Inicialmente, antes de entrar na teoria de Talmy(2000), é preciso destacar alguns trabalhos sobre a localização temporal de eventos. Nesta seção serão apresentadas duas significativas propostas de análise da flexão verbal: a de Smtih (1997) – baseada em de Reichenbach (1947) – e a de Klein (1994). Smith (1997) parte das noções de momento de evento (ME), momento de referência (MR) e momento de fala (MF) para analisar a expressão linguística do tempo. Segundo a autora, o ponto de orientação básica é o momento de fala, que é sempre o presente. O tempo é representado como uma linha em que o presente corresponde ao tempo de fala, o passado está à esquerda e o futuro à direita. Toda sentença possui um ponto de vista temporal que, em sentenças simples, corresponde à localização temporal da situação referida. Geralmente, sentenças sobre presente têm um ponto de vista presente, do mesmo modo as sobre o passado, um ponto de vista passado, e as sobre o futuro, um ponto de vista futuro. A comunicação linguística é centrada no falante, que determina o aqui e agora, como um ponto zero. Essa centralização permite a identificação do espaço e tempo, o que delimita a perspectiva temporal.

Smith (1997, 2000), retomando Reichenbach (1947) – quem introduz a noção do momento de referência, um terceiro tempo –, expande a definição de cada momento. Para tanto, a autora parte de três constatações: (i) dois tempos estão envolvidos na localização temporal de sentenças simples; (ii) algumas sentenças requerem um tempo adicional porque apresentam um ponto de orientação secundário; (iii) todas as sentenças possuem uma perspectiva/ponto de vista temporal. Este último é compreendido como o momento de referência, que também, nas sentenças complexas, pode funcionar como ponto de orientação secundário. Moia (2000) complementa a definição desse tempo ao explicar que o momento de

referência pode ser estabelecido pelo contexto precedente ou pode ser definido por advérbios temporais, como nas sentenças: *Fred came in (at 5 o'clock). John had arrived.*; *At 5 o'clock, John had arrived.*

Em todo caso, o momento de referência indicado pela flexão verbal pode estar relacionado a outro tempo estabelecido no discurso, ou diretamente ao tempo de fala, ou seja, MR evidencia dimensão anafórica e dêitica da flexão.

Já o momento do evento é definido como tempo em que a situação está localizada, ocorre em um intervalo determinado, que é temporalmente independente da situação em si. Em algumas sentenças é especificado por um advérbio temporal ou uma subordinada, em outras pode ser recuperado pelo contexto. E o momento de fala consiste no centro que orienta a localização temporal. Esses três tempos se relacionam entre si de forma ordenada. No presente simples os três tempos são simultâneos, no passado simples MR é simultâneo a ME e precede MF e no futuro simples – MR é simultâneo a ME e sucede MF.

Smith (1997, p.102) exemplifica:

Mary said last Tuesday that she was leaving in 3 days.
Time 2 *Time 3* *Time 1*
Last Tuesday *+3 days* *SpT*
Mary said *Mary leave*

Neste exemplo, a oração principal – *Mary said* – ocorre no passado, indicado pelo *past tense* e especificado pela locução adverbial. Nesse caso MR = ME. A expressão in *3 days* determina um tempo depois MR que localiza a segunda situação (ME2) – Mary leave. O MR da subordinada (MR2) corresponde ao da principal. Assim, tem-se a seguinte interpretação temporal: Oração principal – MR1 <MF; MR = last Tuesday; MR = ME; Oração subordinada – MR2 = MR1; ME2 > MR2, in 3 days.

Em defesa dessa proposta, Smith (1997, p.103) destaca que com MR é possível distinguir *simple past* do *present perfect*. Por exemplo, as sentenças *Henry has arrived* e *Henry arrived* apresentam a mesma condição de verdade, porém na primeira o evento é

apresentado sob o ponto de vista do presente MR = MF –, enquanto na segunda sob o ponto de vista do passado – MR é anterior a MF:

1 – ME..... MR = MF
2 – ME=MR.....MF

Em outras palavras, na primeira o evento passado é localizado em um período de referência presente que se estende do passado até o momento de fala. Na segunda, o evento está totalmente no passado.

Outro argumento a favor de MR diz respeito à relação temporal entre eventos e estados em sentenças complexas. Conforme o exemplo de Smith (2000): em *Mary was smiling when John arrived* a chegada ocorre durante o intervalo do sorriso, já em *Mary smiled when John arrived* a chegada precede o sorriso. Nestas sentenças, MR indica um espaço de tempo a que os eventos estão relacionados: a duração do sorriso e o período anterior ao sorriso, respectivamente.

Klein (1994), por sua vez, contesta a definição de momento de referência, ao alegar que sua delimitação não é clara. Segundo Klein (1994, p.25), os que defendem essa proposta entendem o momento de referência como um momento ou intervalo de tempo de algum evento que é mencionado no contexto precedente. Essa definição dá conta de exemplos como: *When Mary came to the party, John had left.* Nesse caso, o pluperfect expressa que o evento 'A saída de João' ocorre antes do evento 'Maria ir à festa', ambos estão no passado. No entanto, não dá conta de *At nine o'clock, Mary had left the building* , dado que o momento de referência quando Maria saiu do edifício não pode ser 9h.

Klein (1994) então propõe a noção de Tempo Tópico (*Topic Time – TT*) – além do tempo do evento/situação (*Time of Situation - Tsit*) e do tempo da sentença/enunciado (*Time of Utterance - TU*) –, que consiste no momento sobre o qual o falante faz uma asserção.

Conforme o exemplo (KLEIN, 1994, p.3):

> The light was on.
> ('A luz estava acessa')
> Tempo da situação (Tsit.) – tempo quando a lâmpada estava ligada.
> Tempo Tópico (TT) – tempo quando a fala/enunciado é formulada, nesse caso, quando alguém constata que a luz estava acessa. É o evento localizado no tempo.
> Tempo da sentença (utterance) (TU) – quando a fala é proferida, ou seja, tempo em que o enunciado do falante está contido. Pode ser, por exemplo, resposta à questão 'O que você viu quando entrou na sala?'.

Nessa relação, a forma verbal restringe a asserção a um tempo que precede o tempo da sentença (TT<TU). Trata-se, portanto, da relação temporal gramatical que garante a relação entre TT e TU, enquanto o aspecto relaciona Tsit e TT.

A sentença 'Getúlio Vargas assumiu o poder, em 1930', por exemplo, sob os tempos de Klein (1994), pode ser analisada da seguinte maneira, considerando que a sentença foi proferida por um historiador:

Tsit.: o tempo do evento Getúlio Vargas assumir o poder;

TT: o intervalo de tempo em que o evento Getúlio Vargas assumir o poder é situado, a que o historiador quer se referir.

TU: tempo em que a sentença é proferida, em que o historiador escreve, por exemplo.

Nesse caso, como a flexão verbal está no pretérito perfeito (assumiu), o que indica que TT<TU.

Entretanto, como explicar a localização temporal da sentença 'Getúlio Vargas assume o poder, em 1930'? Nota-se que apesar de o verbo estar flexionado no presente, não é possível afirmar que o tempo tópico precede o tempo da sentença.

A proposta de Klein(1994), portanto, não dá conta da questão apresentada neste artigo. Ao destacar que a flexão verbal relaciona TT e TU, o autor restringe apenas à sintaxe a localização das sentenças no tempo, enquanto as sentenças de história, cujos exemplos são inversos aos apresentados por Klein, permitem observar que, apesar de apresentarem verbos flexionados no presente, pretérito ou futuro, todas são entendidas como "algo que ocorreu no passado", o que justifica a opção por uma análise semântica.

Klein (1994) chega a comentar uso de formas verbais flexionadas no tempo presente para se referir ao passado – o que geralmente é denominado como presente histórico –, para tanto classifica exemplos como esse como casos atípicos e propõe duas explicações para esses usos: (i) o TT escolhido pelo falante é muito longo e pode incluir o tempo da situação, independente de como se relaciona com o tempo da sentença; ou (ii) o tempo da situação não corresponde ao tempo em que a situação realmente acontece, mas sim constitui o momento em que o falante a imagina ou recebe informações sobre.

No entanto, apesar de, nos textos de história, como já dito, haver o uso de verbos no presente (até no futuro), além do pretérito, não é possível enxergar uma simultaneidade entre o tempo em que ocorreu o evento e o momento em que é narrado, muito menos uma continuidade, uma vez que se trata de um fato/acontecimento. Também é difícil distinguir se há alteração no tempo tópico ou no tempo do enunciado/da sentença. Sob a perspectiva de Klein (1994) de que a flexão verbal relaciona TT com TU, deveriam ser consideradas relações diferentes entre TT e TU, mas o que se observa nas sentenças de obras dos historiadores é que em todos os casos o momento de referência, ou tópico, precede o da fala; a diferença está, como será visto, relacionada à perspectiva.

Para esse fim, a noção de MR é funcional, uma vez que – entre outros argumentos – dá base para a explicação formal proposta por Smith (1997). Sem desvincular, na análise da localização temporal, a flexão verbal de advérbios temporais, Smith (1997, p. 138) considera que, nas sentenças em que ambos apresentam um valor diferente, é preciso uma regra para cada flexão. Quando o verbo está flexionado no presente, por exemplo, o momento de referência é especificado pelo valor do advérbio, que se sobrepõe/anula a flexão:

> Prime Minister resigned last week.
> [RT<SpT, RT = last week; Sit =RT]
> Last week, this guy tells me that he is a famous criminal.
> [RT<SpT, RT = last week, SitT = RT]

Apesar de dar conta da representação formal da localização temporal, considerando também advérbios, com essa proposta que leva em conta o momento de referência não é

possível explicar de modo satisfatório a diferença – que não diz respeito à localização temporal – entre o uso da flexão verbal no presente, passado e/ou futuro, em sentenças de textos de História. Para esta explicação, na seção seguinte apresentamos a noção de perspectiva de Talmy (2000).

Perspectiva

Para a compreensão da função da flexão verbal em textos de história – que vai além da localização de eventos no tempo – este trabalho toma como base a semântica conceitual de Talmy (2000). Nessa proposta, o autor inclui quatro sistemas esquemáticos, a partir dos quais a linguagem se configura: o sistema esquemático da estrutura configuracional do domínio espaço-temporal; da distribuição de atenção; da perspectiva; e do encaixamento (*nesting*). Por sistema esquemático, entende-se um conjunto de categorias esquemáticas – categorias conceituais formadas por um grupo de noções gramaticalmente especificadas.

A este artigo interessa a perspectiva, que, segundo Talmy (2000), consiste no sistema que estabelece um ponto de perspectiva conceitual a partir do qual uma entidade é cognitivamente apreendida. Inclui categorias esquemáticas, entre as quais está a localização espacial e temporal.

Pode-se aplicar a noção de perspectiva quando se trata da sucessão de eventos ou da continuação de um evento singular. Nesse caso, a localização do ponto de perspectiva se junta a um fator do sistema de distribuição de atenção – o foco de atenção – para caracterizar nova categoria esquemática, a direção da observação (*direction of viewing*). Talmy (2000) explica que esta categoria está baseada na possibilidade conceitual de "olhar", a partir de um ponto de perspectiva estabelecido, para uma porção particular da configuração temporal e a mudar a direção desse olhar para outra porção da configuração temporal.

Talmy (2000) explica como funciona a perspectiva com alguns exemplos. Consideram dois eventos temporais que ocorrem em sucessão. Na Figura (1a)[528], um ponto de perspectiva é temporalmente posicionado em A e a linha de observação é direcionada para o evento B; já na Figura (1b), o ponto de perspectiva está posicionado no evento B e a linha de visão está em direção retrospectiva para o evento A:

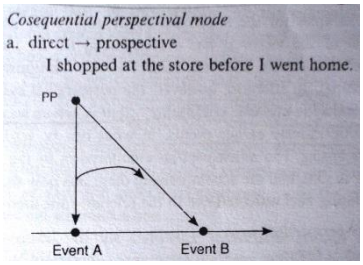


FIGURA 1a –Perspectiva Sequencial: perspectiva em A

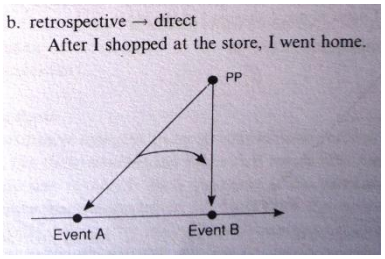


FIGURA 1b – perspectiva em B

[528] As figuras de (1a) a (3 c) foram apresentadas em: TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. v.I. Cambridge: MIT Press, 2000, pp.73 - 76.

Na Figura (1c) ocorre a passagem da linha de observação ocorre diretamente de A para B, enquanto o ponto de perspectiva está sobre os dois eventos:

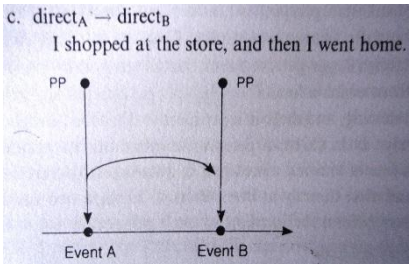


FIGURA 1c – perspectiva direta de A para B

As representações anteriores mostram uma relação consequencial, isto é, direção temporal do "olhar" corresponde à direção temporal dos eventos referidos. O sistema de perspectiva também permite a correlação oposta, anti-sequencial, ou seja, a relação de eventos anteriores:

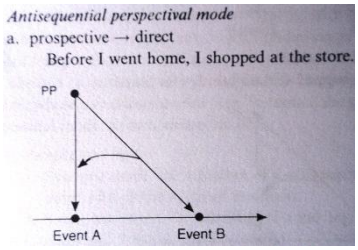


FIGURA 2a – Perspectiva Anti-sequencial: Perspectiva em A

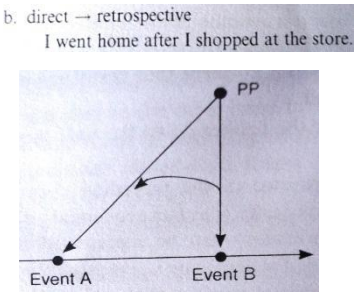


FIGURA 2b – Perspectiva em B

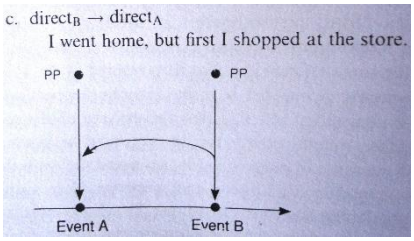


FIGURA 2c – perspectiva direta de B para A

A noção de perspectiva também se aplica a um só evento. Nesse caso, a linha de visão não faz um salto de um evento para outro, mas sim envolve a extensão temporal de um evento. Essa linha pode se mover tanto de modo sequencial quanto anti-sequencial. Na Figura (3a), há o ponto de vista no presente, que direciona o "olhar" do passado para o presente, enquanto na Figura (3b) o ponto de vista no presente direciona o "olhar" do presente para o passado:

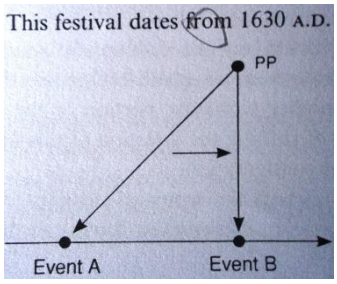


FIGURA 3a – Observação do passado para o presente.

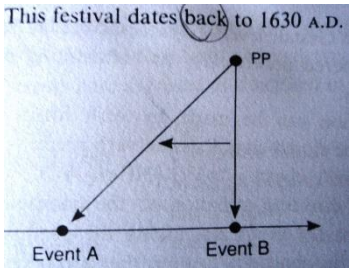


FIGURA 3b – Observação do presente para o passado.

Na seção seguinte, será observado esse sistema de perspectiva em sentenças de textos de história.

Perspectiva e flexão verbal

Nos exemplos anteriores, fornecidos por Talmy (2000), a perspectiva é marcada por expressões como *after*, *before*, *but first*, *from*, *back to*. Em trechos de textos de história, veremos que a perspectiva– que pode ser considerada como a perspectiva do historiador – também é especificada pela flexão verbal. Em (1) há a passagem do evento A *eleição de Getúlio Vargas para presidente da República* para o evento B o final exercício do mandato; a

flexão do verbo no passado no primeiro evento permite observar que o ponto de vista do historiador está localizado após A, seguindo o esquema da Figura 1b:

> (1) A 15 de julho de 1934, pelo voto indireto da Assembléia Nacional Constituinte, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, devendo exercer o mandato até 3 de maio de 1938. (FAUSTO, 2006. p. 194).

O mesmo ocorre em (2). Há o evento A *o movimento das Cruzadas gerado no Ocidente* e o B, *enfrentamento militar resultado desse movimento*, em que se localiza o ponto de perspectiva:

> (2) As Cruzadas foram um movimento gerado no Ocidente que resultou num longo enfrentamento militar desenrolado nos limites da Cristandade, especialmente nas regiões da Síria e Palestina, entre os séculos XI e XIII, e na Península Ibérica, entre os séculos VIII e XV. (FERNANDES, 2008. p. 99).

Em (3) ocorre o inverso: há também a passagem do evento A *a subida e permanência ao poder por Getúlio Vargas* para o B, *a volta à Presidência*. Mas agora o ponto de perspectiva do historiador está sobre o evento A, uma vez que coloca o evento B no futuro (seguindo a figura 1a):

> (3) Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos. Voltaria à Presidência pelo voto popular em 1950. (FAUSTO, 2006. p. 186).

No exemplo (4), o ponto de perspectiva também está sobre o evento A *o golpe militar de 15 de novembro de 1889* e a linha do "olhar" está direcionada para o evento B, *modificação da Constituição do Estado brasileiro e suas instituições*:

> (4) Sem dúvida o golpe militar de 15 de novembro de 1889 modificaria a Constituição do Estado brasileiro e suas instituições. (NEVES, 2003. p. 26).

Já em (5), como na figura 1c, o ponto de perspectiva está localizado sobre os eventos A e B, o que possivelmente está relacionado à flexão verbal no presente. O evento A é a dissolução do Congresso e B, a ascensão de Floriano Peixoto ao poder provocada por Deodoro:

> (5) Com a dissolução do Congresso, Deodoro **provoca** a ascensão de Floriano Peixoto ao poder[529]. (SODRÉ, 2002, p.325).

O uso do futuro do pretérito também aparece em (6), o que sugere que o ponto de perspectiva é o evento A, *o enfrentamento de movimentos armados de expressão como a Revolta Federalista no Sul do país e a Revolta da Armada por Floriano, no o período em que presidiu a República*. Porém os eventos estão em ordem inversa à sucessão temporal, ou seja, a linha de "visão" está direcionada de modo retrospectivo de B – *passagem de Floriano à história como Marechal de Ferro* – para A, como na Figura (2b):

> (6) Floriano passaria à história como o Marechal de Ferro, por ter enfrentado com êxito, entre 23 de novembro de 1890 e 15 de novembro de 1894, o período em que presidiu a República, movimentos armados de expressão como a Revolta Federalista no Sul do país e a Revolta da Armada; (...) (NEVES, 2003. p. 36).

Os exemplos (7) e (8) não apresentam a passagem de um evento para outro. Nesse caso podem ser analisados conforme a representação da Figura (3a), uma vez que o ponto de perspectiva é posterior à extensão temporal dos eventos *Rio de Janeiro é palco de não poucas*

[529]Os nomes Deodoro e Floriano Peixoto trazem informação temporal que localiza o evento no tempo. Essa questão será tema de trabalhos posteriores.

transformações na esfera pública e na vida privada e *a presidência da era de 1930 a 1945 por Getúlio Vargas*, respectivamente:

> (7) O Rio de Janeiro, no fim de século XIX e início do século XX, era palco de não poucas transformações na esfera pública e na vida privada. (NEVES, 2003, p. 19).
>
> (8) O homem que presidiu a era inteira de 1930 a 1945 foi Getúlio Vargas. (SKIDMORE, 1992. p. 26).

Em eventos isolados, Talmy (2000) não indica uma mudança de perspectiva, mas mudança na direção do "olhar". Entretanto, é possível considerar uma diferença de perspectiva, ao observarmos as sentenças (9) e (10), que serviram de exemplos para apresentação da problemática deste artigo:

> (9) Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930.
> (10) Getúlio Vargas assume o poder em 1930.

Nota-se que essas sentenças se referem ao mesmo evento. A localização no tempo é garantida pela *data 1930* e pela informação temporal do nome *Getúlio Vargas*. O que as difere é a flexão verbal que estabelece um ponto de perspectiva posterior ao evento, em (09), e simultâneo ao evento, em (10).

Conclusão

Constata-se, com os exemplos observados, que a flexão verbal estabelece um ponto de perspectiva a partir do qual o historiador narra/explica um acontecimento/processo histórico. Quando o verbo está no passado, geralmente o ponto de vista é posterior ao evento, ou está sobre outro evento que o sucede. Com o verbo no futuro, a perspectiva é deslocada para um

evento anterior. No presente, quando há sucessão de dois eventos, a perspectiva está diretamente em ambos.

Vale destacar que o ponto de perspectiva do historiador está sobre os eventos, não em um momento de fala, ou enunciação. No entanto, isso não é motivo para descartar totalmente as propostas comentadas no início deste artigo para a análise da localização temporal dos eventos. Entretanto, uma vez que não é a flexão verbal que garante essa localização, é preciso levar em conta, para tanto, outros elementos que expressam tempo, tais como advérbios e nomes. Essa consideração, porém, será tema para trabalhos posteriores.

Referências:

FAUSTO, B. *História Concisa do Brasil.* São Paulo: Editora da USP, 2006.

FERNANDES, F. R. *Cruzadas na Idade Média.* In: MAGNOLI, D. (Org.) História das Guerras. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIN, Wolfgang. *Time in language.* London: Routledge, 1994.

MÓIA, Telmo. *Identifying and computing temporal locating adverbials with a particular focus on Portuguese and English.* Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

_____ . *Subdomínios de Significação Associados ao Tempo* - Uma Panorâmica Geral In: Ivo Castro e Inês Duarte (orgs.), Razões e Emoção. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus, Vol. II, Lisboa: INCM, 2003, pp. 95-127.

NEVES, M. de S. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, J. e DELGADO, L. (Orgs.) *O Brasil Republicano*: o tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rido de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

REICHENBACH, Hans. *Elements of symbolic logic.* New York: Macmillan, 1947.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil:* Getúlio Vargas a Castelo Branco: 1930-1964. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SMITH, Carlotta. *The parameter of aspect.* 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997.

SMITH, Carlotta. *The domain of Tense.* In: J. Guéron and J. Lecarme (eds). The Syntax of Time. Cambridge, Mass: MIT. 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil.* Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. v.I. Cambridge: MIT Press, 2000.

PROPOSTA DE UMA CLASSIFICAÇÃO VERBAL QUE LEVE EM CONTA CRITÉRIOS COGNITIVOS

Valdilena RAMMÉ (PG-UFPR)[530]

Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná

Resumo: Este artigo pretende, primeiramente, discutir alguns tópicos do livro *Toward a Cognitive Semantics Vol. 1* de Talmy (2000), no qual o autor propõe uma grande teoria da Causação que vai além da ideia de Causa como um primitivo irreduzível e que leva em conta também noções da teoria de Dinâmicas de Força. Num segundo momento, analisaremos a aplicabilidade das categorias ali apresentadas como um possível traço definidor de algumas classes verbais do inglês, conforme sugerido em Pinker (2008), comparando seus testes e afirmações com exemplos do português brasileiro (PB). Finalmente, tendo como base essas duas teorias, uma breve análise será aplicada à classe verbal dos verbos de maneira de movimento do PB.

Palavras-chave: classes verbais, semântica cognitiva, Talmy (2000)

Introdução

Talmy (2000) propõe uma teoria da Causação que considera nossa concepção cognitiva da física e da geometria do mundo como a base para os critérios que usamos para expressar a Causa na língua. Em conformidade com a tese de que não existe um grande primitivo Causa mas sim vários tipos de relação causal, o autor propõe que os cinco usos distintos do verbo *break* são na verdade cinco verbos homófonos que são resultado da conflação do autônomo *break* com cinco tipos de relação causativa distintos: (a) RESULTed-to-break → $_{R}$broke; (b) EVENTed-to-break → $_{E}$broke; (c) INTRUMENTed-to-break → $_{I}$broke; (d) AUTHORed-to-break →$_{Au}$broke; (e) AGENTed-to-break →$_{A}$broke.

Através de uma análise que vai da dissecação das relações de causar e de deixar na sua estrutura mais simples até estruturas mais complexas de encaixamento de relações causais e

[530] Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/Paraná/Brasil – val.ramme@gmail.com

estados psicológicos como abstrações destas relações, Talmy (2000) busca na teoria de Dinâmicas de Força os conceitos básicos para esculpir sua tese. Seguindo o mesmo raciocínio, veremos como Pinker (2008) utiliza esses mesmos conceitos para tentar explicar como uma criança (e, consequentemente, todos nós seres humanos) consegue adquirir estruturas verbais corretas a partir de uma amostra absolutamente limitada de língua. Enfim, buscaremos criar um diálogo entre as duas teorias para examinar nossos dados do PB.

Causa e Dinâmicas de Força em Talmy (2000)

Para Talmy (2000), o sistema de dinâmicas de forças é uma categoria essencial da semântica, fazendo parte da estrutura da língua. Assim, é o estudo dessa categoria, até agora negligenciada nas teorias linguísticas, que nos permitiria entender mais completamente a noção de Causação e todas as suas nuances. Nesta nova abordagem, a ideia tradicional de Causa como um conceito irreduzível é vista como apenas uma das noções que se relacionam dentro de um conjunto organizado de relações de forças. Nesse quadro integrado de dinâmicas de força, o conceito de causação pode ser analisado em primitivos mais finos: *Causar*, *Deixar*, *Dificultar* e *Ajudar*[531]. Além disso, para Talmy (2000), o sistema conceitual de interação de forças está diretamente ligado a outros sistemas cognitivos e apresenta claros paralelos com os sistemas linguístico e psicológico.

Na base dos jogos de força mais complexos está a oposição de duas forças. Essa relação dual se dá entre duas figuras às quais Talmy dá os nomes de Agonista e Antagonista, termos emprestados da psicologia gestáltica. Cada figura possui uma tendência de força intrínseca, que também tende a ser marcada de forma dual na língua: uma tendência interna ao movimento *versus* uma tendência ao descanso, ou ainda, uma tendência à ação *versus* uma tendência à inação.

[531] Do inglês: “causing”, “letting”, “hindering” e “helping”. Tradução da autora deste artigo.

Na língua, a figura chamada Agonista é o foco da atenção. Em uma determinada relação de forças, é a capacidade do Agonista de manisfestar sua tendência intrínseca de força ou o fato de ser superado pela força do Antagonista que estão sendo obrservados. Ainda, a língua parece ser sensível ao que poderíamos chamar de "duração da aplicação da força". Isto é, diferenciamos situações em que o resultado da relação de forças apenas coloca em movimento/repouso uma determinada figura e situações em que uma aplicação ou ausência contínua de força mantém a figura em movimento/repouso. Por fim, é importante ressaltar que, embora haja sempre o envolvimento de pelo menos duas forças antagônicas nessas interações, como o foco da atenção está no Agonista, a expressão do Antagonista em um item de superfície não é obrigatória. Aliás, como veremos mais adiante, em muitos tipos de relação causal, o Antagonista fica apagado.

Definidos os participantes desse jogo básico de forças, partimos então para a análise das implicações dessas relações na língua. Assim, existem normalmente quatro situações básicas: (i) uma situação de *Causação inciadora*[532] (situação mais prototípica de *Causar*), que ocorre quando a força exercida pelo Antagonista subitamente supera a força do Agonista, forçando esse último a uma ação que seria contrária a sua tendência natural (movimento/descanso); (ii) uma situação de *Deixar*[533] *iniciador* (situação mais prototípica de *Deixar*): quando a força exercida pelo Antagonista é inesperadamente superada pela força do Agonista, permitindo a esse último uma ação que seria a sua tendência natural (movimento/descanso); (iii) uma situação de *Causação extendida*[534]: quando a força exercida pelo Antagonista supera constantemente a força do Agonista, forçando este último a permanecer em uma ação que não seria a sua tendência natural (movimento/descanso); (iv) uma situação de *Deixar extendido*: quando a força exercida pelo Antagonista é continuamente

[532] Do original: *Onset Causaion* (TALMY, 2000, p. 424)

[533] Do original: Onset Letting (TALMY, 2000, p. 424)

[534] Do original: *Extended Causaion* (TALMY, 2000, p. 424)

superada pela força do Agonista, permitindo a este último uma ação que seria a sua tendência natural (movimento/descanso).

No inglês, Talmy (2000) aponta quatro[535] verbos transitivos (*let, make, have* e *help*) que podem ilustrar e até respresentar as quatro situações acima listadas. Esses mesmos verbos possuem um comportamento único para um verbo transitivo no inglês: aceitam um complemento infinitivo sem o complemento *to*. Para o autor, "a significância disto é que uma categoria defínivel sintaticamente pode ser associada a uma categoria caracterizável semanticamente, emprestando assim relevância a ambas e apoio à ideia de integração estrutural na língua" (TALMY, 2000, p. 426). A esse indício ainda soma-se o fato de que estes conceitos também possuem representação em itens lexicais de classe fechada: *por, porque, por causa de, até, apesar de, ao invés de, com, com que, além de, contra, enfim, etc.*

Desta forma, autor sugere um complexo sistema de relações psicodinâmicas para as quais o conceito base é o *self dividido*: uma parte do self atua como o Agonista e outra parte atua como o Antagonista. No exemplo do autor, "*Ele quer abrir a porta* parece ser concebido em termos de uma *pressão* psicológica, *empurrando* em direção a realização de algum ato ou estado". Podemos encontrar no inglês e no PB expressões que justificariam a defesa de tal teoria. É o caso dos pronomes reflexivos no PB:

(1) Ele *se* absteve de responder/Eu *me* obriguei a sair da cama cedo.

Ainda, há que se considerar que o self não é dividido em partes iguais, mas sim em partes com papéis diferentes: um Agonista representando o desejo íntimo do self ou um estado psicológico interior, e um Antagonista, uma outra parte que é a internalização de valores sociais, tais como o sentimento de obrigação ou de necessidade.

[535] Somente três desses quatro verbos do inglês podem ser traduzidos e usados com sucesso nos exemplos das situações que estamos tentando ilustrar. O verbo *have*, neste seu uso específico não pode ser equivalente ao verbo *ter* do PB: "I had the boy do that" (exemplo de uma causação indireta por meio de um itermediário animado) teria como tradução aproximada: "Eu fiz com que o garoto fizesse aquilo".

Como resultado dessas suas últimas análises, o autor delineia três conceitos centrais para a teoria: *repouso*, *animação* e *geratividade*. O primeiro deles é o estado mais básico ou "não marcado" da parte central da psyque, é o estado de *repouso*. O segundo conceito estabelece o componente semântico da linguagem como sendo organizado de tal forma que trata o aspecto físico de uma entidade consciente como essencialmente inerte. Desse modo, o aspecto físico nessecita de *animação* por parte do aspecto psicológico para agir. O terceiro é a interação de uma dinâmica de força psicológica com uma dinâmica de força física, o que ilustra a capacidade dos padrões de dinâmicas de força de se encaixarem. Isto é, há a possibilidade de um Agonista ou Antagonista de um padrão funcionar como a entidade de força em um outro padrão. A essa capacidade Talmy dá o nome de g*erativida*de *sem-fim*. Voltaremos a discutir esses conceitos nas próximas seções.

A semântica da causação e suas consequências para uma classificação verbal

Ainda em Talmy (2000), encontramos uma classificação dos diferentes tipos de situações causativas de acordo com suas representações na língua. Uma das teses defendidas pelo autor é a suposição da universalidade das situações e de elementos semânticos ali dissecados. Esses conceitos básicos estariam em todas as línguas e o que variaria de língua para língua é "quão explicitamente, e quão necessariamente tais noções são expressas na superfície" (TALMY, 2000, p. 471). A análise se desenvolve, dessa forma, com a apresentação de uma estrutura sintática para cada tipo de situação causativa semântica.

Primeiramente, faz-se a distinção daquilo que é causação linguística e daquilo que não se encaixa no critério. No caso, a noção linguística de causa não pode ser entendida da mesma maneira que a noção científica de causa aplicada ao mundo físico. A língua pode, através de suas entidades tais como as sentenças, especificar eventos que não apresentem nenhuma causa, como em:

(2) A água está vazando do tanque.

Fisicamente, no entanto, seria impossível não levar em conta a pressão da gravidade sobre a água como causa do vazamento. No estudo aqui apresentado, tais frases especificam um evento autônomo e são consideradas como não-causativas. Como muitas frases causativas e não-causativas possuem a mesma estrutura sintática, o autor nos propõe um teste que toma essa mesma ambiguidade sintática como fator dinstintivo para destacar o componente básico de uma situação causativa. O teste em inglês é a junção de um *by-Vping clause* (*ao realizar tal ação*). Observe uma adaptação do teste para o seguinte par de sentenças do PB:

(3) Eu vi o tanque esvaziar *vs*. Eu fiz o tanque esvaziar.

Ao acrescentarmos a cláusula *-ndo* que carrega uma causa, teremos uma frase estranha e outra perfeitamente natural:

(4) *Eu vi o tanque esvaziar/Eu fiz o tanque esvaziar *tirando o tampão do fundo*.

Em seguida, se acrescentarmos uma cláusula *-ndo* que não carregue uma causa, teremos um resultado natural e outro agramatical:

(5) Eu vi o tanque esvaziar/*Eu fiz o tanque esvaziar lendo um livro.

Através dessas observações, percebemos que no exemplo (5), exemplo de situação não-causativa, o evento principal – ver o tanque esvaziar – ainda aconteceria tendo o evento secundário acontecido ou não. Paralelamente, no exemplo (4), percebemos que o evento principal depende do evento secundário, e se aquele não acontecesse o primeiro não aconteceria também, daí a agramaticalidade de **Eu vi o tanque esvaziar tirando o tampão do fundo.*

Assim, nos é possível concluir que para que uma situação seja considerada causativa, o evento 2 só pode acontecer se o evento 1 acontecer, e que o evento 2 nunca aconteria se o evento 1 não tivesse acontecido. Em contraste com a definição de uma situação autônoma ou não-causativa, como exposto anteriormente, temos nesse caso o protótipo de uma situação causativa básica. Em seguida, teremos a dissecação do que é a situação causativa mais básica, segundo o autor, e dos critérios que a definem.

A situação causativa básica precisa apresentar três elementos: dois eventos simples - um deles sendo o evento causado e o outro, distinto do primeiro, o causador; e uma relação causal entre eles. Prototipicamente, o evento causado é a Figura e o evento causador é o Fundo da situação causativa global. Desta forma, o evento causado aparece primeiro na estrutura sintática – é normalmente o sujeito da sentença – e o evento causador aparece depois. Para o autor, a relação causal mais básica é "como resultado de", como em:

(6) O vaso quebrou como resultado da bola que eu joguei nele[536].

Além dessas características, um dos fatores mais importantes para uma situação causativa ser considerada como tal é que o evento causador tenha alguns elementos em comum com o evento causado. Se decompormos os dois eventos simples em elementos ainda mais básicos – *A bola quebrou o vaso* e *O vaso quebrou* - percebemos que o componente Fundo no evento causador (o vaso) é também o objeto que funciona como Figura no evento causado, e que a figura do evento causador (a bola) entra em contato de exerção de força com esse objeto. Notamos que os objetos que funcionam como Figura e Fundo do evento causado são a Figura e o Fundo em relação a situação causativa global e que o objeto que funciona como Figura do evento causador (a bola) funciona como Instrumento da situação causativa global – *Eu quebrei o vaso com a bola.* E por fim, podemos dizer que na sua forma mais básica, a situação causativa pode ser um ponto ou uma extensão de tempo, a duração do evento causado pode coincidir perfeitamente com a duração do evento causador (*onset causation*).

Curiosamente, a situação causativa mais básica é aquela que mais complexamente precisa ser representada na língua. Inversamente, situações causativas mais complexas são expressas de forma muito mais simples. Isso acontece porque, segundo o autor, situações de maior complexidade, incluindo aquelas em que a agentividade é expressa, constituem mais

[536] Observe-se que tal relação pode ser representada por elementos de classe fechada também: "por causa da bolada que eu dei nele".

situações do dia-a-dia, enquanto que situações causativas mais simples e os fatores semânticos nelas envolvidos são tratados isoladamente muito mais raramente.

Analogamente, Pinker (2008) observa que "isolado, o efeito da causação direta atrapalharia nossa capacidade de falar em causa e efeito" (PINKER, 2008, p. 89). Se tivéssemos que falar de cada elo de uma cadeia de situações causativas respeitando todos os critérios que viemos dissecando até aqui para descrevermos um acontecimento, não chegaríamos nunca ao ponto. Vendo dessa maneira, a causação direta é um abstração. Quando falamos de um evento, precisamos ajustar um certo nível de granulação para o nosso zoom mental abaixo do qual os outros acontecimentos da cadeia causal fiquem invisíveis. É assim que funciona, por exemplo, o zoom do olhar histórico quando conta coisas como: "Lula criou milhões de empregos durante seu mandato".

Nos guiando ainda por Talmy (2000), chegamos a situação de agentividade, que envolve categoricamente o conceito de *intenção*, o qual é importante nesta análise. Tomemos o exemplo proposto pelo autor, uma situação que pode ser considerada como agentiva: *Eu matei a cobra*. Como Talmy (2000) ressalta, a simplicidade da sentença somente mascara a complexidade da situação. Primeiramente, devemos considerar que o sucesso dessa frase depende não do que eu faço como agente – que seria, por exemplo, bater na cobra com um pau, mas sim do que a cobra faz – morrer. Assim, num primeiro momento, deveríamos decidir que, para que uma sentença seja considerada agentiva, é preciso que ela tenha as características de *uma situação causativa básica*: "a cobra morreu *como resultado de* eu ter batido um pau contra ela".

Mais ainda, olhando com mais atenção, percebemos que o fato de eu ter acertado a cobra com um pau, evento que resultou em sua morte, não configura uma situação agentiva. Imaginemos, por exemplo, que minha mão tenha sofrido um espasmo no momento exato em que eu segurava um bastão e que uma cobra passava ao meu lado na árvore. Precisamos mais do que uma relação de causalidade para definir agentividade. Precisamos de um ato de *volição* da entidade cuja parte – no caso, minha mão – maneje o objeto e performe o ato de acertar a

cobra. Ainda assim, no entanto, persiste um fator que não podemos afirmar: minha intenção de matar a cobra. Talvez eu tenha tido a volição de bater nela com um bastão e uma situação causativa básica aconteceu ligando diretamente a minha paulada com a morte da cobra, mas, se a morte desta não foi a minha intenção, não poderemos classificar a situação como agentiva. A este último critério de definição de uma situação agentiva chamamos de *intenção*. Para um situação agentiva ser definida como tal é preciso que ela apresente as características de uma *situação causativa básica*, conforme já exposto, e que o autor da ação tenha *volição* sobre os atos das partes envolvidas no evento e que sua *intenção* coincida com o resultado do evento. É nesse último critério que separamos as deifinições de Agente e Autor. Autor é tido como aquele que possui a volição sobre o ato das partes envolvidas no evento mas cuja intenção não coincide com o resultado do evento. Como no exemplo aaixo:

(7) Eu matei a cobra sem querer ao bater nela.

No inglês, as leituras Autor/Agente possuem representações sintáticas distintas concebidas com elementos diferentes da classe fechada – exemplos de Talmy (2000):

(8) I killed the snail *in* hitting it with my hand. (Autor)

(9) I killed the snail *by* hitting it with my hand. (Agente)

Outra consequência sintática, segundo Talmy (2000), é que seria possível definir que o Agente sempre assume posição de sujeito de uma sentença, enquanto que o Autor pode aparecer na posição de sujeito, mas também em outras posições. Além do Autor e do Agente, uma outra noção importante nesta classificação é a de *Undergoer* (aquele que sofre a ação). Como o Autor, o *Undergoer* não intende o evento mencionado, mas diferentemente deste, frequentemente não participa da cadeia de ações que culminam no evento. De fato, o evento é geralmente considerado como acontecendo de maneira autônoma e afetando o *Undergoer*. Ainda, o resultado tende a ser interpretado como negativo para ele. Finalmente, outro conceito ligado à noção de agentividade é o conceito de auto-agente. Se compararmos as sentenças de mesma estrutura (10), percebemos que enquanto a primeira é considerada como uma situação

auntônoma, portanto, sem agente e agramatical nas sentenças abaixo, a segunda pode ocorrer em situações nas quais a agentividade é testada:

(10) A lenha rolou campo abaixo/A menina rolou campo abaixo.

No PB, temos os mesmos resultados para os testes propostos por Talmy (2000):

(11) *A lenha/A menina rolou... com o objetivo de ficar suja.

*A lenha/A menina pretendeu/quis/se segurou para não rolar.

Um sentença como *A menina rolou* pode ser entendida como agentiva da mesma forma que a sentença "Eu matei a cobra". No entanto, nesse último caso, não temos a especificação de nenhum objeto físico que sofreria a ação denominada pelo verbo, além do próprio agente. Devemos entender, dessa forma, que sentenças como *A menina rolou* representam uma volição do sujeito agindo sobre seu proprio corpo físico, com uma determinada intenção. Tal tese se comprova ao percebermos que situações como essa podem ser representadas por estruturas como as em (12), destacando a existência de um self dividido:

(12) Ele pulou do penhasco/ Ele *se* atirou do penhasco[537].

Isso acontece porque nesses casos, segundo Talmy (2000), "gamatico-semanticamente, um sujeito nominal (*eu, o homem*) referindo uma entidade em sua capacidade cognitiva de *desejador* [com a vontade - *willer*] e intencionado [*intender*] se prominaliza e reflexiviza um ourto nominal (meu corpo) que tem como referência a corporalidade daquela pessoa" (TALMY, 2000, p. 526).

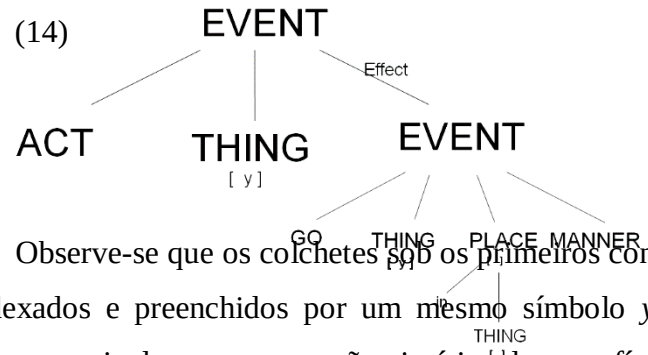
Ao mesmo tempo, seguindo a Teoria Decomposicional de Pinker (1989), observamos que o evento do verbo *rolar* é considerado primeiramente, na sua forma mais simples, uma situação autônoma, constituído de uma Função GO (representando um movimento *dinâmico sem controle*) seguida de constituintes que representam os argumentos do verbo. O primeiro constituinte depois da Função é o argumento interno do verbo (objeto direto) introduzido por uma Função THING com colchetes representando um espaço a ser preenchido por um

[537] Exemplos de Talmy (2000, p. 525)

sintagma nominal, segundo as regras de correspondência. Mais à direita, o elemento introduzido pelos constituintes PATH ou PLACE é um argumento interno indireto com espaço para um sintagma preposicional acompanhado de um SN. O argumento externo, e no nosso caso, o agente com volição e intenção, não aparece na estrututa mais básica, e quando é preciso acioná-lo, ele entra como o primeiro argumento de um EVENT-ACT em que a estrutura mais básica do verbo, o *effect* (efeito), é encaixado:

(13) João rolou na grama.

(14)



Observe-se que os colchetes sob os primeiros constituintes THING de cada evento são co-indexados e preenchidos por um mesmo símbolo *y*, indicando que se trata do mesmo sintagma nominal na representação sintática de superfície. Nesse caso, *João* é tanto o agente do evento quanto aquele que sofre o efeito da ação, confirmando a tese de Talmy (2000) de que tais eventos denotam a ação da psyque sobre a corporalidade do sujeito. A partir dessa visualização, podemos perceber porque é difícil definir, em algumas teorias, o papel temático do sujeito sintático de um verbo como *andar* ou *rolar*: Seria ele experienciador ou agente da ação de *rolar*? Como fica visível nessa representação, ele seria ambos.

Uma classificação verbal que leve em conta tais critérios

O problema para Pinker (1989) está na aquisição das estruturas verbais, isto é, em como as crianças são capazes de criar generalizações corretas para estruturas de verbos a partir da observação de uma amostra bastante limitada de dados. Além disso, não há reforços positivos ou negativos por parte dos pais ou adultos de seu convívio (correções são raras, e

correções bem suscedidas são mais raras ainda no processo de aquisição[538]) e não há Exceções Negativas para as estruturas verbais[539].

Suas pesquisas o levaram à conclusão de que os critérios sutis aos quais as crianças (e consequentemente, todos os seres humanos) são sensíveis são três conceitos cognitivos: o objetivo humano, no caso das inversões gestálticas: mudança de foco sobre o evento – foco no resultado versus foco no agente ou instrumento, por exemplo; a natureza geométrica e a natureza física dos obejtos e dos eventos do mundo. É aqui que encontramos a principal ponte entre as duas teorias tratadas neste artigo.

Assim, para Pinker (2008) o que define a classe dos verbos que aceitam causativisação no inglês, isto é, que aceitam a junção de um agente (ou autor, para mantermos também a terminologia de Talmy) causal a sua estrutura mais básica, é (a) *Inversão de enquadramento*: na alternância causativa, as duas estruturas alternativas não são sinônimas, como é o caso das estruturas de outras alternâncias, e significam alternativamente que algo aconteceu (foco no resultado) ou que alguém/algo fez com que algo acontecesse (foco no agente ou autor); (b) *Contato direto*: que a causação e o efeito estejam ligados tão diretamente "quanto uma bola de bilhar batendo em outra"; (c) *Intenção*: que o efeito seja pretendido pelo agente.

É claro que nesses casos também podemos ajustar nosso *zoom* mental para que a granulação exagerada de um determinado evento não nos impeça de falar dele. Dessa forma, quando digo *Eu quebrei o copo*, estou apagando da minha cadeia causal os impulsos nervosos falhos que meu cérebro enviou até minha mão, que não segurou o copo propriamente e que o

[538] Ver Pinker (2008: 55-59) e Pinker (1989)

[539] Uma Exceção Negativa seria a existência de uma estrutura diferenciada e entendida como excessão que substituísse a estrutura generalizada pretendida pela criança. Quando ela aprendesse tal estrutura, apagaria da sua cabeça a generalização para aquele verbo. Exceções negativas são alguns plurais. Por exemplo, a criança generaliza o plural para a palavra *animal* como sendo **animals*, com base na sua observação de que todos os outros plurais são assim. Isto até aprender que existe esta excessão: *animais*. Neste momento, ela apaga do seu inventório mental esta generalização, mas continua mantendo todas as outras. No caso das estruturas verbais, isto não acontece nunca.

deixou cair, até a própria queda do copo e seu choque com o chão, que foi a verdadeira razão da sua quebra.

Note-se que a partir desse mesmo evento, eu não poderia dizer **Eu caí o copo*. Isso acontece porque quando dizemos *cair* não temos a *intenção* de fazê-lo, contrariando um dos critérios da causativização.

Ainda, para Pinker (2008), "a construção causativa é adepta de uma teoria do livre-arbítrio". Isto é, mesmo que uma certa ação seja, de fato, desencadeada por um fator externo – como rir ou chorar por causa de algo –, esses eventos são considerados como tendo alguma causa oculta dentro do agente, e não são *diretamente* causadas por algo externo. De fato, mesmo que João conte uma piada engraçadíssima, com a intenção clara de fazer Maria rir, nunca poderíamos dizer: **João riu Maria*. Nos casos desses verbos de ação humana com causa interna, ferimos o critério de *contato direto* para que a construção causativa seja bem sucedida. Paralelamente, a classe de verbos sobre objetos que emitem alguma coisa (*brilhar, borbulhar, ranger*, inclusive *falar*) não aceitam a estrutura causativa por causa dessa mesma ideia de causa inerente interna, e não admitem "a intrusão de outra causa direta na mesma granulação" (Pinker, 2008: 92).

Ainda, a classe dos verbos de mudança de estado (físico), a cujos eventos é sempre possível adicionar uma causa direta externa, aceitam a causativização sem problemas, em inglês e em PB. Opostamente, a classe de verbos sobre deixar de existir resiste a causativização: *destruir, morrer, desintegrar, desaparecer, partir, demororar, expirar, perecer, sucumbir, sumir, falecer*.

A classe dos verbos de maneira de movimento no PB

A classe dos verbos de maneira de movimento do PB inclui verbos que expressam um evento simples, em uma situação causativa autônoma, que aceitam causativisação. Há, no entanto, dentro dessa classe, pelo menos dois tipos distintos de verbos: aqueles que expressam

movimentos inerentemente humanos - como nadar, andar, correr, rastejar etc. – e aqueles que expressam movimentos autônomos – como rolar, deslizar, etc.

Os verbos dessas duas subclasses apresentam, dessa forma, comportamentos sintáticos distintos da outra classe, mas semelhantes dentro delas. Verificamos, por exemplo, que os verbos de movimento inerentemente humano expressam a causativisação do tipo self-dividido, em que uma parte da psyque impele o corpo físico ao movimento. Por ser do tipo de Causa que se encontra oculta no interior do ser, esses verbos não aceitam a introdução de um sujeito externo que represente causa direta na mesma granulação – como em **João nadou/correu/andou/rastejou Maria*.

Os verbos que aparecem na situação não-causativa autônoma aceitam sem problemas a causativização, quando respeitados os critérios acima listados: mudança gestáltica, contato direto e intenção. Portanto, podemos dizer naturalment: *A bola rolou* e *João rolou a bola*. Assim, verbos como *escorregar* e *cair*, só aparecem na estrutura autônoma, já que ferem o critério de intenção: *O copo caiu versus *João caiu o copo*. O intrigante, contudo, é o verbo *voar*. Ele pode aparecer tanto na construção causativa do tipo self-divido, como em *A andorinha voou* ou *João voou para Miami*, quanto em situações não-causativas autônomas como em *Um cisco voou no meu olho*. Mas, apesar de não ferir nenhum critério da causativização, não podemos dizer algo do tipo: *João voou a pedra/bola*.

Essas últimas observações precisam de mais testagem e reflexão. Uma pesquisa quantitativa em um *corpus* anotado, neste momento, seria ideal para a verificação da real ocorrência dos verbos aqui analisados nas estruturas e contextos sugeridos dentro das teorias resenhadas.

Referências

JACKENDOFF, R. *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

PINKER, S. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA, US: The MIT Press, 1989.

_____ *Do que é feito o pensamento:* A língua como janela para a natureza humana. Tradução: Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RAMCHAND, G. C. *Verb meaning and the Lexicon:* a first pahse syntax. New York: Cambridge University Press, 2008.

RAMMÉ, V. *A expressão do deslocamento nas línguas naturais: análise da estrutura [Vmaneira + Preploc]*. Dissertação (Mestrado em linguística), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1. Cambridge MA: MIT Press, 2000.

PUBLICIDADE MARGINAL: A PERSUASÃO ÀS MARGENS DO MERCADO

Antonio Lemes GUERRA JUNIOR (PG - UEL)[540]

Resumo: O discurso publicitário constitui uma produção humana revelada em diferentes níveis de constituição argumentativa, circulação e recepção. Nesse contexto, surge a *publicidade marginal*, materializada em elementos que, embora carentes de algumas marcas da publicidade moderna, cumprem igualmente sua função persuasiva. Esta pesquisa baseia-se na hipótese de que, uma vez existentes processos de marginalização na sociedade, é possível que traços de marginalidade sejam percebidos também na publicidade. Busca-se alcançar o objetivo principal de caracterizar um tipo de publicidade ancorado em um condicionamento decorrente de situações sociais específicas, como o desajuste nas relações entre os setores dominantes e dominados, eliminando a noção simplista que recobre o termo marginal de plena negatividade. Amparando as discussões em contribuições da sociologia e das teorias do texto/discurso, tem-se o intuito de aliar as condições sociais à produção de sentidos, a partir de delimitações conceituais, apresentação e análise de manifestações orais e escritas, além de reflexões a respeito da efetividade dessa modalidade publicitária. Espera-se que os resultados apontem para a confirmação desse construto teórico, que visa ampliar a abrangência do olhar sobre a publicidade, cuja face marginal, geralmente, permanece relegada a um plano inferiorizado, embora seja integrante de uma rede manipuladora que atua sobre toda a sociedade.

Palavras-chave: Publicidade. Marginalização. Persuasão. Argumentação.

Introdução

Considerando a onipresença do discurso publicitário na sociedade contemporânea, este estudo aborda a possibilidade de concebê-lo como uma produção humana que se manifesta em diferentes níveis de constituição argumentativa, circulação e recepção. Nesse contexto, a

[540] Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Bolsita CAPES - doutorado. Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. junior.guerra@hotmail.com

ênfase deste estudo recai sobre a *publicidade marginal*, cuja gênese se distancia dos grandes e poderosos centros midiáticos, materializada em recursos que, embora carentes de algumas marcas da publicidade moderna, como conhecimento técnico ou suporte financeiro, cumprem igualmente a sua função persuasiva.

Uma vez que existem processos de marginalização na sociedade, os quais posicionam pessoas e lugares no cenário social, é possível que traços de marginalidade sejam percebidos em outros produtos da ação do homem, como as artes e, também, a publicidade. A partir de pesquisas e formulações teóricas, balizadas por exemplos coletados da realidade, nosso principal intuito é o de caracterizar, cientificamente, um tipo de publicidade ancorado em um condicionamento decorrente de situações sociais específicas, como o desajuste nas relações entre os setores dominantes e dominados, eliminando a noção simplista que recobre o termo "marginal" de plena negatividade.

Pautando-se no objetivo de propor a elaboração de um construto teórico referente à *publicidade marginal*, cujas características denotam a existência de traços de marginalidade, também, no campo social da publicidade, este trabalho parte da premissa de que a publicidade, em sua multicomplexidade, assim como outros elementos sociais (coisas, pessoas e lugares), é submetida a condições marginalizadoras, que configuram a chamada *publicidade marginal*. As análises e discussões empreendidas buscam, portanto, verificar o modo como essa modalidade publicitária é constituída, com ênfase nas suas diversas manifestações e sua efetividade persuasiva.

A noção de "marginal"

O conceito de "marginalização" e, consequentemente, o de "marginal", uma vez explorados por diversas áreas, assumem um caráter polissêmico, multifacetado. Cada disciplina, conforme Fassin (1996a, 1996b), tende a encarar esses fenômenos sob uma perspectiva diferenciada: na economia, por exemplo, são mais importantes as questões ligadas

ao trabalho e ao desenvolvimento; na sociologia, a ênfase recai nos efeitos da marginalização sobre toda a sociedade, relacionando-a ao impedimento ou à falta de participação nos processos políticos e nas tomadas de decisão; na psicologia, por fim, as observações relacionam-se a mudanças de personalidade e à adaptação à vida urbana.

Uma série de estudos preocupa-se em delinear os significados que recobrem o conceito. Alguns autores abordam a questão da exclusão, intimamente ligada à noção de marginalidade. Para eles, a ocorrência da exclusão – e, portanto, da marginalidade – estaria ligada a uma situação de aparente anormalidade social, isto é, seria, de certa forma, o resultado de uma espécie de fragmentação de elementos da sociedade. Para Demo (2002), por exemplo, a precariedade apresenta-se como um dos fatores geradores da exclusão. Ao lado dela, estariam "a destruição de liames coesivos na sociedade" e a "perda do senso de pertença" (p. 19). Segundo Belfiore-Wanderley (2004, p. 17), à noção de exclusão liga-se "uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social". Em Martins (2003), também, é recorrente essa ideia de fragmentariedade, pois, conforme o autor, a exclusão implicaria um "tecido social rompido" (p. 40).

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, a partir de uma reflexão mais profunda, há uma série de mudanças, intimamente conectadas, trazendo grandes desafios para a sociedade, resultado de uma suposta passagem da fase "sólida" da modernidade para a fase "líquida", em que tudo se dissolve muito rápido (BAUMAN, 2007a). Essa liquidez da modernidade é empregada por Bauman (2001) como uma analogia para descrever a situação contemporaneamente percebida da sociedade como um todo, que, como os líquidos, é altamente mutável e inconstante. Assim, partindo do senso comum, o autor considera "fluidez" ou "liquidez" como metáforas perfeitas para a natureza da sociedade moderna. Vivemos, em "tempos líquidos" (BAUMAN, 2007a), uma "vida líquida" (BAUMAN, 2007b), baseada em laços humanos fragilizados, que denotam um "amor líquido" (BAUMAN, 2004), sentimentos altamente fugazes.

O enfoque de Kowarick (1981) está pautado em discussões referentes à ampla

temática do desenvolvimento e subdesenvolvimento urbano. Nesse contexto, o autor enfatiza o processo de marginalização nas zonas urbanas, salientando aspectos como a inserção na divisão social do trabalho e, também, a acumulação do capital, ancorando o fenômeno diretamente ao capitalismo. Em Perlman (1977), encontramos a marginalidade assumida como um mito. A autora propõe um confronto entre o que se pensa sobre os marginalizados (o mito) e o que os indivíduos são de fato (a realidade): enquanto mito, a marginalidade serviria de fundamento para crenças pessoais e interesses sociais; enquanto descrição de uma realidade, estaria ligada a um conjunto de problemas específicos.

A marginalidade também é tratada com relevo em estudos de Castel (1994, 1996, 2003), para quem a marginalidade – ou, antes, a marginalização – constitui

> [...] uma produção social que tem sua origem nas estruturas de base da sociedade, na organização do trabalho e no sistema de valores dominantes a partir dos quais são repartidos os lugares e fundadas as hierarquias, atribuindo a cada um sua dignidade ou sua indignidade social (CASTEL, 1996, p. 38, tradução nossa).

Para Quijano (1978), o termo "marginalidade" circula atrelado a duas vertentes separadas: a "teoria da personalidade marginal" (ligada à desorientação psicológica de indivíduos em situação de conflito cultural); e a "teoria da situação marginal" (com enfoque em grupos sociais e a sua situação/posição na sociedade). Dentro desse contexto, a marginalidade desdobrou-se em uma multiplicidade de conceitos ajustados em um mesmo liame, apontando fundamentalmente para um problema único, referido pelo autor na expressão "a falta de integração em".

Porém, conforme o autor, essa suposta falta de integração, observada nas diversas relações sociais, é um tanto imprecisa para dar conta de toda a complexidade do que é ser marginal. A integração não será ausente, ou seja, não terá sua falta percebida, porque os elementos sociais, mesmo marginais, de certa forma, integram o corpo social. Ocorrem, na verdade, "problemas de integração em", decorrentes, sobretudo, de falhas no esquema

sociorrelacional.

Isso está em consonância com o fato de que a marginalidade, enquanto um fenômeno social, consiste nas relações estabelecidas entre um ou mais elementos e o conjunto da sociedade. São essas relações que determinarão a situação desses elementos na estrutura global da sociedade. Diante disso, de acordo com Quijano (1978, p. 34), devemos conceber o espaço social como um "campo de interações", no qual diversos setores "estão numa permanente relação recíproca de interdependência, conflitiva e descontínua" e no qual são percebidos, portanto, os referidos problemas de integração.

Em contrapartida, a situação marginal poderia ser questionada. No espaço social global, mesmo alocados fora dos núcleos dominantes, alguns setores ou elementos, tomados como marginais, mantêm sua condição de "existência social", ou melhor, embora pareçam não pertencer à sociedade, pertencem: existem no interior dela, mas no exterior de certos domínios. Essa ideia é corroborada por Quijano (1978):

> A marginalidade, em nenhum de seus aspectos, não parece, pois, consistir em um não-pertencimento *à* sociedade, nem numa *falta* de integração genérica nesta. Fundamentalmente, a marginalidade é um modo não-básico de pertencimento e de participação de um conjunto de elementos na estrutura geral da sociedade e, no mesmo sentido, dos membros desta (p. 38).
> [...] Todo elemento marginal, isolado ou em configuração com outros, existe *na* sociedade e *porque* existe essa sociedade. Forma parte dela. O problema está em que não forma parte dos padrões e tendências que regem suas estruturas dominantes, mas existe em dependência deles (p. 43).

A partir dessa premissa, considerando o processo de dominação, com base nas relações de poder e de hierarquização, podemos pensar na marginalidade como um fenômeno variável, que se manifesta em escalas: o elemento considerado marginal (dominado) em um contexto A é não marginal (dominante) em um contexto B. Isso gera um embaralhamento na visão superficial da sociedade, em que todos os setores parecem bem delimitados, quando, na

verdade, não o são.

Basicamente, a principal distinção a ser feita é entre "atuação social" e "existência social". Conforme já ressaltado, independente da função do elemento na sociedade, de sua localização nos setores sociais, ele continua a existir, integrando-a de alguma forma. Conforme Quijano (1978, p. 43), se fossem considerados apenas os limites, todos os elementos membros da sociedade deveriam ser considerados marginais, "na medida em que não é possível a participação em todos e em cada um dos elementos institucionais da sociedade, nem em cada um dos planos e níveis de integração desses elementos na estrutura global".

Nesse amplo contexto de relações, certamente não esgotado, encontra-se o termo "marginal" designando vários elementos. Cada uma dessas ocorrências é determinada por um tipo de reflexão, um conjunto de razões que justificam o fato de o termo ter sido empregado, como uma simples localização periférica ou qualquer outro agente condicionante, fazendo com que a manifestação da marginalidade seja a mais heterogênea possível. Assim, considerando a publicidade também uma produção humana, ela pode apresentar-se em uma face marginal, contrapondo-se a um centro que detém o poder maior na mídia e age sobre a grande massa consumidora, como será exposto a seguir.

A publicidade marginal

Em sua gênese, a publicidade marginal surge em oposição a uma espécie de publicidade central, poderosa e dominadora. Basicamente, essa oposição pode ser assim representada:

Publicidade Central Publicidade veiculada nas grandes mídias: televisão, rádio, internet (computadores e telefones), jornais e revistas.	↔ ≠	**Publicidade Marginal** Publicidade veiculada nos setores midiáticos periféricos: panfletagem, exposição de placas e cartazes, locuções em lojas ou carros de som e discursos de ambulantes.
Ambas mantêm uma relação de **equivalência** – têm o objetivo de persuadir – e de **diferença** – suas condições de produção e circulação são distintas.		

Evocando Baudrillard (2007, p. 88), "Toda publicidade carece de sentido; só tem significações", e segundo o autor, essas significações nunca são pessoais; são, ao contrário, "diferenciais, marginais e combinatórias", dependentes da produção industrial das diferenças, a partir das quais é definido o sistema do consumo. Que significações teria, então, a nossa *publicidade marginal*? A conceituação básica, acima apresentada, possibilita entrever uma série de elementos que convergem para a noção da diferença. O sistema do consumo, tão forte na sociedade, ao ter como alvo todos os indivíduos – marginais ou não –, utiliza recursos também diferenciados – igualmente marginais ou não.

Nesse contexto, mesmo que ainda manipuladora e, de certa forma, dominante, a *publicidade marginal* surge como um modelo diferenciado de persuasão, assumindo características específicas, definidas pela situação de marginalidade em que se insere:

- público a que se destina;
- produtos que oferece;
- recursos com os quais é produzida e divulgada;
- locais em que circula.

Não se trata, obviamente, de um modelo ineficiente de se fazer propaganda, apenas de um campo diferenciado de atuação do discurso publicitário, que deve sempre se adequar aos reveses do universo social, em suas diferentes manifestações, enquadradas em dois

segmentos: os textos publicitários marginais escritos (panfletos, placas, cartazes, entre outros); e os textos publicitários marginais orais (locuções em lojas ou carros de som e discursos de ambulantes). Os tipos de textos que compõem cada modalidade podem ser explorados, como qualquer outro tipo de publicidade, com amplitude, a partir do exame de suas marcas linguísticas; dos recursos persuasivos mais recorrentes; dos aspectos ideológicos/culturais/sociais envolvidos em sua construção. Além disso, o sincretismo nas manifestações publicitárias marginais, a fusão de linguagens, também é considerado, a fim de que se determine o espaço do não verbal, da imagem, na constituição desse tipo de publicidade. A síntese das marcas da *publicidade marginal* é visualizada a seguir, em análises preliminares.

A persuasão às margens do mercado publicitário

Afirmamos há pouco que a *publicidade marginal* apresenta algumas características que a definem e a distanciam da *publicidade central*, assumida por nós como a ação publicitária desenvolvida nas grandes mídias. Como possíveis condições marginalizadoras da publicidade, elencamos a ausência/carência de conhecimento técnico, a inviabilidade financeira, o tipo de produto, o público-alvo, os espaços de circulação, entre outros. Basicamente, a *publicidade marginal* manifesta-se em textos simples, às vezes sem muita preocupação estética, com o intuito de uma circulação rápida. Vejamos alguns exemplos[541], nas modalidades escritas e orais.

[541] Os exemplos foram selecionados entre inúmeros resultados apresentados pelo *Google Imagens* (http://images.google.com.br/), a partir de entradas como "panfleto", "panfletagem", "anúncios em panfletos", entre outros. Trata-se de uma busca não sistematizada, apenas para fins de ilustração, uma vez que a coleta de dados para a constituição do *corpus* da pesquisa ainda não foi finalizada.

Figura 1: Panfleto para divulgação de estabelecimento comercial no segmento de vestuário.

O anúncio apresentado, na Figura 1, reúne uma série de caracteres definidores da *publicidade marginal*. Enquadrado no gênero "panfleto", trata-se de um texto pequeno, de leitura rápida, com informações julgadas importantes e necessárias para a atração de potenciais consumidores. Entre o topo do suporte (o papel), em que aparece o nome do estabelecimento ("Rita Boutique"), e a sua parte inferior, onde estão localizados os dados referentes à localização da loja, há uma sequência de elementos persuasivos, cujas funções podem ser assim sintetizadas:

Ideia persuasiva lexicalizada	**Possíveis efeitos decorrentes da leitura**
Roupas de Shopping pelos melhores preços	Essa frase, que encabeça a sequência de agentes persuasivos, reafirma a marginalidade dessa publicidade e, mais que isso, deixa explícita a avaliação do próprio anunciante em relação ao seu

	estabelecimento: ao afirmar que comercializa "roupas de Shopping", dos grandes centros, coloca-se à margem no espaço mercadológico, o que é reiterado pelo uso da letra maiúscula no início da palavra "Shopping". Além disso, a adjetivação positiva de "preços" também é usada como mecanismo de atração.
Estamos com variedades em confecções	A escolha do termo "variedades" denota a noção de que o estabelecimento com mais opções tende a ser mais procurado por consumidores.
Temos crediário Parcelamos p/ aposentados com casa própria e outros.	Os dois segmentos têm forte apelo persuasivo, pois, em um contexto de condições financeiras limitadas, as opções de pagamento ofertadas àqueles que não podem pagar à vista, como crediários e parcelamentos, são encaradas como fatores determinantes da compra.
Aceitamos cartões: Credicard - Visa - American	Mostrar-se ligado a novas tendências do mercado, com a instalação de máquinas de cartões, é um meio de afirmar que, mesmo na marginalidade, o estabelecimento está apto a oferecer uma ampla rede de possibilidades aos seus clientes.
Visite-nos sem compromisso.	Interpelar o consumidor, sem forçá-lo a comprar, é uma boa estratégia; isso possibilita aos consumidores, sem que sejam punidos ou vistos com maus olhos, a manutenção de uma prática muito comum nos ambientes marginais: "só estou dando uma olhadinha...".
Desejamos-lhes Feliz Natal e Próspero Ano Novo.	Como exemplo de um caso de situacionalidade, que contextualiza temporalmente a produção do anúncio, os desejos expressos no segmento têm a intenção clara de aproximar o comerciante de seus clientes, instaurando um clima de afetividade.
Traga este anúncio e ganhe 10% de desconto à vista.	A oferta de descontos, a partir da apresentação de anúncios marginais, é bastante recorrente, pois, além de premiar o cliente, pode ser vista como uma maneira pela qual o comerciante/anunciante tem o retorno da efetividade do seu investimento em publicidade, ou seja, quanto mais clientes chegarem à loja com o panfleto que propicia o

	abatimento nos valores da compra, mais eficaz está sendo o seu trabalho publicitário.

Salientamos, ainda, a coloração do anúncio, totalmente em preto e branco, que reforça a sua simplicidade e reafirma, em certa medida, a carência de suporte financeiro, pois a produção de anúncios mais coloridos e instigantes demandaria maiores despesas. É perceptível, também, a falta de preocupação com a disposição das informações e sua representação gráfica: os dados são apresentados aleatoriamente, com fontes de tipos e tamanhos nada uniformizados. O estrangeirismo, percebido no substantivo francês "boutique", em lugar da nacional "butique", tenta criar uma esfera de falseada sofisticação à loja popular. Por fim, fora das margens do anúncio, é inserida a mensagem "Não jogue este panfleto em via pública", recorrente e obrigatória nesse tipo de publicação, comumente circulante nas ruas e demais espaços públicos.

Figura 2: Panfleto para divulgação de estabelecimento comercial no segmento de alimentação.

Na Figura 2, é apresentado um panfleto que engloba algumas características

semelhantes às do anterior, além de outras que o colocam em um nível diferenciado. Basicamente, as informações são recorrentes: nome do estabelecimento e localização envoltos por chamarizes, como a oferta de: promoções, com preços baixos nos produtos e nas entregas; brindes decorrentes da compra de mais de um produto ("na compra de duas pizzas, ganhe um refrigerante de 2 litros"); e entregas em domicílio por taxas irrisórias. O diferencial do texto está no uso das cores, que, no caso, carregam significações ideologicamente construídas: o verde e o vermelho são comumente empregados em anúncios de pizzarias, por remeterem às cores da bandeira italiana, assumida como a nacionalidade do produto, disseminado mundialmente. As imagens também são outro aspecto distintivo, pois colaboram para a constituição sincrética do texto, que determina maior potencial de persuasão. No entanto, é possível elencarmos uma característica bastante comum da *publicidade marginal*: o excesso de falhas na escrita, representando desvios em relação à norma padrão da língua. Isso é percebido, por exemplo, no uso indevido da crase ("fogão **à** lenha"); na substituição do acento grave pelo acento agudo e na grafia numérica das horas ("das 18:00 **á**s 00:00" e "das 18:00 **á**s 01:00); no uso do acento agudo quando, na verdade, não deveria haver nem mesmo a crase ("segunda **á** quinta" e "sexta **á** domingo"); e no erro de identificação da sílaba tônica da palavra "domicílio", grafada como "dom**í**cilio".

Figura 3: Panfleto para divulgação de estabelecimento comercial no segmento de serviços.

O exemplo da Figura 3 repete a oferta de brindes, a partir da apresentação do panfleto pelo consumidor no ato da compra, e o uso das cores, embora a sua significação esteja ancorada à identificação da marca. A amplitude do público é marcada pelas lexias "lar", "indústria" e "comércio", evidenciando que a empresa está apta a atender variados setores. A informalidade também é materializada pelo emprego do termo "disk", substituto de "disque", influenciado por tendências ligadas ao estrangeirismo. O destaque, no entanto, fica para a tentativa de rima percebida em "O que era bom demais agora é Petrobrás". O recurso de versificação ou de criação de *slogans* rimados é bastante recorrente em textos publicitários marginais, uma vez que seus produtores tendem a ver esses recursos como eficazes agentes de manipulação.

Figura 4: Panfleto para divulgação de empresa "especializada" em panfletagem (1).

Figura 5: Panfleto para divulgação de empresa "especializada" em panfletagem (2).

Outra característica considerada por nós como determinante da *publicidade marginal* é a falta de conhecimento técnico empregado na sua elaboração. No entanto, já são encontradas empresas que se valem das possibilidades desse mercado e que se apresentam como "agências especializadas" na produção de panfletos e outros tipos de anúncios. Com base nas Figuras 4 e 5, reafirmamos a existência de níveis de marginalidade, ou seja, mesmo no setor marginal da publicidade, podem existir elementos situados em uma posição de relativo domínio, que se sobrepõem aos demais. A oferta de profissionais especializados, responsáveis pela criação de *layout*, logomarcas e anúncios, constitui uma alternativa para comerciantes que, por inviabilidade financeira ou outros fatores, não têm acesso aos serviços de grandes agências publicitárias. Além disso, vale ressaltar que, na Figura 5, alguns dos mecanismos de circulação da *publicidade marginal* são apresentados (porta a porta, semáforo e direcionado).

Na modalidade oral, apresentamos alguns exemplos bastante comuns no cotidiano de várias cidades brasileiras – as locuções em carros de som:

Texto I[542]
Olha aí, olha aí, freguesia!
São as deliciosas pamonhas, pamonhas fresquinhas, pamonhas caseiras.
É o puro creme do milho verde.
Temos curau e pamonha.
Venha provar, minha senhora, é uma delícia.
Pamonhas fresquinhas, pamonhas caseiras.
É o puro creme do milho verde.
Temos curau e pamonha.
Venha provar, minha senhora, é uma delícia.
Pamonhas, pamonhas, pamonhas...

Texto II[543]
Atenção, criançada!

[542] Locução disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6icte9zKsMM>. Acesso em: 15 abr. 2013.

[543] Locução disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qyPJ5vNlsQ8&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 abr. 2013.

O carro do churros está passando pertinho da sua casa, trazendo aquela delícia de churros.
Que baratinho! Que gostoso! Que delicioso! Que saboroso!
Churros, churros...
Recheado com doce de leite e chocolate, com cobertura de chocolate e granulado colorido.
Churros, churros...
Alô, mamãe! Alô, papai! Venham comprar churros.
Alô, titio! Alô, titia! O carro do churros está aqui na sua rua.
Tem churros pra família toda!

No Texto I, verificamos a interpelação constante do consumidor, materializado nas expressões "freguesia" e "minha senhora", acionadas pelo convite "venha provar". A adjetivação positiva é uma constante: o produto – especialmente, a pamonha e, em menor grau, o curau – é recoberto por valores como sabor, frescor, tradição e pureza ("deliciosas", "fresquinhas", "caseiras", "puro"). A informalidade também é ressaltada pelo uso da expressão apelativa "olha aí", reiterada no discurso. Aliás, a repetição constitui o recurso mais importante nesse texto, a partir da recorrência de palavras ou de frases inteiras. Por tratar-se de um anúncio divulgado em áudio, por carros de som, é necessário que se repita a mesma mensagem diversas vezes, pois, ao movimentar-se pelas ruas, a locução intermitente atinge um público maior.

Marcas similares são verificadas no Texto II. A mensagem inicia-se, deixando claro o principal alvo de sua ação publicitária: as crianças, cuja atenção é solicitada. Pais, mães, tios e tias desses personagens também são convocados para que adquiram o produto, também repleto de atributos positivos, como "delícia", "baratinho", "gostoso", "delicioso" e "saboroso" (na ocorrência destes três últimos, inclusive, é clara uma gradação, pela qual é salientada a principal característica: o sabor agradável). O sufixo diminutivo *–inho*, em "baratinho" e "pertinho", como na variante feminina de "fresquinhas", no Texto I, intensifica as ideias apresentadas e denota certa afetividade para com o público infantil. E, mais uma vez, a repetição ganha destaque, especialmente a partir da reiteração do nome do produto, no intuito de reforçar e manter o tópico principal da mensagem, durante a sua transposição pelas

ruas.

Devido à exiguidade de espaço, as análises aqui esboçadas não revelam um aprofundamento exaustivo, pois a intenção é apresentar indícios de como pretendemos encaminhar nossa pesquisa de doutorado, objetivando confirmar a efetividade argumentativa da *publicidade marginal*.

Considerações finais

Neste trabalho, dentro dos limites de sua proposta conceitual, apresentamos noções gerais de um estudo que se desenha a partir de reflexões em torno da *publicidade marginal*, um construto teórico em fase de sistematização, que visa analisar a efetividade de um tipo de publicidade recorrentemente relegado a um plano menos privilegiado. O intuito principal é que essas proposições sejam confirmadas, ampliando a abrangência do olhar sobre a publicidade, cuja face marginal, longe de ser desprezível, constitui-se como integrante efetivo de uma rede manipuladora que atua sobre toda a sociedade.

Referências:

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Tempos líquidos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

_____. **Vida líquida.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b.

BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicológica e ética da

desigualdade social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 16-26.

CASTEL, Robert. La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. **Cahiers de recherche sociologique,** Montréal, n. 22, 1994, p. 11-27. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/1002206ar>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. Les marginaux dans l'histoire. In: PAUGAM, Serge. **L'exclusion:** l'état des savoirs. *Paris:* La Découverte, 1996, p. 32-41.

_____. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Trad. Iraci D. Poleti. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FASSIN, Didier. Exclusion, underclass, marginalidad: figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux États-Unis et en Amérique Latine. **Revue francaise de sociologie,** n. XXXVII, 1996a, p. 37-75.

_____. Marginalidad et marginados – la construction de la Pauvreté Urbaine em Amérique Latine. In: PAUGAM, Serge. **L'exclusion:** l'état des savoirs. *Paris:* La Découverte, 1996b, p. 263-271.

KOWARICK, Lúcio. **Capitalismo e marginalidade na América Latina.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERLMAN, Janice E. **O mito da marginalidade:** favelas e política no Rio de Janeiro. Trad. Waldivia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre o conceito de marginalidade social. Trad. Luiz Pereira. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Populações "marginais".** São Paulo: Duas Cidades, 1978, p. 11-71.

TODO, MESMO, CADA: UM PRINCÍPIO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Marina Chiara LEGROSKI
PG (UFPR)[544]

RESUMO: Este trabalho pretende propor uma caracterização semântica e pragmática dos quantificadores "todo", "qualquer" e "cada". O problema destes três quantificadores diz respeito ao fato de que eles possuem os mesmos valores de verdade, mas interpretações diferentes e, portanto, criam implicaturas diferentes: "todo" dá uma leitura totalizadora, ainda que do que é apenas saliente contextualmente, "qualquer" é tratado pela literatura como um caso de livre-escolha e "cada" parece selecionar grupos e percorrer o conjunto elemento por elemento. Desta forma, este trabalho pretende analisar, por meio de usos efetivos da língua, as diferenças e semelhanças encontradas nestes quantificadores, focando a descrição no português brasileiro (uma vez que há pouca literatura nesta língua sobre o assunto). As linhas teóricas que utilizaremos para esta análise partem da semântica formal – para a descrição do funcionamento dos quantificadores – e de uma semântica dinâmica, que produz análises de implicaturas pautadas fortemente em Grice (1975), mas que procura entender de que forma estas implicaturas estão ancoradas ao significado das expressões. Por fim, o objetivo maior deste trabalho é contribuir para a descrição do funcionamento destas expressões para uma melhor compreensão dos fenômenos semânticos do português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Quantificação. Semântica. Pragmática.

Introdução

O trabalho com quantificadores na semântica é antigo. Caracterizá-los, explicar seu funcionamento e, principalmente, fazer um paralelo entre a lógica formal e língua natural que dê conta dos quantificadores é uma das maiores ocupações da semântica desde seu início. Por outro lado, sabe-se que este trabalho é feito, na sua maioria, em/para o inglês e, desta forma, as línguas naturais acabam não sendo descritas em sua totalidade.

Assim, este trabalho pretende contemplar três determinantes[545] do português brasileiro: "todo(a)(s)", "qualquer" e "cada". O contraste com o tratamento em inglês já se torna evidente: "every", usado como o correspondente do quantificador universal ∀, é utilizado em tanto em contextos em que, em português, usaríamos "todo", quanto em contextos em que usaríamos "cada". Assim, a sentença *"Every kid has a toy"* pode ser

[544] Programa de pós-graduação em Letras. Bolsista Capes. Setor de Ciências Humanas, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. marinalegroski@gmail.com.

[545] Optamos, a princípio, por não chamá-los de "quantificadores" graças a uma discussão, presente na literatura, de que "qualquer" não seria um quantificador. Mais adiante, trataremos desta questão. Por enquanto, chamaremos, neutramente, de "determinantes" as expressões em foco neste trabalho.

traduzida tanto por "Toda criança tem um brinquedo" quanto "Cada criança tem um brinquedo". A diferença pode ser sutil, uma vez que a determinação é totalizadora em ambos os casos: nas duas situações, temos um conjunto de crianças, um conjunto de brinquedos e uma função bijetora (em que cada elemento do domínio está associado a um – e apenas a um – elemento do contradomínio). Por outro lado, a leitura distributiva possibilitada pelo "cada" não parece possível com "todo".

Com relação ao "qualquer", há alguns trabalhos que tentam apreender seu funcionamento em português (notadamente, Guimarães (1995), Moia (2002) e Pires de Oliveira (2005)), em sua maioria tratando-o não como um quantificador, mas como um "indefinido", atrelado ao conceito de "livre escolha". Neste sentido, "qualquer" funciona de uma forma ligeiramente diferente do "cada": embora ambos recubram a totalidade do conjunto, apenas "qualquer" permite a livre-escolha.

A hipótese que temos aqui é de que há duas diferenças principais entre o "todo", o "cada" e o "qualquer": a primeira, evidentemente, é a diferença semântica, concernente à leitura distributiva que o "cada" possui e o "todo" não e à possibilidade de livre-escolha permitida pelo "qualquer" e não por "todo" e "cada". Esta caracterização vem pela perspectiva teórica de uma semântica formal, na tentativa de captar as nuances de significado desses determinantes. A outra diferença principal se deverá ao seu uso e, desta forma, buscaremos na pragmática uma contraparte para o estudo de sua significação.

Ainda que timidamente, é necessário que entremos na alçada da pragmática. Como acabamos de afirmar, parece uma tendência dos trabalhos modernos de semântica a procura de uma contraparte no uso das estruturas linguísticas, principalmente no que diz respeito às possíveis implicaturas que as sentenças podem gerar. Neste sentido, os trabalhos de Chierchia (2001 e 2008) mostram fortemente a escalaridade que o uso de determinados quantificadores favorece, especialmente o uso de "alguns" em oposição a "todos". Veremos esta questão mais detalhadamente adiante, mas, aqui, cabe relatar que a semântica de "alguns" não inviabiliza a leitura de "todos"; o que faz isso é justamente a pragmática, por meio de passos inferenciais que o interlocutor dá na busca do sentido daquela expressão.

Imaginemos o seguinte contexto: em uma festa de empresa, na qual as crianças filhas dos funcionários têm direito a ganhar um brinquedo (e apenas um) cada uma. O conjunto dos filhos dos funcionários não é constituído apenas por crianças, mas também por adolescentes e adultos. Nessa festa, há uma barraquinha que contém uma placa indicando quem pode ganhar o brinquedo. Confrontemos as três sentenças a seguir como possíveis inscrições na placa:

(01) Toda criança tem direito a um brinquedo.
(02) Cada criança tem direito a um brinquedo.
(03) Qualquer criança tem direito a um brinquedo.

Estas três sentenças possibilitam implicaturas diferentes. Aparentemente, as três parecem possibilitar uma interpretação bijetora: de um lado, temos o conjunto das crianças e, de outro, o conjunto dos brinquedos. Para cada elemento do conjunto das crianças, temos um e apenas um elemento correspondente no conjunto dos brinquedos. A leitura da sentença em

(01) é exatamente essa: recobrimos o conjunto das crianças com o conjunto dos brinquedos[546]. Em (02), temos a leitura de que se distribui um elemento do conjunto dos brinquedos para cada elemento do conjunto das crianças e, em (03), que não importa qual seja o elemento do conjunto de crianças, ele terá um correspondente no conjunto de brinquedos.

A leitura pragmática, porém, é diferente. Aparentemente, cada uma das sentenças focaliza determinada informação: em (01), o foco parece ser "toda criança"; em (02), o foco parece ser "um brinquedo" e, em (03), o foco parece ser contextual, não discriminando quais crianças têm direito ao brinquedo. O fato é que a opção por uma ou outra sentença, mais do que veicular uma informação diferente, gera uma implicatura diferente, que buscaremos investigar.

Todo, cada e qualquer: uma proposta de descrição

A gramática tradicional classifica "todo", "qualquer" e "cada" como pronomes indefinidos. Apenas para exemplificar, recorremos a Bechara, para quem "pronomes indefinidos são os que se aplicam à 3ª pessoa quando tem sentido vago ou exprimem quantidade indeterminada", e, ainda:

> Funcionam como pronomes indefinidos substantivos, todos invariáveis: *alguém, ninguém, tudo, nada, algo, outrem.* (...) São pronomes indefinidos adjetivos, todos variáveis com exceção de *cada*: *nenhum, outro* (também isolado), *um* (também isolado), *certo, qualquer* (só variável em número: *quaisquer*), *algum, cada.* Aplicam-se a quantidades indeterminadas os indefinidos, todos variáveis com exceção de *mais* e *menos: muito, mais, menos, pouco, todo, algum, tanto, quanto, vário, diverso.* (BECHARA, 1969: 118-119).

É evidente que as classificações da gramática tradicional são combatidas na linguística moderna, mas, de alguma forma, elas sempre serviram como pistas do caminho a ser seguido para uma investigação mais científica e menos classificatória. Um exemplo disto pode ser encontrado na Gramática do Português Culto Falado no Brasil, que se propõe a ser descritiva a partir análises do ponto de vista linguístico. Nesta gramática, as expressões que focalizamos neste trabalho são categorizadas, por Celia M. M. de Castilho, como "quantificadores indefinidos", e não mais como "pronomes". Para ela,

> Distinguem-se na literatura os quantificadores dos determinantes, que são classes de estatuto reconhecidamente incerto na teoria gramatical. Tem-se lembrado que há razões gramaticais para reunir sob a denominação de determinantes o artigo, o demonstrativo, o possessivo e os indefinidos, embora essas classes de palavras sejam diferentes do ponto de vista semântico. Todas essas classes integram os especificadores, como um dos constituintes do SN, lição que será acompanhada aqui. (CASTILHO, 2008: 137)

A autora define quantificadores indefinidos como sendo

> as expressões que funcionam como "atualizadores do nome que não estabelecem relação entre o que é designado pelo nome e as pessoas envolvidas no processo da

[546] Outra leitura possível, a de que todas as crianças teriam direito a um único brinquedo para todas, está sendo deixada de lado neste momento.

> comunicação, como os demonstrativos e possessivos, mas que acrescentam ao que é designado alguma informação sobre a quantidade" (Mattos e Silva, 1989: 186). Por outras palavras, eles indicam a porção de um conjunto ao qual queremos nos referir. (CASTILHO, 2008: 137)

Ou seja, seriam expressões que "porcionam" um conjunto de elementos, agrupados entre si por uma relação de predicação. Um quantificador, segundo esta perspectiva, selecionaria uma quantidade de indivíduos com as mesmas propriedades. Sobre as expressões "todo", "qualquer" e "cada", encontramos:

> As classes dos QIs mostra que os dados do mundo podem ser vistos ou na sua totalidade ou na sua parcialidade, em conjunto ou separadamente. Quando se consideram os elementos de um conjunto na sua totalidade, usa-se *todo, tudo*; quando se quer referir a cada elemento do conjunto, usa-se *cada*; quando quer se referir a não importa qual elemento do conjunto, emprega-se *qualquer*. (...) Como reconhece Chierchia, "temos uma grande necessidade de relacionar, comparar, contar, etc. as classes de objetos em que nossa experiência se articula" (Chierchia, 2003: 271); essa é uma das funções dos quantificadores. (CASTILHO, 2008: 137)

A autora está perfeitamente de acordo com os trabalhos revisionistas da gramática tradicional que pretendem entender os determinantes de uma perspectiva mais semântica. A questão sobre se todos os elementos-alvo deste trabalho são quantificadores é uma discussão extensa e, portanto, será deixada de fora deste trabalho. A seguir, passamos a olhar mais de perto para cada um destes quantificadores.

"Todo"

"Todo" é um dos alvos mais clássicos de estudo da semântica, inclusive pela correspondência imediata que ele tem com a lógica: ele é o correspondente mais próximo, em língua natural, do operador lógico ∀. Nesse sentido, ele já foi bastante descrito, explorado e caracterizado, inclusive em suas versões flexionadas (toda(s), todos).

Parte do problema com esse quantificador já fica clara em uma definição simples de manual. Explicando o uso dos quantificadores do cálculo de predicados de primeira ordem e buscando uma correspondência entre o ∀ e a língua natural, Mortari (2001) afirma que ele "corresponde às locuções 'para todo', 'qualquer que seja', 'todos', 'cada', e assim por diante. (...) Não importa se usamos a variável x ou y, estamos afirmando que todo indivíduo do universo tem a propriedade de ser filósofo." (MORTARI, 2001: 93). Como dissemos, fica claro aqui que a lógica não pormenoriza o uso em língua natural do operador. Neste sentido, as sentenças (01) a (03) acima teriam, todas, a mesma tradução para a linguagem do cálculo de predicados:

(04) $\forall x (Cx \wedge By) \rightarrow Txy$
(onde: C = ser criança, B = ser brinquedo e T = ter direito)

Colocando o mesmo problema de outra forma, Lewis (2002) afirma:

> Os quantificadores lógicos comuns são seletivos: ∀x ou ∃x ligam a variável x e param por aí. Quaisquer outras variáveis, y, z,..., que podem ocorrer livres em seus

> escopos são deixadas livres, esperando para serem ligadas por outros quantificadores. Nós temos as condições de verdade: (...) ∀x *F* é verdadeira, sob qualquer atribuição admissível *f* de valores para todas as variáveis em *F* exceto x, se e somente se, para cada valor admissível de x, *F* é verdadeiro sob a atribuição daquele valor de x juntamente com a atribuição de *f* para os valores de outras variáveis livres em *F*. [547] (LEWIS, 2002: 181)

Ou seja, uma vez que temos uma variável ligada, o operador preenche a sua função. Como afirmamos na introdução, o operador parece ter a função de totalizar a quantidade de elementos dentro de um conjunto (ou de um universo, como quer Mortari). Recoberto aquele conjunto, o operador satisfaz a condição de que a propriedade que ele afirma aplica-se a todos os membros do conjunto. Nada se diz sobre a forma como isso é feito (o que poderia desambiguizar este operador de "cada" e "qualquer") e nem sobre a natureza do conjunto.

Evidentemente, mesmo para uma lógica simples, a natureza do conjunto e o processo pelo qual o conjunto é recoberto parecem ser dados via contexto. De uma pesquisa rápida pela internet[548], selecionamos estes exemplos do uso de "todo" (a)(s):

(05) '***Todo*** professor deve ganhar um salário digno', avalia leitor.
(http://www.boainformacao.com.br/2013/04/todo-professor-deve-ganhar-um-salrio-digno-avalia-leitor/. Acesso em 22/04/2013.)

(06) ***Todo*** católico é sacerdote? Como assim?
(http://www.aleteia.org/pt/estilo-de-vida/q&a/todo-catolico-e-sacerdote-1031001. Acesso em 22/04/2013.)

(07) Obama oferece '***toda*** ajuda que for necessária' ao prefeito de Boston.
(http://www.tribunahoje.com/noticia/60815/mundo/2013/04/15/obama-oferece-toda-ajuda-que-for-necessaria-ao-prefeito-de-boston.html. Acesso em 22/04/2013.)

(08) Concurso público: ***Todos*** querem o MPU.
(http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/economia/2013/04/22/internas_economia,435350/todos-querem-o-mpu.shtml. Acesso em 22/04/2013.)

(09) Grillini protestam em Roma, Napolitano pede a ***todos*** para honrarem as suas funções.
(http://www.publico.pt/mundo/noticia/grillini-protestam-em-roma-contra-a-reeleicao-de-giorgio-napolitano-1592063. Acesso em 22/04/2013.)

(10) "Casamento para ***todos***: um 'não' que veio para ficar".
(http://www.presseurop.eu/pt/content/news-brief/3705171-casamento-para-todos-um-nao-que-veio-para-ficar. Acesso em 22/04/2013.)

Em uma análise rápida, podemos notar que o papel semântico do "todo" é o de focalizar o conjunto inteiro, ainda que o conjunto não seja semanticamente restrito. A restrição dos membros do conjunto parece ser pragmática. Se confrontarmos a sentença em (08) com a sentença em (10), temos um contraste interessante sobre a natureza dos conjuntos recobertos.

Em (08), "todos" diz respeito ao conjunto de 'concurseiros' (aquele grupo de pessoas que estudam para concursos públicos profissionalmente), que é um subconjunto de "todas as

[547] *The ordinary logicians' quantifiers are selective: ∀x or ∃x binds the variable x and stops there. Any other variables y, z,... that may occur free in its scope are left free, waiting to be bound by other quantifiers. We have the truth conditions: (18) ∀x F is true, under any admissible assignment f of values to all variables free in F except x, iff for every admissible value of x, F is true under the assignment of that value to x together with the assignment f of values to the other variables free in F.*

[548] A pesquisa foi efetuada por meio do Google Notícias, que buscou as informações apenas em portais de informação e *sites* de jornais.

pessoas do mundo". Mesmo assim, não se pode supor que são todos os elementos do conjunto dos *concurseiros* que vão prestar a prova para o Ministério Público, porque o conjunto dos *concurseiros* é evidentemente maior que o conjunto de pessoas inscritas no concurso do Ministério Público. Neste caso, o uso do "todos" seleciona um subconjunto de *concurseiros*, talvez em intersecção com o conjunto de pessoas que queiram um emprego, talvez um conjunto que contenha a maioria deles, ou um conjunto que contenha apenas elementos que queiram a vaga e não necessariamente vão fazer a prova (trata-se de uma predicação epistêmica – "querer"). De qualquer forma, o que o operador faz aqui é selecionar elementos salientes de um conjunto. Em (10), pelo contrário "todos" focaliza um "conjunto máximo", que compreende elementos deixados de lado da maioria; "para todos" está sendo usado como sinônimo de casamento igualitário para homoafetivos, assunto em pauta em diversos países contemporaneamente, e o uso do "todos" serve justamente para marcar a totalidade do conjunto, não só os elementos salientes – ou prototípicos.

Com relação às implicaturas presentes nestas sentenças, pode-se dizer que o uso de "todos" em (08) chama atenção para a concorrência elevada desta prova, como forma de marcar que "todos" estaria acima de "muitos" numa escala de quantidade. O efeito é pragmático também, principalmente se considerarmos que os exemplos são manchetes, interessadas em chamar a atenção do leitor. Por outro lado, em (10), o efeito de sentido é de neutralidade, praticamente tratando a questão como uma questão de igualdade, uma vez que não são todos que podem desfrutar de um mesmo direito. O uso de "todos" aqui coloca os elementos do conjunto em patamar de igualdade: são todos membros do mesmo conjunto e, portanto, deveriam ter direitos iguais.

Um uso ligeiramente diferente é aquele em (05), (06) e (07). Em (05) e (06), não haveria problemas em sustentarmos uma leitura distributiva ou de livre-escolha: "qualquer professor deve ganhar um salário digno", "cada professor deve ganhar um salário digno" são sinônimos de "todo professor deve ganhar um salário digno". Em (06), o mesmo pode ser dito: "Todo católico é sacerdote" pode ser perfeitamente parafraseado por "qualquer católico é um sacerdote" e "cada católico é um sacerdote". Esta alternância de possibilidades no quantificador nos dá pistas em relação à sua classificação gramatical uniforme. Por outro lado, (07) não permite a mesma alternância: podemos ter "Obama oferece qualquer ajuda necessária" (ainda que o significado seja ligeiramente alterado), mas não "Obama oferece cada ajuda necessária". O fato de estas expressões nem sempre serem intercambiáveis é um fenômeno que deve ser melhor investigado.

"Qualquer"

A literatura em português a respeito do "qualquer" o trata não como um quantificador, mas como um operador de livre escolha. A interpretação semântica mais difundida, atualmente, vem dos trabalhos de Guimarães (1995) e Pires de Oliveira (2005), para quem "qualquer" não seria um quantificador porque não opera sobre quantidades e nem sobre conjuntos, mas que executa uma operação sobre elementos destes conjuntos. Neste texto, porém, não vamos levantar esta discussão.

Cabe salientar, no entanto, o que Guimarães (1995) afirma sobre o problema que apontamos anteriormente. Para ele,

> QUALQUER tem uma interpretação básica em comum com os dois outros "quantificadores universais" do português – TODO e CADA – que é a predicação sobre a totalidade dos elementos de um conjunto, expressa pelo quantificador universal da lógica. (...) Para tomarmos apenas a oposição entre TODO e QUALQUER, [eles] (...) não têm exatamente o mesmo significado, ou melhor dizendo, o mesmo alcance. (...) Temos, pelo menos, o acréscimo de uma noção básica, a de verificação, derivada de uma implicação inerente ao que é significado (...). A implicação é que se é verdadeiro para todos, será verdadeiro para cada um dos elementos, individualmente, portanto, isso pode ser verificado com a escolha - aleatória ou não, como veremos - de um único desses elementos. QUALQUER, mais do que fazer uma afirmação, deixa implícita uma garantia, uma vez que oferece a possibilidade de verificação. (GUIMARÃES, 1995: 60-61)

Em outras palavras, Guimarães explica que a noção distributiva de "qualquer" vem de uma implicação lógica sobre a operação executada no conjunto: as condições de verdade para uma sentença com "todo" e "qualquer" deverão ser as mesmas e, portanto, "qualquer" executa uma operação de verificação da veracidade da proposição. Trata-se, portanto, de uma decorrência lógica que está explícita no significado da palavra em língua natural. O caráter de livre-escolha, no entanto, salta aos olhos. Para Guimarães (1995:62), trata-se de um aspecto semântico do determinante, que também expressa aleatoriedade de escolha; para Pires de Oliveira (2005:254), trata-se de uma pressuposição disparada pelo item lexical, que passa a interpretação de que há alternativas possíveis dentro da escolha.

Novamente utilizando o recurso de pesquisa por sites de notícia, encontramos alguns usos de "qualquer", arrolados a seguir:

(11) Michael Conrad: "Criatividade é o que está por trás de ***qualquer*** negócio lucrativo".

(http://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Empresa/noticia/2013/04/criatividade-e-o-que-esta-por-tras-de-qualquer-negocio-lucrativo.html. Acesso em 22/04/2013.)

(12) ***Qualquer*** coisa feita em gravidade zero é muito mais divertida.

(http://colunas.revistagalileu.globo.com/buzz/2013/04/22/qualquer-coisa-feita-em-gravidade-zero-e-muito-mais-divertida/. Acesso em 22/04/2013.)

(13) Governo tratará Eike como ***qualquer*** outro empresário, diz Mantega

(http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral,governo-tratara-eike-como-qualquer-outro-empresario-diz-mantega,151276,0.htm. Acesso em 22/04/2013.)

(14) Separatistas islâmicos do Daguestão, república russa no Norte do Cáucaso, negaram ***qualquer*** ligação com os irmãos Tsarnáev.

(http://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/guerrilha-do-daguestao-nega-qualquer-vinculo-com-os-irmaos-tsarnaev,cd2355342442e310VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html. Acesso em 22/04/2013.)

(15) Rodgers exalta Suárez: "***Qualquer*** equipe gostaria de contar com ele".

(http://www.goal.com/br/news/3597/inglaterra/2013/04/20/3918531/rodgers-exalta-su%C3%A1rez-qualquer-equipe-gostaria-de-contar-com?source=breakingnews&ICID=HP_BN_2. Acesso em 22/04/2013.)

Numa análise rápida das sentenças acima, podemos perceber que a livre-escolha está presente em todos. Em (11), dentro do conjunto de negócios lucrativos, posso selecionar qualquer elemento, executar a verificação de verdade e será verdadeiro para este elemento que ele é um negócio lucrativo. O mesmo em (12), em que, dentro do conjunto de coisas que se

pode fazer em gravidade zero, para qualquer elemento selecionado de dentro deste conjunto, será verdadeiro que ela é divertida. Esta análise poderia seguir pelas outras sentenças todas, sem que as condições de verificação da verdade fossem alteradas. Em (13), um aspecto contextual salta aos olhos: é necessário que saibamos quem é Eike e porque ele poderia não ser tratado como qualquer um para que a sentença seja compreendida. Em outras palavras, se ele é membro do conjunto dos empresários, terá o tratamento dispensado a todos os elementos que compõem aquele conjunto.

"Qualquer" parece ser mais restritivo que "cada" no que diz respeito à leitura distributiva. Confrontando sentenças como (16) e (17), este aspecto fica um pouco mais claro:

(16) Formem um grupo a cada cinco.
(17) Formem um grupo quaisquer cinco.

Imaginando um contexto em que esta sentença seja proferida a um grupo de 50 pessoas, a leitura que fazemos de (16) é que serão formados 10 grupos, enquanto que em (17) será formado um só. Pode ser que tenha havido um cruzamento de escopo entre o determinante e o "um", pode ser que estejamos diante de dois "um" (artigo indefinido e numeral, respectivamente) ou pode ser que a restrição não esteja em "um (grupo)", mas no "cada" e no "quaisquer". Nesta última hipótese, o "qualquer" parece ter o poder de limitar o número de elementos escolhidos e formar com eles um subconjunto, enquanto o "cada" apenas reagrupa os elementos em subconjuntos menores e iguais.

A respeito do comportamento pragmático do "qualquer", Pires de Oliveira (2005) sustenta, ao lado de Heim (1982), que, em determinados casos, ele pode ampliar o conjunto dado. Tomando novamente a sentença (12), repetida como (18) abaixo, imaginemos um diálogo como o seguinte:

(18) A - Qualquer coisa feita em gravidade zero é muito mais divertida.
B - Até ir ao banheiro?
A - Qualquer coisa.

Ou seja, trata-se do conjunto máximo de coisas que podem ser feitas em gravidade zero, coisas que possam ser não divertidas, não convencionais ou muito triviais para serem consideradas divertidas, neste caso, também configurariam como elementos deste conjunto. Neste sentido, cabe uma reflexão sobre a expressão "todo e qualquer": o fato de "qualquer" ser apresentado depois de "todo" parece transmitir uma ênfase em "todo", como se quisesse dizer "todo mesmo", "não apenas os contextualmente salientes, mas todos indiscriminadamente". Pires de Oliveira salienta, ainda, o fato de que não dizemos "qualquer e toda", apenas "toda e qualquer". Por outro lado, uma sentença como (19) é intrigante:

(19) Se qualquer pessoa vier à minha festa, eu ficarei feliz. Se todos vierem, eu ficarei mais feliz ainda.

Neste sentido, o "qualquer" parece limitar a escolha a alguns indivíduos (e não apenas a um, mas a um grupo pequeno). Aqui, "qualquer" parece ser quase um sinônimo de "alguma pessoa", "alguém". Este é um fenômeno que investigaremos futuramente.

Outro aspecto do "qualquer" parece limitar a escolha até certo ponto. Imaginemos um conjunto com 5 maçãs. Eu posso dizer ao meu interlocutor "Pegue qualquer uma", "pegue quaisquer duas" até o limite de 4. Não posso dizer "Pegue quaisquer 5" sob a pena de perder a carga semântica de livre-escolha do qualquer – o que, segundo Pires de Oliveira (2009) pode ser, inclusive, uma restrição pragmática.

Por fim, há um aspecto de negação metalinguística no qual o "qualquer" está envolvido:

(20) Você não quer qualquer chocolate (você não quer um chocolate qualquer), você quer um Lindt.

Com a negação, parece que o que está sendo negado é justamente a aleatoriedade da escolha: não se trata de pegar qualquer elemento do conjunto dos chocolates, mas apenas um específico.

Aspectos estritamente pragmáticos do qualquer possuem relação com um julgamento de valor a respeito das escolhas possíveis, conforme Pires de Oliveira (2005) salienta. Neste caso, o falante se posiciona a respeito das alternativas de alguma forma, que podem ou não ser contextualmente salientes para fazer sentido. Exemplos seriam os seguintes:

(21) Eu não como em qualquer lugar.
(22) Qualquer pessoa sabe disto.
(23) Qualquer matemático se bate para resolver este problema.

As implicaturas aqui são de três ordens diferentes: no primeiro caso, trata-se de uma opinião sobre outras alternativas possíveis: não é em qualquer elemento do conjunto dos lugares em que se servem comida que eu como, apenas nos muito bons, ou nos muito limpos, ou nos muito recomendados (esta informação pode ser contextualmente recuperável). O julgamento de valor está "embutido" na negação da livre-escolha. Em (22), a implicatura é de que a coisa em questão é tão simples, ou tão amplamente conhecida, que qualquer elemento do conjunto das pessoas conhece aquela informação – por extensão, se o interlocutor não sabe, está sendo jogado para as bordas do conjunto (e saindo da condição de pessoa prototípica) ou mesmo sendo excluído do conjunto das pessoas. O contrário acontece com (23): por se tratar do conjunto máximo de matemáticos em questão que se bate para resolver o problema, não importa se pegamos um muito bom ou um muito ruim: ambos terão dificuldade para resolver o problema; portanto, predica-se que o problema é mesmo muito difícil de ser resolvido.

Enfim, há muitos aspectos do "qualquer" que deixamos de lado neste texto, por questão de espaço, mas pretendemos abordar estas questões no trabalho final. Por enquanto, basta apontá-los para que sirvam de indicação que esta palavra esconde diversos aspectos semânticos e pragmáticos de difícil apreensão.

"Cada"

Apesar da pouca literatura disponível, é unanimidade que o "cada" é um quantificador que percorre um conjunto elemento por elemento, por meio de uma leitura distributiva ponto a ponto (e não totalizadora, como o "todo"). Como vimos, a verificação de uma sentença com "cada", assim como acontece com sentenças com o "qualquer", é a mesma para sentenças com "todo": é por meio de uma varredura caso a caso que se verifica a veracidade da totalidade. Mas, neste caso, porque "cada" seria diferente de "todo"? E quais seriam as razões pelas quais eles não são intercambiáveis em todos os contextos? Guimarães (1995) apontou este problema:

> Poder-se-ia obstar que a mesma verificação também poderia ser construída com TODO e CADA, além de QUALQUER, como se observa de (8) a (10). De fato, isso é verdade. Porém com QUALQUER, a operação de verificação é essencial e está sempre presente. Com CADA e TODO a verificação aparece apenas em alguns contextos sintáticos específicos:
>
> (8) a. Qualquer teoria que se baseia nessa hipótese é falsa.
> b. Qualquer teoria que se baseie nessa hipótese será falsa.
> (9) a. Toda teoria que se baseia nessa hipótese é falsa.
> b. Toda teoria que se baseie nessa hipótese será falsa.
> (10) a. Cada teoria que se baseia nessa hipótese é falsa.
> b.? Cada teoria que se baseie nessa hipótese será falsa. (GUIMARÃES, 1995: 61) [Numeração original.]

Como vemos, "cada" não parece ter a leitura da livre-escolha mas, pelo contrário, parece trazer um caráter obrigatório de "varredura" de opções, exaurindo o conjunto membro a membro. É como se ele fosse uma contraparte do "qualquer", mas que, ao invés de selecionar poucos elementos, exaustivamente selecionasse todos, um a um.

Além disso, o "cada", em português, parece ser usado com muita frequência como um particionador de conjuntos, uma espécie de formador de subconjuntos relevantes para o enunciado. Podemos encontrar exemplos disso nas manchetes abaixo:

(24) Sorocaba atrai ***cada*** vez mais franquias. Empreendedores falam sobre riscos e vantagens de se investir nesse negócio que cresce a ***cada*** dia.

(http://www.redebomdia.com.br/noticia/detalhe/49008/Sorocaba+atrai+cada+vez+mais+franquias. Acesso em 22/04/2013.)

(25) Microsoft diz que 2 em ***cada*** 10 PCs no Brasil estão desprotegidos.

(http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/microsoft-diz-que-2-em-cada-10-pcs-no-brasil-estao-destprotegidos. Acesso em 22/04/2013.)

(26) ***Cada*** tipo de cabelo pede uma escova; entenda.

(http://beleza.terra.com.br/cabelos/mitos-e-verdades/cada-tipo-de-cabelo-pede-uma-escova-entenda,b7cdb70c5732e310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html. Acesso em 22/04/2013.)

(27) Salve o São Jorge que há em ***cada*** um de nós!

(http://colunas.revistaepoca.globo.com/mulher7por7/2013/04/21/salve-o-sao-jorge-que-ha-em-cada-um-de-nos/. Acesso em 22/04/2013.)

(28) O que significa ***cada*** número do código de barras de um boleto.

(http://tecmundo.com.br/banco/38818-o-que-significa-cada-numero-do-codigo-de-barras-de-um-boleto-ilustracao-.htm. Acesso em 22/04/2013.)

(29) Em 2016 será um computador para ***cada*** brasileiro.

(http://www.noticiasbr.com.br/em-2016-sera-um-computador-para-cada-brasileiro-103193.html. Acesso em 22/04/2013.)

Nas sentenças (27), (28) e (29), a leitura distributiva é evidente. Em sentenças como (25), parece que o "cada" seleciona conjuntos menores: existe o conjunto dos computadores pessoais e sua cardinalidade é x; dividindo x por 10, encontramos, entre estes indivíduos, 2 deles que estão desprotegidos. Trata-se de uma relação de proporcionalidade: uma vez que não é necessário dizer a cardinalidade de computadores pessoais desprotegidos, pode-se dizer, proporcionalmente, quantos são. Neste sentido, o "cada" agrupa, em subconjuntos, os indivíduos do conjunto maior, de forma aleatória (pode-se pegar quaisquer dois computadores para o conjunto de dez). Essa aleatoriedade confirma a ideia de que o cada varre todos os

indivíduos e dá para ele um caráter de livre-escolha, que não é integral porque o "cada" não pressupõe possibilidades. Isto fica mais evidente na sentença em (26): existem diversos tipos de cabelo, e o que quer que eu escolha, terá um tipo específico de escova. Porém, não há possibilidades infinitas: há uma correspondência posta entre "tipo de cabelo" e "escova": é uma função que foi testada para cada elemento.

Outro uso de "cada" parece indicar um comportamento escalar. Em (24), "cada vez mais" parece ter uma leitura de que, numa linha do tempo, o número vem crescendo. Em um momento t, tinha-se x. Em t_1, x+1, e assim por diante, até em t_n, quando temos x+n. É uma leitura crescente, escalar. É um sentido parecido com o que teríamos em uma sentença como (30) abaixo:

(30) Ele fala cada coisa.

Numa análise rápida, não parece que estamos diante de uma leitura distributiva sobre elementos de um conjunto, mas com um item escalar (algo como "ele fala até isso") que parece forçar uma leitura para cima em uma escala (ainda que a interpretação possa ser de varredura também: predica-se algo sobre cada uma das coisas que a pessoa diz).

Em suma, estamos diante de um item lexical responsável por uma leitura distributiva dentro dos elementos do conjunto e formador de subconjuntos de particulares dentro de um conjunto maior. Cabe, ainda, investigar seu comportamento sintático, semântico e pragmático mais profundamente.

O que procuramos mostrar com esta breve classificação é que estes quantificadores possuem muitos problemas semânticos e pragmáticos, longe de terem sido esgotados pela literatura. A maior parte das questões levantadas aqui, no entanto, está sendo investigada na minha tese de doutoramento que, ainda que não pretenda esgotar a discussão, proporá algumas saídas.

Referências bibliográficas

BARWISE, Jon; COOPER, Robin. Quantifiers and natural language.**Linguistics And Philosophy**, Dordrecht, v. 02, n. 04, p.159-219, 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25001052>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

CASTILHO, Celia M. M. de. Quantificadores indefinidos. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 137-155.

CHEMLA, Emmanuel (2009). "Similarity: towards a Unified Account of Scalar Implicatures, Free Choice Permission and Presupposition Projection". No prelo. Disponível em: <http://www.emmanuel.chemla.free.fr/Material/Chemla-SIandPres.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CHIERCHIA, Gennaro. Scalar Implicatures, Polarity Phenomena, and the Syntax/Pragmatics Interface. In: BELLETTI, Adriana. **Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures.** Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 1-51. Disponível em:

<http://stuff.mit.edu/afs/athena/course/24/24.954/OldFiles/www/files/chierchia.scalarimplicature.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CHIERCHIA, Gennaro; FOX, Danny; SPECTOR, Benjamin. The Grammatical View of Scalar Implicatures and the Relationship between Semantics and Pragmatics. In: MAIENBORN, Claudia; VON HEUSINGER, Klaus; PORTNER, Paul. **Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning.** Berlim: De Gruyter, 2011. Disponível em: <http://semanticsarchive.net/Archive/WMzY2ZmY/CFS_EmbeddedSIs.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

FAUCONNIER, Gilles. Pragmatic Scales and Logical Structure. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 06, n. 03, p.353-375, 1975. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4177882 .>. Acesso em: 22 abr. 2013

von FINTEL, Kai. Whatever. In: JACKSON, Brendan e MATTHEWS, Tanya. (orgs.). **Proceedings of X SALT**, 2000. Nova York: Ithaca, 2000. p. 27 - 39. Disponível em: <http://mit.edu/fintel/fintel-2000-whatever.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

GUIMARÃES, Márcio Renato. **DOS INTENSIFICADORES COMO QUANTIFICADORES:** OS ÂMBITOS DE EXPRESSÃO DA QUANTIFICAÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL. 2007. 186 f. Tese (Doutorado) - Ufpr, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/11306/GUIMAR%C3%83ES_2007_TESE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. SOBRE O COMPORTAMENTO SEMÂNTICO DE "QUALQUER". **Letras**, Curitiba, n. 44, p.59-66, 1995. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/viewArticle/19067>. Acesso em: 22 abr. 2013.

LEWIS, David. Adverbs of Quantification. In: PORTNER, Paul; PARTEE, Barbara H.. **Formal semantics:** The essential readings. Oxford: Blackwell, 2002. p. 178-188.

PIRES de OLIVEIRA, Roberta. O menino tá todo triste: uma reflexão sobre a quantificação universal no pb. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, p.191-210, 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/pires.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. "Qualquer" e o conceito de livre-escolha. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 02, n. 21, p.251-277, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a05v21n2.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

A LINGUAGEM DA LOUCURA É A LOUCURA DA LINGUAGEM EM MAURÍCIO DE SOUSA

CARVALHO, Thais Guedes (G-UFPR Litoral)
RIBEIRO, Cleiton Juliano Leczmann (G-UFPR Litoral)
WALTER, Rafael Patrik Procupik(G-UFPR Litoral)

A personagem Louco na HQ de Maurício de Sousa foi efetivamente criada por seu irmão Márcio Sousa. Em 1973 surgia essa espécie de coadjuvante das histórias de Cebolinha, sempre na forma de um interlocutor que não compreende o que é dito e que também não é compreendido. Num tipo de alucinação de Cebolinha, o Louco se configura como um alter-ego despojado da personagem, um espectro da transgressão do diálogo e da extravagância da linguagem. O Louco ficou conhecido por suas atuações absurdas e inusitadas, por sua forma sempre disfuncional de comunicação com o Cebolinha. Este trabalho analisa alguns quadrinhos com o Louco, levando em conta que a linguagem da loucura se dispõe, pelo menos, de duas possíveis formas. A primeira, num processo em que o interlocutor A interpreta literalmente o que é dito conotativamente pelo interlocutor B, ou vice-versa – quando o interlocutor A interpreta conotativamente o que é expresso denotativamente pelo interlocutor B. A segunda forma de "manifestação" da loucura na instância da linguagem se dá no fenômeno da figurativizações e/ou iconografias de algumas expressões utilizadas ou interpretadas pelo Louco, na ocorrência de processos metafóricos e metonímicos, hiperbolizações, personificações e coisificações de expressões verbais.

PALAVRAS – CHAVE: linguagem da loucura, transgressão do diálogo.

Levando em conta os desafios encontrados no ensino de língua portuguesa, que há alguns anos passou a incluir uma diversidade de gêneros textuais, transcendendo, em muitos casos, os exercícios exaustivos de reprodução de exemplos que tinham como objetivo a memorização de regras e terminologias gramaticais, deixando à margem a utilização prática da língua.

> Evidentemente, o caminho estava aberto para interdependência (meio viciada) entre o que a escola ensina e o que as pessoas esperam que ela continue ensinando. Quer dizer, é a escola que nos ensina a supervalorizar a correção gramatical, a coloca-la como condição suprema do bom uso da língua [...] O normal seria que caíssemos na conta de que o reconhecimento de nomenclaturas, feito em frases soltas ou em fragmentos retirados de textos, não nos ajuda quase nada quando temos, por exemplo, que elaborar um projeto ou fazer o relatório de uma atividade qualquer [...] (ANTUNES, 2007, p.121)

Diante desses fatos, também evidenciados por Irandé Antunes, e de algumas situações constrangedoras encontradas na rede pública de ensino (nossa área de atuação), onde os estudantes apresentaram dificuldades, raras as exceções, em interpretar textos curtos[549] e desenvolver as atividades propostas sem uma revisão mais aprofundada sobre os conhecimentos prévios necessários à execução das mesmas, fez-se possível a compreensão de alguns dos pontos essenciais na relação ensino/aprendizagem, ou melhor, ensino/compreensão: metodologia e material de apoio.

Fomentados pelo PIBID/UFPR[550], e percebendo que uma das principais dificuldades dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio estava em diferenciar os sentidos denotativos e conotativos nos textos lidos, vimos a necessidade de buscar um gênero textual, cuja leitura fosse de fácil compreensão e mais próximo da realidade e cultura nacional. Visando não incorrer nas "Sete pragas do ensino de português"(FARACO, Carlos A. 1975), mais precisamente na primeira e segunda pragas:

> 1ª praga: LEITURA NÃO COMPREENSIVA [...] o aluno brasileiro lê como diz conhecido educador, como uma agulha de vitrola: vai passando pela trilha e produzindo som.
>
> Consequência: O resultado desta falta de hábito de leitura compreensiva e crítica é a incapacidade dos universitários (e do cidadão comum) de entender um texto e de analisá-lo criticamente (observe-se a situação dos próprios professores que se mostram, por exemplo, incapazes de uma análise crítica da gramática tradicional!)"

[549] Os textos curtos em questão foram contos, crônicas e poemas de autores paranaenses.

[550] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR

> 2ª praga: TEXTOS "CHATOS". Chato está aqui para representar todo aquele conjunto de textos desligados da realidade e da cultura nacionais, afastados dos interesses e das crianças e adolescentes e que inundam nossas escolas, via livros didáticos.
> Consequência: Ninguém toma gosto pela leitura (como cativas os alunos para a leitura se lhes oferecemos textos intragáveis?) e pouco conteúdo se tira das aulas de português, justamente nessas faixas etárias em que mais queremos saber das coisas da vida e do mundo! (como lhes ser úteis com textos que nada lhes dizem?) [...](FARACO, Carlos A. 1975. p. 6).

Em conjunto com o nosso orientador, professor Dr. Fábio de Carvalho Messa, encontramos nas Histórias em Quadrinhos - ou HQs - um material que, aliado a uma metodologia adequada, seria bastante eficaz à fundamentação necessária para a compreensão semântica pragmática de textos mais extensos e complexos. Nas histórias da "Turma da Mônica", do cartunista Mauricio de Sousa, vimos um conteúdo cuja leitura é bastante fácil, que, se utilizando de uma linguagem cômica, cativa o leitor e, de modo ficcional, tange a linguagem utilizada por nossos estudantes. Mais especificamente, nas histórias do "Louco".

A "Turma da Mônica" foi criada em 1959, quando então Maurício de Sousa era repórter policial do Jornal "A folha da Manhã", através da oferta de tiras de "Bidu" e "Franjinha", com o passar do tempo foram criados outros personagens como Cascão e Cebolinha, no entanto foi somente em 1963 que surgiu a personagem com a qual se consagraria em todo Brasil, a "Mônica".

Durante dez anos Maurício de Sousa publicou suas tiras em jornais, tabloides semanais e revistas. E no ano de 1970 foi quando a "Turma da Mônica", foi publicada em formato de revista, com a tiragem de mais de 200 mil exemplares, em seguida, dois anos mais tarde, foram lançadas as revistas: Cebolinha, Chico Bento, Cascão e Pelézinho. A "Turma da Mônica" já foi transformada em animação para o cinema, e conta com uma filmografia com mais de dez filmes. E hoje a "Turma da Mônica", é veiculada em animação pela TV-Globo, todos os sábados, a partir das 9h45min da manhã e pelo canal pago Cartoon Network, em diversos horários, durante a semana.

A personagem do "Louco" - Licurgo Orival Umbelino Cafiaspirino de Oliveira, na HQ de Maurício de Sousa, foi criada por seu irmão Márcio Sousa, desenhista, que o criou em 1973 como coadjuvante das histórias de Cebolinha, uma espécie de alucinação produzida por sua cabeça, com o passar do tempo atingiu certa assiduidade e marca presença nos quadrinhos da Turma da Mônica, hoje com almanaque próprio de publicação bimestral, com a republicação de suas melhores histórias, o Louco é conhecido por suas atuações absurdas e inusitadas, mas atualmente nas publicações da Turma da Mônica Jovem, está aparentemente são e curado de sua loucura, e não gosta mais de ser chamado de Louco. Ele se assemelha ao Cebolinha, na medida em que o chama de Cenourinha, um sarro implícito à figura de Cebolinha.

A palavra *"Louco"* remete ao Deus Loki da mitologia nórdica, deus da trapaça e da travessura, conhecido como um deus sádico e louco. O louco, no Tarô de Marselha, pode ser a carta 0 ou 22, que simbolizam o Arcano da Busca e do Amor, que assim como a personagem "Louco", da "Turma da Mônica", possui cabelos loiros e é conhecido por dar conselhos incertos. Definições estas que mais se assemelham ao "Louco" das HQs da "Turma da Mônica", da loucura que se difere da denominada como "esquizofrenia" e outros rótulos criados por agentes psicopoliciais. Loucura que se explícita pela linguagem, na interação comunicativa entre o "Louco" e o "Cebolinha".

> Esta linguagem, que significa tudo o que é comum, e esta presente comunicativamente, no que respeita à estrutura, inclui todas as línguas actuais que falamos [...], Porém inclui igualmente vastos elementos de som, as maneiras como olhamos uns para os outros, os modos de mover e de supor as nossas acções, que introduzem uma incerteza, uma incerteza necessária, relativa a exactamente como e quão exactamente nos estamos a exprimir e o que essa expressão, seja ela qual for, significa para a pessoa que supomos que está a recebê-la ou que supõe que a recebe [...] (COOPER, 1978, p.18).

O que torna plenamente compreencivel as disfunções comunicativas que configuram a transgressão do diálogo entre as personagens, seja nos discursos fonéticamente equivocados

do “Cebolinha”, que troca a letra R pela letra L, ou nas inusitadas interpretações que o “Louco” faz de seu amigo.

Como veremos em alguns recortes das histórias do “Louco”, abaixo inseridos e analisados, apesar de serem de fácil leitura, após um aprofundamento criticoanalítico das mesmas, encontra-se uma vasta complexidade argumentativa que neste multimodal faz uso, possibilitando estudar as variações linguísticas e aspectos semânticos explorados por Mauricio de Sousa. O que também viabiliza o uso deste formato de mídia como ferramenta de estudo e pesquisa, por meio dela mesma, sem tê-la como uma simples fonte para retirada de termos isolados seguidos, consequentemente, de uma análise descontextualizada. Desviando, ao longe, da utilização parasitológica do texto – prática que Irandé Antunes menciona da seguinte forma: “Ou seja, em vez de “inventar frases” onde apareçam pronomes, nós os “retiramos” de textos e fazemos o mesmo que fazíamos antes”(Antunes, 2003, p. 109) - e utilizando este gênero textual como objeto de pesquisa e ponto de partida à compreensão de aspectos da linguagem, também presentes em outros gêneros narrativos.

Mão à massa...

Para começar a diversão, iniciaremos dissecando a história “CADA LOUCO QUE ME APARECE”[551]:

[551] DE SOUZA, Mauricio. Cada louco que me aparece. Almanaque do louco, São Paulo, nº1, p.29-23, agosto de 2012.

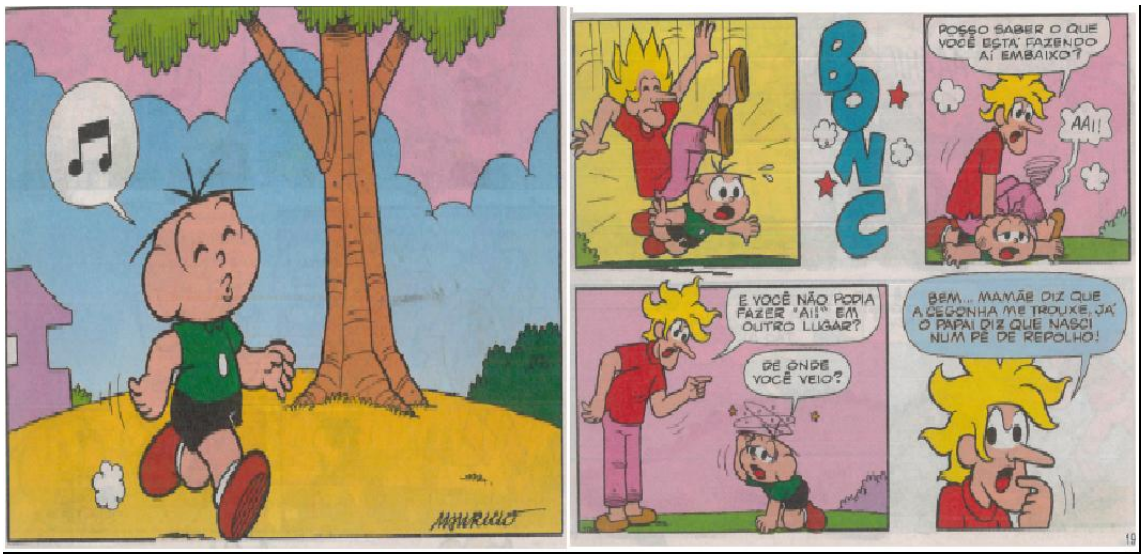


Figura 1: trecho inicial da história "Cada louco que me aparece".

Nestes quadrinhos, assim como nos demais que aqui serão exibidos, podemos recortar cada trecho deste diálogo e rotulá-lo, como prática de fixação, com suas respectivas nomenclaturas gramaticais (o que não é nossa intenção), ou abordarmos a loucura da linguagem presente nesta "conversa de louco". Conversa que fornece uma ampla gama de argumentos para pesquisas e estimula o interesse e a curiosidade pela "dimensão global da língua"(ANTUNES, 2007, p.120). Isso se certificando que o recorte não estará sendo explorado de forma isolada – a história deve ser lida previamente pelos estudantes – para que não façamos análises descontextualizadas.

> Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. [...] (ANTUNES, 2003, p.110)

Observemos a entrada nada convencional do "Louco", que surge do céu, caindo sobre o "Cebolinha", e se indigna por ele estar embaixo, e interpreta o grito, representado pela onomatopeia "aai", como resposta a interpelação sobre o que o seu amigo estaria fazendo naquele lugar. E retorque com "VOCÊ NÃO PODERIA FAZER "AAI" EM OUTRO

LUGAR?". E para agravar esse início de conversa o "Cebolinha" pergunta de onde o "Louco" estava vindo, que entra em uma reflexão muito além da resposta esperada (ou não!!!).

Nesse trecho já temos material suficiente para, em conjunto, estudarmos, além da estrutura de uma história em quadrinhos, onomatopeias, polissemia e contexto, sentido referencial e sentido afetivo, e polarização.

Figura 2: Tira retirada do "Almanaque do Louco n° 5"[552]

Neta tira podemos explorar a loucura do Louco pelo não verbal, observando os semblantes dos personagens e a motivação icônica que propõe mais uma utilidade aos cinco fios de cabelo do "Cebolinha". Atentando à quase magia presente desde o encontro de uma solução, (o surgimento de uma lâmpada, simbolizando iconicamente uma ideia) à instalação da antena, ou, melhor dizendo, do "Cebolinha"(metaforização na transformação de uma objeto em outro).

[552] DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.

Figura 3: Trecho da história "Achados e perdidos"[553].

Nesta história podemos discutir com os estudantes as situações em que o enunciado exige que interlocutor partilhe de um determinado saber a priori (pressuposto) ou de algum tipo de conotação. Neste caso, o pressuposto seria ter como conhecimento prévio informações referentes ao problema de dicção do "Cebolinha", a troca da letra R pela letra L. Sem este conhecimento, a transgressão da linguagem, nesse diálogo, evidenciou-se plenamente. Não no que diz respeito ao erro gramatical, mas no que se refere às mais variadas interpretações dessa disfunção. Pois a transgressão da linguagem formal não está no eixo sintagmático, e sim no paradigmático.

Nas HQs do "Louco" a disfunção comunicacional ocorre nas interpretações equivocadas dos sentidos "denotativos e conotativos"[554], quando geralmente o interlocutor o interpreta transgredindo, teimando em entender no seu sentido óbvio ou obtuso. E também há a constatação de que nelas tem jogo de linguagem, um trocadilho, uma hipérbole, uma personificação, uma imagem caricata etc.

Por fim, na ocasião em que tivemos a oportunidade de trabalharmos este material, com as turmas do 9º ano, do período noturno, do Colégio Estadual Mustafá Salomão – Ensino

[553] DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.p.56-57.

[554] Para a semântica estrutural, denotação é aquela parte do significado de uma palavra que corresponde aos semas específicos e genéricos, i.e, aos traços semânticos mais constante e estáveis, ao passo que conotação é aquela parte do significado constituída pelos sema virtuais, i.e, só atualizado em determinado contexto. [...] (GARCIA,2007, p.178)

Fundamental e Médio, mais precisamente, no dia 22 de maio de 2013, os estudantes se mostraram um pouco retraídos ao inicio desta dinâmica de estudo, mas aos poucos a maioria dos quatorze jovens que estiveram presentes se soltou e participou, contribuindo ao resultado satisfatório desta proposta. A de estudar língua portuguesa por meio das mídias e utilizando os textos em sua totalidade.

Na condição de graduandos, mediante esta breve pesquisa e constatações, não viemos anunciar a reinvenção da roda, e sim mostrar uma proposta, bem sucedida, em que foi possível trabalhar a língua portuguesa através de uma perspectiva compreensiva, analítica e crítica. Não recorrendo a exercícios, não reflexivos, de memorização de normas e nomenclaturas da língua. Afinal, as discussões que permeiam o foco do ensino de português existem há décadas e seria muita pretensão da nossa parte apresentar este como uma descoberta, ou, com este, por fim a um debate em que, como constata-se na bibliografia relacionada a este tema, estudiosos, doutores das áreas competentes (professores, linguistas, pedagogos, filósofos, sociólogos, etc...), veem há tempos tratando desse assunto.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. (2003). *Aula de português: encontro & Interação.* São Paulo: Parábola Editorial.

ANTUNES, I. (2007). *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola Editorial.

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

COOPER, D. (1978). *A linguagem da loucura.* Lisboa: Ed. Proença.

DE SOUSA, M. (2011). *Almanaque do Louco, nº 2.* São Paulo: Panini Brasil Ltda.

DE SOUSA, M. (2012). *Almanaque do Louco n°4.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.

DE SOUSA, M. (2013). *Almanaque do Louco nº 5.* São Paulo: Panini do Brasil Ltda.

GARCIA, O. M. (2007). *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar. - 26ª ed.* Rio de Janeiro: FGV.

ANÁLISE DO OPERADOR ARGUMENTATIVO MAS NAS PROPAGANDAS DE O BOTICÁRIO

Angela de Lourdes CAPELLESSO (G-UEL)[555]
Universidade Estadual de Londrina
Angélica Regina Gonçalves BERTOLAZZI (G-UEL)[556]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Nosso objetivo é mostrar de que maneira o conectivo *mas* funciona como operador argumentativo em seis propagandas vinculadas ao *slogan*: "A vida é bonita, mas pode ser linda" (2011-2012), de modo a orientar a construção do sentido na visão do destinatário do texto publicitário. Tradicionalmente, a palavra *mas* é classificada como conjunção coordenativa adversativa. Com base em alguns princípios da semântica argumentativa (KOCH, 1987, 2004, 2008; CABRAL, 2011; CORDEIRO, 2007), percebemos que o olhar da gramática normativa se torna insuficiente para o delineamento do percurso argumentativo o qual orienta a construção do sentido na visão do destinatário. Por isso, tratar a conjunção *mas* como operador argumentativo nos possibilita levar em conta as características extralinguísticas das propagandas, uma vez que elas estão inseridas no discurso publicitário. A estratégia utilizada pelo anunciante nas propagandas associa uma proposta de venda de produtos a um elemento linguístico de grande força argumentativa. Assim, os fatos associados ao operador *mas* prevalecem na visão do destinatário — o potencial consumidor —, de maneira a levá-lo a desejar o produto, acreditando que tenha uma necessidade a ele ligada.

Palavras-chave: Semântica. Conectivo *mas*. Operador argumentativo.

Considerações iniciais

[555] Estudante de graduação indicada pela Professora Dra. Maria Isabel Borges. Colaboradora do Projeto de extensão *Disque-Gramática*. Graduanda do Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Contato: <angelacapellesso@hotmail.com>.

[556]Estudante de graduação indicada pela Professora Dra. Maria Isabel Borges. Colaboradora do Projeto de extensão *Disque-Gramática*. Graduanda do Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Contato: <angelica.bertolazzi@gmail.com>.

Nosso objetivo principal é mostrar de que maneira o conectivo *mas*[557] funciona como operador argumentativo em seis propagandas vinculadas ao *slogan*: "A vida é bonita, *mas* pode ser linda" (2011-2012), de modo a orientar a construção do sentido na visão do destinatário do texto publicitário. As seis propagandas da campanha publicitária de *O Boticário* foram veiculadas na mídia entre os anos de 2011 e 2012. A primeira é sobre a promoção de desodorantes para homens e mulheres (2011). A segunda é referente ao Natal (2011). A terceira é sobre o Dia dos Namorados (2011). A quarta anuncia o desodorante colônia *Floratta* (2012). A quinta é referente ao Dia das Mães (2012). A sexta é direcionada ao consumo do desodorante colônia *Linda* (2012).

Linguagem (publicitária)

Segundo Britto (2003), a língua não é neutra, e não há ingenuidade no uso das palavras, pois são carregadas de significações e representações sociais que podem incluir ou excluir o indivíduo da sociedade. A palavra é dotada de poder para criar, destruir, prometer e negar. Sendo assim, a publicidade se utiliza desse recurso para atingir o seu público. Além disso, escolhe a palavra em função de sua força persuasiva, não somente para vender tal produto ou marca, mas também para integrar o destinatário à sociedade de consumo.

Para nós, o receptor da mensagem do texto publicitário é um sujeito que se constitui na linguagem e por meio dela. Quanto à mensagem, vamos tratá-la como proposta publicitária, uma vez que quem produz o texto publicitário — o anúncio publicitário (ou simplesmente propaganda) — é guiado, por exemplo, pela intenção de venda (além de outras), colocando o destinatário como potencial consumidor do produto anunciado (à venda). Assim, motivadas pelas ideias de Koch (1987; 2004; 2008), Cabral (2011), Cordeiro (2007), além de considerarmos a linguagem como ideológica (BRITTO, 2003), esta não se restringe à mera comunicação de informações, mas também inclui uma intenção argumentativa de levar o

[557] Os autores representantes da gramática normativa utilizados, neste trabalho, são: Almeida (2004), Cunha e Cintra (2008) e Lima (2011).

outro a uma determinada conclusão. Isso quer dizer que, quando construímos um sentido para um texto, implícita e explicitamente orientações são disponibilizadas ao destinatário.

> A função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente aos seus usos. Tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. Por meio das palavras, o receptor "descobre" o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito. (CARVALHO, 1996, p. 19)

O senso crítico do sujeito que está em momento de estresse, ansiedade e depressão é diminuído e influenciado pelo anúncio, porque recebe a proposta publicitária e não consegue avaliar se é boa ou ruim, passando a ter uma identidade consumista para preencher o vazio que supostamente sente. Já o sujeito em condições normais possui a possibilidade de exercer o controle das vias de acesso à realidade e acaba impondo seus objetivos. Quando recebe a proposta publicitária, consegue analisar os prós e contras veiculados na propaganda, analisando se deve ou não consumir determinado produto.

Para Garcia (1982, p. 79), a propaganda ideológica é global e funciona como formadora de ideias e convicções dos sujeitos, orientando o seu comportamento social. "A propaganda ideológica permite disseminar, de forma persuasiva, para toda a sociedade, as ideias de determinado grupo. Depois de emitidas através dos diversos meios e suportes de comunicação, elas passam a ser retransmitidas, direta ou indiretamente, no seio das diversas instituições sociais."

Segundo Carvalho (1996), os recursos linguísticos possuem o poder de influenciar e orientar as percepções e os pensamentos, isto é, o modo de estar no mundo e de vivê-lo, podendo permitir ou vetar determinados conhecimentos e experiências. A significação não é

determinada isoladamente; os recursos linguísticos possuem relação de similaridade, inclusão, superação e contraste. O sujeito, ao conhecer a língua portuguesa, grava as palavras utilizadas constantemente e faz associações de modo compreensível, opondo as palavras de duas em duas (homem/mulher), aproximando-as e distanciando-as (bonita/linda) ou organizando-as por área de conhecimentos (datas comemorativas: dia das mães, dia dos namorados, Natal). "Como a publicidade é superlativa, esses termos positivos são, na sua maioria, de uso corrente nos anúncios, que se utilizam da dupla para estabelecer o contraste." (CARVALHO, 1996, p. 20). Por exemplo, no *slogan* analisado *A vida é bonita, mas pode ser linda*, há um distanciamento entre os adjetivos *bonita* e *linda*. Por meio deles, demonstra-se que a vida é bonita naturalmente, mas que pode ser algo a mais, ao consumir um determinado produto proposto na propaganda. Deste modo, a vida se torna linda, maravilhosa e segura.

Realiza-se, na visão de Carvalho (1996), um planejamento para desenvolver o anúncio publicitário em cinco etapas: 1) impacto fisiológico: escolha do lugar e do meio social; 2) impacto psicológico: despertar o interesse e a surpresa no receptor; 3) manutenção da atenção: criação de ambiente otimista; 4) convencimento: desenvolvimento da argumentação e da credibilidade do produto 5) determinação de compra: o anúncio busca manter a clientela por meio da persuasão e da sedução.

O Grupo Boticário[558], quando lança na mídia determinada propaganda, faz um planejamento da campanha publicitária, tendo em vista para qual público será destinado. Na maioria das propagandas, busca-se atingir a mulher como destinatária e consumidora de seus produtos. Há vendas de produtos com preços mais elevados, destinados a um determinado tipo de classe, e outros com preços acessíveis, para atingir outra parcela da sociedade.

A publicidade, ao concentrar-se na mulher consumidora, acaba influenciando seus hábitos, pois ela identifica e acredita que, ao usar/consumir tal produto, haverá uma mudança na sua atitude. Na sociedade contemporânea, a mulher exerce várias funções: esposa, mãe, dona de casa, profissional etc.; e a publicidade focaliza a ideia de que a mulher deve estar

[558] Informações sobre o Grupo *Boticário* e a marca *O Boticário* são baseadas nas páginas oficiais respectivamente elencadas: <http://www.grupoboticario.com.br/Paginas/default.aspx> (acesso em: 10 maio 2013); <http://www.boticario.com.br> (acesso em: 10 maio 2013).

sempre feliz, bem-sucedida, deve ser vaidosa, estar bonita, mesmo com todas essas funções. As campanhas publicitárias de *O Boticário* visam esse conceito: de que a mulher, para obter sucesso, deve usar seus produtos para estar sempre bela e mais feminina.

Observamos que o Grupo Boticário utiliza o recurso das cores para influenciar o consumidor. Nas propagandas analisadas, as cores vermelha e rosa predominam.

> Com referência a área publicitária, vários fatores se conjugam para determinar a cor exata que será a portadora da expressividade mais conveniente a cada tipo específico de mensagem para um produto a ser consumido ou serviço a ser utilizado. Na realidade, a especificidade daquilo que será anunciado tem íntima conexão com a cor utilizada, quer seja para transmitir a sensação de realidade, quer para causar impacto. (FARINA, 1975, p. 82)

Na tabela de cores (Figura 1), o rosa, dependendo da tonalidade, aproxima-se ou distancia-se do vermelho. Quando usado o tom suave, indica delicadeza, feminilidade, graça e ternura. O vermelho é uma cor intensa que remete a sedução, paixão, amor, excitação, desejo, lábios, mulher, esplendor, glória, vida, coragem e energia. (FARINA, 1975).

Figura 1: Tabela das cores (FARINA, 1975, p. 230)

No processo de comunicação, a cor é um elemento fundamental devido a suas qualidades atrativas, utilizadas para prender a atenção do público. Influencia a pessoa no dia a dia, interferindo nos sentidos, nas emoções e no intelecto. Possui a capacidade de dominar emocionalmente a atenção do possível comprador.

O conectivo *mas*[559]: visão argumentativa

Ao conceituar os operadores argumentativos, Koch (2004) faz referência ao fundador da Semântica Argumentativa: Oswald Ducrot. Para a autora, os operadores argumentativos servem "para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam" (KOCH, 2004, p. 30). Ou seja, mostram de que maneira o percurso deve ser seguido para chegar a uma determinada conclusão.

Operadores argumentativos	Exemplos
O argumento mais forte é sinalizado, direcionando para uma certa conclusão.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive etc.
Argumentos são somados em direção a uma mesma conclusão.	E, também, ainda (= e não), não só... mas também, tanto... como, além disso..., além de... etc.
A conclusão depende dos argumentos apresentados anteriormente.	Portanto, logo, pois, consequentemente etc.
Argumentos alternativos que direcionam para conclusões opostas ou diferentes.	Ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.
Operadores capazes de estabelecer relações de comparação entre os elementos.	Mais que, menos que, tão... como etc.
Uma explicação ou justificativa é dada em relação ao que foi dito anteriormente.	Porque, que, já que, pois etc.

[559] Tradicionalmente, a conjunção *mas* é classificada como coordenativa adversativa cuja função é ligar dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes uma ideia de contraste. Segundo Cunha e Cintra (2008), as conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. Existem dois tipos: 1) *coordenativas*, que são as conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical, e 2) as *subordinativas*, que são as *conjunções* que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra. Cunha e Cintra (2008) destacam que a conjunção *mas* também é uma partícula que apresenta múltiplos valores afetivos. Além da ideia básica de oposição, de contraste, pode exprimir, por exemplo, restrição, retificação, atenuação ou compensação e adição. É importante o emprego desta conjunção para mudar a sequência de um assunto, geralmente com o fim de retomar o fio do enunciado anterior que ficará suspenso. Para Lima (2011), ao contrário de *mas*, que se usa unicamente em começo de oração, as demais conjunções adversativas podem figurar ou no rosto da oração, ou depois de um dos termos dela. Por exemplo: (1) Gosto de navio, *porém* prefiro avião. (2) Gosto de navio; prefiro, *porém*, avião.

Argumentos que orientam para conclusões contrárias.	Embora (ainda que, posto que, apesar de (que)), mas (porém, contudo, todavia, no entanto) etc.
Os operadores trazem conteúdos pressupostos.	Já, agora, ainda etc.
Os argumentos são desiguais, porque podem direcionar para conclusão positiva, quanto para uma conclusão negativa, dependendo da maneira como são empregados.	Um pouco e pouco.

Tabela 1: Os operadores argumentativos (KOCH, 2004, p. 31-40)

Podemos observar que a maioria dos conectivos que atua como operadores argumentativos são as conjunções, mas também temos os advérbios, as preposições, os pronomes e as palavras denotativas de exclusão, inclusão etc. Segundo Cabral (2011, p. 16), os conectores são "palavras que cumprem a função de estabelecer a conexão entre os enunciados; as conjunções e alguns advérbios encaixam-se no grupo dos conectores." No nível gramatical, há os conectores (ou conectivos), enquanto discursivamente existem os operadores argumentativos, os quais consideram o que está no contexto, orientando, assim, a construção do sentido inserido no discurso. Para Cordeiro (2007, p. 40, grifos da autora), "os **operadores argumentativos** são elementos da gramática de uma língua que indicam a força argumentativa dos enunciados, ou seja, orientam o interlocutor para certos tipos de conclusões, com exclusão de outros."

Neste trabalho, enfatizaremos a conjunção *mas*, que aparece no *slogan* publicitário de *O Boticário*: "A vida é bonita, *mas* pode ser linda". Considerando alguns princípios da semântica argumentativa (KOCH, 1987; 2004; 2008; CABRAL, 2011; CORDEIRO, 2007), percebemos que o olhar da gramática normativa torna-se insuficiente para o delineamento do percurso argumentativo o qual orienta a construção do sentido na visão do destinatário. Por isso, tratar a conjunção *mas* como operador argumentativo nos possibilita levar em conta as características extralinguísticas das propagandas, uma vez que elas estão inseridas no discurso publicitário. As propagandas em questão são voltadas para o público feminino. Algumas delas são narradas por uma mulher. As mulheres, por exemplo, olham para a mulher que aparece na propaganda e com esta se identificam. Isso dá a impressão de que a

telespectadora/destinatária, a consumidora em potencial, sente as reações das pessoas atuantes no anúncio publicitário. O mesmo acontece com os homens que assistem à propaganda, devendo ter a visão de uma mulher.

Segue a descrição das seis propagandas[560].

Propaganda 1: *promoção de desodorantes (2011)*

Em uma loja de *O Boticário*, diz a narradora, ao fundo:

— Agora, comprando dois desodorantes de *O Boticário*, ganha vinte por cento de desconto.

Dentro da loja, há um casal escolhendo desodorantes. Eles pegam os desodorantes, trocam olhares e sorriem. Saem da loja de mãos dadas, conversando e felizes.

Na casa do casal, a narradora problematiza:

— Mas, por que ter dois? Se for mulher, usa um em casa e deixa um na mochila da academia.

A mulher aparece em frente ao espelho, utilizando o desodorante. Depois, ela aparece na academia, guardando seu desodorante na mochila.

— Mas, se for homem... — continua a narradora. A cena mostra o homem procurando o desodorante dentro do armário no banheiro. Pensativo, olha para a pia e olha-se no espelho, como se tivesse tentando recordar onde o deixou. Anda de um lado para o outro procurando o desodorante. Vai para o quarto e procura-o nas gavetas do guarda-roupa, embaixo da cama e em mais gavetas.

— Bom! Nesse caso, você usa o que conseguir encontrar. — comenta a narradora.

Então, a mulher aproxima-se do marido que está procurando seu desodorante novamente no armário do banheiro. Ela posiciona o desodorante sobre o armário, na frente do marido. Ele para e fica olhando para a esposa como se perguntasse: "— Onde você o encontrou?" Ela sorri e gesticula com as mãos, caçoando dele por ser desorganizado.

— Promoção vinte por cento de desconto. Comprou dois desodorantes, ganhou! *O Boticário*: "A vida é bonita, mas pode ser linda." — finaliza a narradora.

Propaganda 2: *Dia dos Namorados (2011)*

— O começo de um namoro... — inicia a narradora.

Uma bela mulher está observando vários homens andando com suas bicicletas, repletas de flores coloridas. Andam ao redor da mulher que está parada, admirando aquele momento.

— Você lembra como se sentiu? — pergunta a narradora.

A mulher sorri, demonstra alegria e felicidade.

[560] As propagandas estão disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=IbtACK5Gp0s>. Acesso em: 10 maio 2013.

— E os primeiros beijos?

Neste momento, foca-se o casal se beijando calorosamente.

— As discussões que se encerram rápidas...

Em outra cena, casal entra na cozinha discutindo; e, repentinamente, ele a encosta na parede e a beija, reconciliando-se.

Já em um restaurante, continua a narradora:

— O começo é sempre bonito...

O casal está sentado, ambos estão elegantemente vestidos. Sobre a mesa, há duas taças com champanhe. Ambos estão com os respectivos celulares nas mãos, lendo mensagens.

— ... até que o começo vira durante...

A mulher olha para o namorado que lhe enviou a mensagem via celular com o dizer: "Feliz Dia dos Namorados". Ele coloca sobre a mesa um presente, lança um olhar sedutor e sorri.

— E aí, é hora de voltar para o começo.

A mulher abre a caixa. Dentro há um desodorante colônia *Coffee Woman Seduction*. Ela aproxima-se, encosta seu rosto no dele e sorri.

— No Dia dos Namorados, dê *Coffee Seduction.* — encerra a narradora.

Por fim, há uma retrospectiva: o dia em que ele comprou o presente para sua namorada. Aparece o namorado saindo de uma loja de *O Boticário*, com uma sacola nas mãos e sorrindo.

Propaganda 3: *Natal (2011)*

Um homem caminha em uma estação de trem. Ao entrar na sua locomotiva, encontra o desodorante colônia *Acqua Fresca*. Em seguida, em outra cena, vai até a loja de *O Boticário* comprar vários desodorantes colônias *Acqua Fresca*, para abastecer o trem. Já na cena 3, o trem percorre a cidade (ênfase nos trilhos e barulho no trem), soltando uma fragrância agradável por onde passa. Pelo caminho surge uma plantação de flores no qual há duas mulheres que sentem a fragrância envolvente. As flores ganham vida e uma tonalidade mais intensa. O trem prossegue, modificando tudo: os pássaros começam a voar, as árvores ficam floridas... Enquanto isso, o homem observa como tudo o que está à sua volta se transforma em algo maravilhoso. O maquinista toca o apito da locomotiva, anunciando o Natal que se aproxima. A partir daí, os trilhos ficam iluminados. Alegres e maravilhadas, as pessoas saem de suas casas para a rua. A cidade já está enfeitada com luzes e laços. Em seguida, aparecem duas crianças felizes andando de bicicleta ao lado do trem. Surgem uma mãe com sua filha no colo, que encontram a cidade enfeitada. As pessoas estão nas ruas, admiradas com a beleza que o Natal traz. Neste momento, todos começam a trocar presentes de *O Boticário*, expressando felicidade. E o trem segue o seu caminho.

Propaganda 4: *Desodorante colônia Floratta (2012)*

No primeiro instante, a mulher está em seu quarto e dirige-se à janela. Abrindo a cortina, percebe que o dia está bonito. Resolve sair, usando o seu perfume desodorante colônia *Floratta*, desabrochando, assim, as flores que estão à sua volta. Na segunda cena, a mulher sai pelas ruas, borrifando o desodorante colônia *Floratta*. Passando em frente a um prédio, está outra mulher na sacada, que, ao sentir a fragrância, começa a sorrir. As flores mudam de tom para um mais radiante.

Em seguida, a mulher desce as escadas; ao seu redor, há várias árvores que, ao serem envolvidas pelo desodorante colônia *Floratta*, ganham vida e florescem. Em outra rua, há um restaurante com seis mesas e onze pessoas. Duas estão em pé e as demais sentadas. Quando a mulher passa, um casal que está sentado torna-se mais apaixonado. Depois, a mulher para em frente a uma floricultura. Ao espalhar a fragrância, todas as flores ficam coloridas e lindas. Por fim, chegando à loja de *O Boticário*, a mulher encontra outra pessoa comprando o desodorante colônia *Floratta*.

Propaganda 5: *Dia das Mães (2012)*

Há várias crianças reunidas em uma sala de aula. Em torno de uma mesa, quatro crianças estão sentadas, desenhando. Começam a descrever como são suas mães. A primeira criança diz que sua mãe é bonita e possui cabelo vermelho, cor de fogo. Para a segunda, a mãe possui cabelos loiros e o nariz bem pequenininho. Já a terceira diz que a mãe é colorida e brilha. A partir daí, as outras crianças começam a dar risadas. A criança que disse que sua mãe brilhava, volta correndo para a casa e encontra sua mãe arrumada, usando o desodorante colônia *Linda Radiance*. Com tal desodorante, a criança enxerga, de modo mágico, sua mãe, que brilha. Esta criança e sua mãe, em outro momento, estão na loja de *O Boticário*, comprando presentes. Logo em seguida, a criança pega o desodorante colônia *Linda Radiance* e presenteia sua mãe, que o abraça. Após presenteá-la, a criança entrega seus óculos para uma menina. E, ao colocá-los, ela surpreende-se com a imagem de sua mãe, que passa a brilhar também.

Propaganda 6: *Desodorante colônia Linda (2012)*

Uma mulher aparece se arrumando em frente ao espelho. Neste momento, ela passa o desodorante colônia *Linda*. Ao fundo, uma voz feminina diz:

— Existe uma diferença entre estar bonita e estar linda.

Em seguida, uma mulher aparece chegando a uma festa formal. Algumas mulheres estão reunidas, conversando próximas a uma mesa. Neste momento, a narradora diz:

— Quando está bonita, você gera assunto.

As mulheres que estão conversando ao redor da mesa, olham para a mulher que chegou à festa.

Em seguida, a cena de entrada da mulher é retomada. Desta vez, ela está usando o desodorante colônia *Linda*.

— Quando está linda, você gera silêncio. — diz a narradora, enfatizando o adjetivo *linda*.

Neste momento, as três mulheres que estavam conversando silenciam-se. Uma delas olha a mulher que está usando o desodorante de cima a baixo.

Em outra cena, há dois homens dentro de um elevador. Quando uma mulher bonita entra, a narradora diz:

— Quando está bonita, os homens ficam loucos.

Os dois homens estão conversando e param para olhar a mulher bonita. Porém, a cena volta:

— Quando está linda, os homens ficam bobos.

Eles, sem reação, admiram a beleza da mulher. Um deles levanta as sobrancelhas como se pensasse: "— Uau! Que mulher linda!"

Em uma terceira, já em ambiente de trabalho, em uma sala de reunião, estão três mulheres e dois homens.

— Quando está bonita, as mulheres olham com ciúmes.

A cena volta.

— Quando está linda, elas olham com respeito.

Na última cena, uma mulher vestindo uma roupa rosa brilhante aparece andando pela rua.

— Quando está bonita, você se sente segura. — afirma a narradora.

A cena volta.

— Quando está linda, você simplesmente se sente. — enfatiza a narradora, enquanto a mulher olha com segurança em direção à câmera.

— *O Boticário*, aonde quer que você chegue, chegue linda. — finaliza a narradora.

Nosso objeto de análise não são simplesmente palavras isoladas sob a perspectiva morfológica ou em relação entre si no âmbito sintático. Para nós, interessa como as palavras, juntas, possibilitam a construção de um sentido para as propagandas em questão. Portanto, nosso objeto é o texto (publicitário).

> A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso — ação verbal dotada de intencionalidade — tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia — a da sua própria objetividade. (KOCH, 1987, p. 19, grifos da autora)

Todas as propagandas são norteadas pelo *slogan* "A vida é bonita, mas pode ser linda." Tomando como base a organização dos operadores argumentativos segundo Koch (2004), podemos observar que o conectivo *mas* traz um argumento vinculado a uma

característica em contraposição ao argumento anteriormente apresentado, o qual está vinculado a outra característica. O argumento inicialmente apresentado é "A vida é bonita", o que apresenta um aspecto do objeto, a vida. Por outro lado, junto ao conectivo *mas*, outro argumento é acrescentado: "mas por ser linda". Em outras palavras, outro aspecto mais importante da vida pode ser ressaltado.

De acordo com Cabral (2011) e os estudos de Koch (1987; 2004; 2008), a força argumentativa é maior em torno do operador *mas*, pois o argumento a ele diretamente vinculado prevalece e direciona a construção do sentido, na visão do destinatário. Isso fica evidente na última propaganda, quando a narradora apresenta os dois lados (bonita/linda) de certas situações: festa, trabalho, paquera e autoconfiança de um modo geral.

Lado da mulher bonita		**Lado da mulher linda**
"Quando está bonita, você gera assunto."		"Quando está linda, gera silêncio."
"Quando está bonita, os homens loucos."		"Quando está linda, os homens ficam bobos."
"Quando está bonita, as mulheres olham com ciúmes."	**MAS**	"Quando está linda, elas olham com respeito."
"Quando está bonita, você se sente segura."		"Quando está linda, você simplesmente se sente."

Tabela 2: Os argumentos da sexta propaganda.

O enunciado "*O Boticário*, aonde quer que você chegue, chegue linda" que encerra a propaganda deixa claro quais dos argumentos devem prevalecer na visão do destinatário: aqueles ligados ao *mas*. O adjetivo *linda*, além de funcionar como reforço dos argumentos ligados ao *mas*, também qualifica comportamentos adequados a uma mulher que deseja a autoconfiança. Assim, orientações quanto à maneira de agir são dadas à mulher desejosa de autoconfiança, uma potencial consumidora do produto. Discursivamente, essa mulher é persuadida pelos argumentos apresentados pela propaganda, escolhendo aqueles ligados aos interessantes do anunciante, o que a levará ao consumo do produto anunciado. Nas demais propagandas, é possível depreender os enunciados constituídos pelo conectivo *mas*.

Propaganda 1	O homem precisa de um desodorante,	**MAS**	a mulher precisa de dois.
Propaganda 2	Todo começo de namoro é bom,		com *Coffe Seduction*, é uma constante paixão.
Propaganda 3	O Natal é bonito,		pode ser lindo.
Propaganda 4	Nosso mundo é naturalmente bonito,		com *Floratta*, nosso mundo se transforma.
Propaganda 5	Toda mãe é especial		com *Linda Radiance*, sua mãe brilha.
Propaganda 6	Toda mulher é bonita,		pode ser linda.

Tabela 3: Os enunciados das propagandas.

É comum o aproveitamento de elementos ou práticas do cotidiano das pessoas nas propagandas. Na primeira, o homem é apresentado como desorganizado, porém a mulher é organizada. Por isso, é coerente e conveniente o uso de dois desodorantes: um que fica em casa e outro na academia. Além disso, a mulher é apresentada como jovem, moderna e praticante de exercícios físicos, sinalizando saúde e vitalidade.

Em datas comemorativas, os aspectos considerados estão relacionados com a temática em jogo. No Dia dos Namorados, aproveita-se a ideia de que, no início de um namoro, há paixão, fervor, felicidade e ansiedade para encontrar a pessoa amada. Com o tempo, a rotina é inevitável. Alguns sentimentos não são demonstrados com tanta frequência, como mostra a cena em que o casal está no restaurante, ambos com seus celulares lendo mensagens. De um ponto negativo da tecnologia, a propaganda direciona para uma conclusão positiva: ao presentear a(o) namorada(o) com o desodorante colônia *Coffee Seduction*, o namoro volta a ser como no início, uma paixão. Nesta fase, o namoro é movido pelo fogo da paixão; enquanto, na fase da rotina, torna-se comum, indiferente.

Em outra propaganda baseada em data comemorativa, a terceira, o Natal é apresentado como naturalmente bonito. Porém, é possível torná-lo ainda mais bonito, maravilhoso, encantador e mágico. Para tanto, o ato de presentear pessoas com produtos de *O Boticário* deve ser uma prática comum nessa época, reforçando, de acordo com a proposta publicitária,

uma suposta união e confraternização entre os familiares e amigos. Já a quinta propaganda valoriza o lado feminino da figura materna, colocando-a como objeto de admiração por parte do filho. Por fim, na quarta propaganda, tendo uma música francesa ao fundo, a delicadeza e o *glamour* feminino são valorizados. Procura-se associar a ideia de ver o lado belo da vida e positivo das situações cotidianas à figura feminina.

Uma conclusão

A gramática normativa é limitante para a análise de um texto publicitário, pois não considera o anunciante, o gênero, o contexto e para quem é direcionado, além de outros elementos do discurso.

Entretanto, quando analisamos alguns pontos da força argumentativa do *mas*, sob o olhar da semântica argumentativa, observamos que os fatos estão postos para que o destinatário subentenda um enunciado vinculado ao *slogan* que o levará possivelmente a comprar o produto anunciado.

Assim, a produção de um texto, no caso seis textos publicitários, permitiu-nos mostrar o uso argumentativo da linguagem como condição fundamental para a construção de sentidos possíveis, além de provar, mais uma vez, que a linguagem é ideologicamente marcada.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: _____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 59-86.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação e leitura**: uma relação de complementaridade. Londrina, PR: UEL, 2007. 312 f: Il. Tese de (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em publicidade**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

GARCIA, Nelson Jahr. **O que é propaganda ideológica**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

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

O USO DOS ADVÉRBIOS NA LETRA DE MÚSICA "DEPOIS" INTERPRETADA POR MARISA MONTE

Loamy Magri CHALUPA (G-UEL)[561]

Thaís Regina Mian MARINHO (G-UEL)[562]

Resumo: Na gramática normativa, os advérbios constituem uma classe gramatical invariável cuja função é acessória no âmbito da estrutura da língua portuguesa, quando se considera o olhar tradicional/prescritivo. Entretanto, sob o olhar da semântica argumentativa, os advérbios tornam-se fundamentais na construção de um possível sentido para um texto que se alicerça em uma estruturação linguística complexa (morfossintática). A partir disso, o objetivo deste trabalho é mostrar de que maneira os advérbios influenciam no percurso argumentativo da letra de música *Depois* interpretada por Marisa Monte, de modo a desempenhar uma função fundamental e não acessória na estrutura morfossintática e semântica da língua. Teoricamente, serão considerados os estudos de Koch (1987; 2004; 2008), Cabral (2011) e Cordeiro (2007), para que possamos explorar os advérbios como operadores argumentativos. Na letra de música em questão, o percurso argumentativo gira em torno dos conectivos *depois* e *também*. Aquele pressupõe argumentos que direcionam para uma conclusão, enquanto este funciona como elemento inclusivo.

Palavras-chave: Semântica. Advérbios. Operador argumentativo.

Considerações iniciais

Na gramática normativa, os advérbios constituem uma classe gramatical invariável cuja função é acessória no âmbito da estrutura da língua portuguesa, quando se considera o olhar tradicional/prescritivo. Entretanto, sob o olhar da semântica argumentativa, os advérbios

[561] Estudante de graduação indicada pela professora Dra. Maria Isabel Borges. Colaboradora do projeto de extensão *Disque-Gramática*. Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Contato: <loamy12@hotmail.com>.

[562] Estudante de graduação indicada pela professora Dra. Maria Isabel Borges. Curso de Letras — Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Contato: <thaismian_marinho@hotmail.com>.

tornam-se fundamentais na construção de um possível sentido para um texto que se alicerça em uma estruturação linguística complexa (morfossintática).

A partir disso, o objetivo deste trabalho é mostrar de que maneira os advérbios influenciam no percurso argumentativo da letra de música *Depois* interpretada por Marisa Monte, de modo a desempenhar uma função fundamental e não acessória na estrutura morfossintática e semântica da língua. Composta em 2011, tal canção faz parte do álbum *O que você quer saber de verdade*.

Teoricamente, serão considerados os estudos de Koch (1987; 2004; 2008), Cabral (2011) e Cordeiro (2007), para que possamos explorar os advérbios como operadores argumentativos. Além disso, pontos de vista de base prescritiva — Almeida (2004), Cunha e Cintra (2008) e Lima (2011) — serão considerados, a fim de mostrar algumas limitações.

Primeiramente, algumas informações biográficas sobre a intérprete serão trazidas, além de algumas de suas influências musicais. Em seguida, apontaremos algumas limitações de análise quando o olhar prescritivo da gramática normativa é considerado. Por fim, apresentaremos um sentido possível para a letra, tomando como base alguns princípios da semântica argumentativa (KOCH, 1987; 2004; 2008; CABRAL, 2011; CORDEIRO, 2007).

Marisa Monte[563]

Marisa de Azevedo Monte nasceu em 01 de julho de 1967, no Rio de Janeiro. Ela queria ser cantora de ópera. Aos 14 anos, começou a estudar canto lírico e chegou a fazer vestibular para a Escola Nacional de Música. Depois de participar do musical *Rocky Horror Sho*, dirigido por Miguel Falabella, Marisa começou a se apresentar em barzinhos cariocas. Com 19 anos, foi morar em Roma, disposta a aprofundar os estudos de canto lírico e fazer

[563] Informações biográficas baseadas na página oficial da cantora Marisa Monte. Disponível em: <http://www.marisamonte.com.br/pt>. Acesso em: 25 maio 2013.

contato com o mundo da ópera. Mas, alguns meses depois, decidiu voltar ao Brasil e ser cantora *pop*[564].

Desde sua primeira apresentação no bar *Jazzmania*, no Rio de Janeiro, em setembro de 1987, Marisa foi saudada como uma nova sensação da cena musical brasileira. A partir desse momento, começou a se apresentar, com grande sucesso, em outras capitais e a amadurecer seu estilo e repertório: de MPB (Música Popular Brasileira) ao *rock* brasileiro, de clássicos de *jazz* e *blues* ao samba tradicional. A crítica, entusiasmada com o talento e a originalidade de Marisa, chamou-a de *eclética* pela diversidade e qualidade de seu repertório.

Foi uma das raríssimas artistas a gravar seu primeiro disco ao vivo: *MM* (1989). Emplacou espetacular sucesso nacional com *Bem Que Se Quis*, versão brasileira de uma canção do italiano Pino Daniele. Com esta canção, foi saudada como grande revelação do ano. Vendeu mais de 500 mil discos e se consagrou como nova estrela da música brasileira.

Marisa imprimia seu estilo e sua personalidade a grandes canções de gêneros musicais muito diversos entre si. Em seu segundo álbum, *Mais* (1991), ela mostrou suas primeiras músicas em parceria com Nando Reis e Arnaldo Antunes, afirmando-se também como compositora de grande talento e estilo próprio. Vendeu mais do que o primeiro, emplacou um grande sucesso popular com *Beija eu* e fez uma turnê de lançamento nacional consagradora.

Em Nova Iorque, começou sua carreira internacional e seguiu com pequenos *shows* nos Estados Unidos e na Europa. Gravou um dueto com David Byrne em 1995, para a compilação *Red, Hot and Rio.* Seu terceiro álbum *Cor de Rosa e Carvão* (1994) aprofundou ainda mais a integração das novas formas e ritmos brasileiros com os modelos musicais clássicos de samba, *jazz*, *blues* e *funk*.

O álbum *Barulhinho bom* (1996) provocou polêmica por sua capa, um desenho do artista *pornô-naif* Carlos Zéfiro. Marisa ampliou sua carreira internacional e, em seguida, afirmou-se como produtora. Seu CD (*Compact Disc*) *Memórias, Crônicas e Declarações de*

[564] O *pop* deriva-se da palavra *popular*. Trata-se de um gênero musical que abarca vários ritmos, geralmente abrange o público jovem, possuindo um alto número de vendas.

Amor (2000) vendeu mais de um milhão de cópias, ganhou um *Grammy* Latino como melhor álbum *pop* e melhor videoclipe no *MTV Awards* brasileiro com *Amor I Love You.* Em abril de 2002, gravou com Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes as músicas que os três vinham compondo há mais de um ano, os *Tribalistas*. Um disco caseiro e artesanal vendeu mais de um milhão de cópias no Brasil, emplacou sucessos como *Já sei namorar* e *Velha infância*.

Em 19 anos de carreira, Marisa vendeu mais de 9 milhões de discos no Brasil e no exterior. Leva uma vida discreta no Rio de Janeiro ou viajando pelo Brasil e pelo mundo. Marisa Monte é uma cantora eclética, mas sua música possui fortes raízes na Música Popular Brasileira (MPB); e esta, por sua vez, origina-se da Bossa Nova.

Marisa Monte e suas raízes musicais[565]

Bossa Nova foi um Movimento da Música Popular Brasileira (MPB) que surgira no final dos anos 50, lançado por João Gilberto (1931), Tom Jobim (1927-1994), Vinícius de Moraes (1913-1980), bem como jovens cantores e compositores da classe média da Zona Sul carioca. Caracteriza-se por: uma maior integração entre melodia, harmonia e ritmo; letras mais elaboradas e ligadas ao cotidiano; valorização da pausa e do silêncio; uma maneira de cantar mais despojada e intimista do que o estilo que vigorava até então, o Samba Carnavalesco[566].

De acordo com a definição do Tom Jobim, a Bossa Nova é "o encontro do samba brasileiro com o *jazz* moderno". *Corcovado* (1960), *Garota de Ipanema* (1962) e *A felicidade* (1959) são exemplos de letras pertencentes à Bossa Nossa. Trata-se de letras simples e coloquiais, um retrato de temas universais e das preocupações da juventude da época.

[565] Informações baseadas na página disponível em: <idealdicas.com/bossa-nova-origem-e-historia>. Acesso em: 08 jun. 2013.

[566] *Dama das Camélias* de Francisco Alves, *Cidade Maravilhosa* de Genolino Amado, entre outras, são alguns exemplos.

Um *show* do Grupo Universitário Hebraico no Rio de Janeiro, em 1958, inaugurou as apresentações públicas da Bossa Nova. A expressão que já era utilizada para denominar o novo estilo de música surgia na letra do *Desafinado* (1958), gravada por João Gilberto, com música de Tom Jobim e letra de Newton Mendonça (1927-1960). Em maio de 1960, João Gilberto apresentou-se pela primeira vez num *show* com os músicos da Bossa Nova.

Em 1965, Vinícius de Moraes compôs com Edu Lobo (1943) a música *Arrastão*, um dos maiores expoentes da Bossa Nova. A canção seria defendida por Elis Regina (1945-1982), no Festival de Música Popular Brasileira (MPB), da extinta Tv Excelsior, realizado em Guarujá. Naquele mesmo ano, era o fim da Bossa Nova e o início do que se rotularia MPB, gênero difuso que acabaria com diversas tendências da música brasileira até o início da década de 1980. Na época, surgiu um *pop rock* nacional renovado, por exemplo, *Que país é esse*? de Legião Urbana, *Não quero dinheiro* de Tim Maia, *Ana Júlia* de Los Hermanos, entre outras.

Objeto

Utilizaremos uma letra de música em que a presença dos advérbios é marcante em função do direcionamento dado por eles para a construção dos sentidos do texto. Esta canção é uma composição de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte e faz parte do álbum *O que você quer saber de verdade*, lançado em 2011.

Depois (2011)[567]

1	Depois	21	Nós dois
2	De sonhar tantos anos	22	Já tivemos momentos
3	De fazer tantos planos	23	Mas passou nosso tempo
4	De um futuro pra nós	24	Não podemos negar
5	Depois	25	Foi bom

[567] A página oficial de Marisa Monte está disponível em: <http://www.marisamonte.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2013.

6	De tantos desenganos
7	Nós nos abandonamos
8	Como tantos casais
9	Quero que você seja feliz
10	Hei de ser feliz também
11	Depois
12	De varar madrugada
13	Esperando por nada
14	De arrastar-me no chão
15	Em vão
16	Tu viraste-me as costas
17	Não me deu as respostas
18	Que eu preciso escutar
19	Quero que você seja melhor
20	Hei de ser melhor também
26	Nós fizemos história
27	Pra ficar na memória
28	E nos acompanhar
29	Quero que você viva sem mim
30	Eu vou conseguir também
31	Depois
32	De aceitarmos os fatos
33	Vou trocar seus retratos
34	Pelos de um outro alguém
35	Meu bem
36	Vamos ter liberdade
37	Para amar à vontade
38	Sem trair a ninguém
39	Quero que você seja feliz
40	Hei de ser feliz também
41	Depois

Os advérbios: visão prescritiva[568]

A gramática normativa distingue morfologicamente as palavras em dez classes gramaticais: susbstantivos, artigos, adjetivos, promomes, numerais, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições. Flexionam em gênero, número e grau os substantivos, os adjetivos, os artigos, os numerais, os pronomes e os verbos (classes variáveis). Porém, não flexionam em gênero, númereo e grau os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições (classes invariáveis).

Em linhas gerais, os advérbios se juntam a verbos para exprimir circustâncias em que se desenvolve o processo verbal, a adjetivos para intensificar uma qualidade e a outro advérbio para reforçar seu sentido. Para Almeida (2004), os advérbios são usados para modificar o verbo, o adjetivo e outro advérbio. Já Cunha e Cintra (2008) definem os advérbios essencialmente como modificadores do verbo, e somente os advérbios de intensidade podem modificar adjetivos e outro advérbio, por exemplo:

[568] Os autores representantes da gramática normativa utilizados, neste trabalho, são: Almeida (2004), Cunha e Cintra (2008) e Lima (2011).

a) um advérbio modificando um verbo — (1) A menina chegou tarde.;

b) um advérbio modificando um adjetivo — (2) O menino é muito lindo.;

c) um advérbio modificando outro advérbio — (3) Juliano jogou muito bem.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) separa os advérbios em sete classes:

Advérbios[569]	**Exemplos**
Afirmação	Sim, certamente, efetivamente, realmente, com certeza, por certo, sem dúvida etc.
Dúvida	Possivelmente, provavelmente, talvez etc.
Intensidade	Bastante, bem, demais, mais, muito, pouco, de pouco, de muito etc.
Lugar	Abaixo, acima, longe, perto, ali, dentro, lá etc.
Modo	Ainda, apenas, assim, devagar, mal, melhor, advérbios terminados em –*mente*, à vontade, às pressas, às claras etc.
Negação	Não, de forma alguma, de modo algum etc.
Tempo	Agora, depois, cedo, amanhã, jamais, hoje, à tarde, de manhã etc.

Tabela 1: As sete classes de advérbios segundo a NGB.

Cunha e Cintra (2008) colocam algumas palavras em um grupo denominado de palavras denotativas, que não podem pertencer à classe dos advérbios, porque não modificam nem os verbos, nem os ajetivos, nem outro advérbio. Dividem-se em seis classes: *inclusão* (até, inclusive, mesmo, também), *exclusão* (apenas, salvo, senão, só, somente), *designação* (eis), *realce* (cá, lá, é que, só), *retificação* (aliás, ou antes, isto é, ou melhor), *situação* (afinal, agora, então, mas).

Na letra de música, encontramos os seguintes advérbios e locuções adverbiais: *depois*, *no chão*, *em vão*, *não*, *na memória*, *à vontade*, *já*. *Também* é uma palavra classificada como denotativa que indica inclusão. Como vimos, as três principais funções modificadoras dos advérbios concentram-se nos verbos, adjetivos e nos próprios advérbios.

[569] Quando há a união de duas ou mais palavras que funcionam como advérbio, uma locução adverbial se forma.

As locuções adverbiais *no chão* (verso 14) e *em vão* (verso 15) modificam o verbo *arrastar*. No caso, o eu lírico está se arrastando de alguma maneira, em algum lugar. Já o advérbio *não* (versos 17 e 24) está modificando o verbo *dar* (verso 17) e a locução adverbial *poder negar* (verso 24). *Já* está modificando o verbo *ter* (verso 22). As locuções adverbiais *na memária* (verso 27) e *à vontade* (verso 37), respectivamente, estão modificando os verbos *ficar* (verso 27) e *amar* (verso 37).

No entanto, quando observamos o advérbio de tempo *depois*, percebemos que sua função modificadora não se limita a uma palavra, mas sim atinge os versos em sua totalidade. O verso 1 é constituído do advérbio *depois* que modifica os versos 2, 3 e 4. Já o advérbio *depois* localizado no verso 5 modifica o verso 6; o *depois* do verso 11, modifica o verso 12; o *depois* do verso 31, modifica o verso 32. E o *depois* do verso 41 encerra a letra. De um modo geral, uma estrutura delineia-se: *depois* de uma ação encabeçada por um verbo explícito ou não (como observamos no verso 4). Assim, o funcionamento do advérbio *depois* não se enquadra nas três principais funções modificadoras anteriormente apontadas. Cunha e Cintra (2008), além dessas funções, destacam que alguns advérbios podem modificar uma sentença inteira.

Por fim, a palavra denotativa *também* está contemplando uma ideia de inclusão presente nos versos com que se relaciona: versos 10, 20, 30 e 40.

Da visão prescritiva para a discursiva

Nosso objeto de análise não são simplesmente as palavras isoladas sob a perspectiva morfológica ou a relação entre elas no âmbito sintático. Para nós, interessa como as palavras, juntas, possibilitam a construção de um sentido para a letra de música em questão. Portanto, nosso objeto é o texto.

> A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é,

> forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso — ação verbal dotada de intencionalidade — tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia — a da sua própria objetividade. (KOCH, 1987, p. 19, grifos da autora)

A letra de música sob análise é um texto cujos sentidos pautam em uma direção argumentativa, extrapolando a mera função do texto de comunicar. Na condição de sujeitos, quando produzimos textos, procuramos não só comunicar ideias, mas também — e sobretudo — influenciar na maneira como o outro construirá o sentido de um texto. A construção e sua interpretação não são aleatórias; são, sim, direcionadas, ou melhor, orientadas por certos elementos linguísticos, os conectores. Segundo Cabral (2011, p. 16), os conectores são "palavras que cumprem a função de estabelecer a conexão entre os enunciados; as conjunções e alguns advérbios encaixam-se no grupo dos conectores."

No nível gramatical, há os conectores (ou conectivos), enquanto discursivamente existem os operadores argumentativos. Segundo Cordeiro (2007, p. 40, grifos da autora), "os **operadores argumentativos** são elementos da gramática de uma língua que indicam a força argumentativa dos enunciados, ou seja, orientam o interlocutor para certos tipos de conclusões, com exclusão de outros." Pronomes, advérbios, conjunções, preposições e as palavras denotativas de exclusão, inclusão, realce, retificação etc. podem funcionar como operadores argumentativos, orientando como a construção do sentido de um texto pode ser feita no âmbito discursivo. Assim, a perspectiva prescritiva da gramática normativa limita a construção de um sentido da letra de música *Depois*.

Operadores argumentativos	Exemplos
O argumento mais forte é sinalizado, direcionando para uma certa conclusão.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive etc.
Argumentos são somados em direção a uma mesma	E, também, ainda (= e não),

conclusão.	não só... mas também, tanto... como, além disso..., além de... etc.
A conclusão depende dos argumentos apresentados anteriormente.	Portanto, logo, pois, consequentemente etc.
Argumentos alternativos que direcionam para conclusões opostas ou diferentes.	Ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.
Operadores capazes de estabelecer relações de comparação entre os elementos.	Mais que, menos que, tão... como etc.
Uma explicação ou justificativa é dada em relação ao que foi dito anteriormente.	Porque, que, já que, pois etc.
Argumentos que orientam para conclusões contrárias.	Embora (ainda que, posto que, apesar de (que)), mas (porém, contudo, todavia, no entanto) etc.
Os operadores trazem conteúdos pressupostos.	Já, agora, ainda etc.
Os argumentos são desiguais, porque podem direcionar para uma conclusão positiva, quanto para uma conclusão negativa, dependendo da maneira como são empregados.	Um pouco e pouco.

Tabela 2: Os operadores argumentativos (KOCH, 2004, p. 31-40)

A letra de música é marcada discursivamente pela força da palavra *depois*, um operador argumentativo que introduz argumentos pressupostos. Quando o eu lírico utiliza tal operador, é possível identificar os argumentos previamente existentes, o *antes*. Na letra, o *antes* é narrado explicitamente como fatos ocorridos no passado, sempre introduzidos pelo operador argumentativo *depois*. Desse modo, em torno do *antes*, os argumentos remetem à perspectiva temporal do passado. A partir do *depois*, uma marcação temporal de presente, uma previsão de futuro é delineada em torno do *também*, outro operador argumentativo, desta vez com valor inclusivo.

Relação entre fatos e tempo	**Passado** (antes do *depois*)	**Presente** (resultado do *depois*)	**Futuro** (o *depois* que eu lírico *também* deseja para o outro)
1	"De sonhar tantos	"Nós nos abandonamos	"Quero que você seja

	anos De fazer tantos planos De um futuro pra nós ... De tantos desenganos”	Como tantos casais”	feliz Hei de ser feliz também”
2	“Varar madrugada Esperando por nada Arrastar-me no chão Em vão”	“Tu viraste-me as costas Não me deu as respostas Que eu preciso escutar”	“Quero que você seja melhor Hei de ser melhor também”
3	“Nós dois Já tivemos momentos”	“Mas passou nosso tempo” Não podemos negar Foi bom”	
4	“Nós fizemos história Pra ficar na memória”	“E nos acompanhar Quero que você viva sem mim”	“Eu vou conseguir também”
5	“De aceitarmos os fatos”	“Vou trocar seus retratos Pelos de um outro alguém Meu bem Vamos ter liberdade Para amar à vontade Sem trair a ninguém”	“Quero que você seja feliz Hei de ser feliz também”

Tabela 3: Estrutura temporal da letra de música *Depois* segundo a visão das autoras

A partir do olhar discursivo norteado por alguns princípios argumentativos, a palavra *depois* não é um simples acessório (visão prescritiva), e sim funciona como um operador argumentativo que direciona o olhar do destinatário, de modo que este considere os acontecimentos do passado como causa para o presente, a consequência. O *antes* é marcado por decepções do eu lírico, o que gerou a separação do casal. Ou seja, a palavra *depois* justifica que a separação ocorreu justamente por causa dos acontecimentos do passado. A letra de música, portanto, é estruturada a partir do operador argumentativo *depois*, que narra o

passado e o presente, estabelecendo uma relação de causa e consequência. Por isso, o presente só existe em função do passado.

Em segundo plano, temos outro operador, *também*, o qual estabelece a soma de argumentos, direcionando para uma mesma conclusão. Tal operador, na letra, aparece sempre acompanhado do verbo *haver* no presente do indicativo, que indica uma expectativa do eu lírico em obter algo no futuro, principalmente uma tentativa de se convencer do que está dizendo. Por exemplo, quando o eu lírico diz *hei de ser feliz também*, é um jeito de acreditar que essa felicidade acontecerá no futuro para os dois. O eu quer felicidade para o outro e para si ao mesmo tempo; por isso, utiliza o operador argumentativo *também* como valor inclusivo.

Algumas conclusões

Em linhas gerais, podemos dizer que a construção de um sentido para a letra de música *Depois* se torna limitada quando levamos em consideração as funções modificadoras principais dos advérbios sob a visão prescritiva da gramática normativa. Em primeiro lugar, a análise concentra-se na palavra sob o viés morfológico ou, em segundo, na palavra em relação com outras no âmbito da sentença (nível sintático).

Quando consideramos o funcionamento do advérbio *depois* e da palavra denotativa *também* como operadores argumentativos, pudemos observar de que maneira palavras acessórias, sob o viés prescritivo, direcionam a construção de um sentido possível para a letra. Norteadas por alguns princípios da semântica argumentativa, pudemos delinear uma orientação argumentativa dos conectivos *depois* e *também* a partir de uma linha do tempo. O presente norteado por desilusões do eu lírico é resultado de acontecimentos vivenciados por ele no passado, os argumentos que antecedem o *depois*, por nós denominados de *antes*.

Para nós, um dos sentidos da letra concentra-se nos efeitos provocados no presente após — ou melhor, *depois* — tantas decepções. Mesmo diante desses efeitos frustrantes, o eu lírico possui uma expectativa positiva em relação ao futuro. Neste momento, o eu lírico quer compartilhar boas-novas para futuro com o tu que o decepcionou, não se mostrando egoísta

como este foi no passado. O eu lírico deseja não repetir os mesmos erros cometidos no passado. Por essa razão, espera um futuro feliz para si e para o outro.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação e leitura**: uma relação de complementaridade. Londrina, PR: UEL, 2007. 312 f: Il. Tese de (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

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

SOBRE A SEMÂNTICA DO "MESMO"

Andressa D'ÁVILA
(PG-UFPR)[570]

Resumo: O presente trabalho se propõe a explicitar, a partir de um mecanismo formal, que tipo de fenômeno é responsável pelas interpretações possíveis para o item lexical "mesmo", no português brasileiro (PB) – em particular, i) o "mesmo" com escopo sobre SN e ii) o "mesmo" com escopo sobre a sentença. Os dados mostram que podemos estar diante de um tipo de ambiguidade lexical, de maneira que teríamos a mesma sequência sonora com significados diferentes. Alguns trabalhos, que nos servirão como ponto de partida, já se debruçaram sobre o item em questão no PB (Vogt, 1977; Ilari, 1996; Guimarães, 2010), porém, todos eles parecem fazer um recorte que deixa de lado o aspecto polissêmico do "mesmo", já que as propostas de análise não são tão eficientes quando aplicadas à outras ocorrências do "mesmo", em outras posições. Testaremos a hipótese de tratar essa multipla interpretação a partir da noção de pressuposição.

Palavras-chave: pressuposição; mesmo; vagueza.

Introdução

Vamos começar a expor nossa base empírica a partir da apresentação das duas análises semânticas mais substanciais do "mesmo" em Português Brasileiro (PB): uma realizada a partir da semântica argumentativa – Vogt (1977) – e outra a partir da semântica formal – Guimarães (2010).

Semântica Argumentativa

Uma das análises que podem ser encontradas para o "mesmo", na literatura sobre o PB, se insere no escopo da Semântica Argumentativa e é aplicada por Carlos Vogt, em seu Intervalo Semântico, publicado em 1977[571]. Os pressupostos teóricos mais gerais desse

[570] Programa de Pós Graduação em Letras – Concentração Estudos Linguísticos. Mestranda e bolsista CAPES. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná – e-mail: ufpr.andressadavila@gmail.com

[571] A edição consultada para este trabalho foi publicada em 2009.

trabalho são os postulados da Teoria da Argumentação na Língua (ADL[572]) – fruto dos trabalhos de Anscombre & Ducrot (1983), entre outros.

Há dois conceitos fundamentais para a análise do "mesmo", no âmbito dessa teoria: as noções de classe argumentativa e escala argumentativa e funcionam da seguinte maneira. considerando que dois enunciados, **A** e **B**, são apresentados por um locutor como sendo argumentos a favor de uma mesma conclusão **r**, isso irá significar que A e B pertencem a mesma classe argumentativa determinada por r. Vejamos o exemplo[573] abaixo:

(1) O Paulo veio e o João veio também.

Para o locutor de (1), tanto a vinda de Paulo quanto a de João caracterizam argumentos a favor de uma conclusão como, por exemplo, "A festa da Maria foi um sucesso"; ou seja, ambos os enunciados que constituem o encadeamento fazem parte de uma mesma classe argumentativa definida relativamente à conclusão "A festa da Maria foi um sucesso". No interior desse conjunto de argumentos, o locutor pode estabelecer uma relação de ordem entre eles, constituindo assim uma escala argumentativa.

Em (1), o "também" seria responsável por localizar os dois argumentos no mesmo ponto da escala. O "mesmo", ao contrário do "também" marca, de acordo com Vogt, uma relação de ordenação no que diz respeito a uma escala argumentativa, ou seja, dados dois enunciados quaisquer, o "mesmo" irá dispor esses enunciados, de modo que o primeiro seja apresentado sendo um argumento mais forte que o antecedente, como em (2) abaixo:

(2) A festa estava ótima. O Pedro veio e até mesmo o João estava lá.[574]

---

572 Sigla do francês: *Argumentation dans la langue.*

573 Exemplo extraído de Vogt (1977, p. 129).

574 Note que Vogt considera o "mesmo", a locução "até mesmo" e o "até" como expressões ntercambiáveis (cf. Vogt, 1977, p. 95) e não há justificação explícita para isso.

Em função do espaço exíguo, não nos estenderemos mais na apresentação da análise de Vogt. O que foi dito acima, nos parece suficiente para que o leitor acompanhe as relações que faremos adiante.

Semântica Formal

A segunda análise que tem o "mesmo" como objeto é oferecida por Guimarães (2010) cujos pontos de partida são Ilari et al. (1993) e Ilari (1996). Esses trabalhos são parte de uma pesquisa sobre a classe dos advérbios, e que, em geral, é descrita tanto como palavra que aparece, em sua posição canônica, depois dos termos integrantes da oração, quanto como palavra que pode aparecer livremente entre quaisquer constituintes. Os trabalhos de Ilari têm como objetivo apresentar uma classificação menos confusa e vulnerável que a classificação da Gramática Tradicional.[575]

Percebeu-se durante a análise do corpus – dados do NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta) – que as funções desempenhadas pelos advérbios e são nitidamente diferenciadas e essas diferenças ficam camufladas em uma única função genérica de modificação. Ilari propõe então uma tipologia na qual os usos variados dos advérbios pudessem se acomodar.
Um dos tipos de advébios, apresentados pelo autor, é o **advérbio focalizador**, categoria na qual se encaixa, entre outros, o "mesmo". É a partir da noção de focalização que Guimarães (2010) contrapõe dois tipos de operação de verificação expressos pelo "mesmo", quais sejam **verificção por coincidência com protótipo** – proposta por Ilari, em 1996 – e **verificação por extensão para instâncias limite** – uma nova operação sugerida por Guimarães. O que está sendo proposto por esse autor é que o "mesmo" seja um focalizador, entendendo focalização como definida em Ilari (1996): uma operação que:

fornece operação	i) aplicada a um segmento de oração ii) explicita que esse segmento informações mais exatas que a média do texto, em decorrência de uma prévia de verificação iii) que, por sua vez, implica um roteiro próprio,

575 Para detalhes sobre essas análises ver, entre outros, Ilari (2007).

> por exemplo, a comparação implícita com algum modelo ou parâmetro recuperável no co(n)texto. (ILARI, 1996, p. 183)

Tendo essa definição em vista, podemos chegar à ideia de verificação por coincidência com um protótipo[576] uma operação que pressupõe que "as diversas predicações possíveis de uma qualidade ou relação com relação a um indivíduo sejam entendidas como passíveis de uma gradação por aproximação" (GUIMARÃES, 2010, p. 288). Esse seria o tipo de operação realizada em (3):[577]

(3) e acredito que o estouro **mesmo** veio na faixa do- do oitenta, né? na década de oitenta, né? onde abriram casas de- de nomes tradicionais no comércio, né?

De acordo com o autor, a década de oitenta, entre outros momentos possíveis, é aquela em que aconteceu o estouro (do aumento da concentração de casas comerciais em uma rua importante de Curitiba e consolidação dessa rua como eixo comercial da região sudeste da cidade), por isso a ideia de protótipo, de verificação, entre outras opções presumíveis, de um item específico .

No entanto, diz Guimarães, algumas ocorrências do **mesmo**, encontradas nos dados do VARSUL (Projeto de Variação Linguística na Região Sul do Brasil), não se encaixam na operação descrita acima, como mostra o exemplo (4):

(4) família de - de agricultores, não podia ser dispensado o trabalho dos filhos, **mesmo** os mais novinhos, que mal poderiam segurar uma enxada, tinham que ir pra roca como eles diziam.

576 Embora se desvincule de teorias semânticas de protótipo (cf. Guimarães, 2010, p. 288), Guimarães não oferece uma definição clara do que seja, em sua análise, um protótipo.

577 Os exemplos (3) e (4) foram retirados de Guimarães (2010).

De acordo com o autor, a questão em jogo aqui não é uma instância mais prototípica de "os filhos", que seria, nesse caso, "os [filhos] novinhos". Nessa ocorrência, temos uma operação de figura e fundo, na qual o sintagma "os [filhos] novinhos" seria a figura que contrasta com "os filhos", sendo portanto uma relação de subclasse e classe.

Note que há ainda outra diferença entre (3) e (4) e que motiva a proposta de Guimarães; em (4) o **mesmo** está anteposto a categoria sobre a qual tem escopo, enquanto que em (3) o operador se encontra posposto a categoria focalizada. Tendo em vista essa diferença de distribuição, Guimarães apresenta formalizações para esses dois tipos de **mesmo**, que não vão ser apresentadas aqui. A distinção semântica entre os dois tipos de **mesmo** já é suficiente para acompanhar a discussão a seguir.

Algumas questões

Podemos notar alguma semelhança entre o tratamento oferecido por Vogt (1977) e o último tipo de verificação apresentada por Guimarães (2010), no sentido de que dão conta do mesmo tipo ocorrência do **mesmo**. Essa afirmação aponta um problema que não ficou explícito em Guimarães – embora, nos trabalhos de Ilari, essa questão tenha aparecido –: a definição de um **mesmo** que seja, de fato, um advérbio. Os exemplos que se encaixam na verificação por extensão para instâncias limite seriam classificados pela GT como conjunções. Vogt se debruça sobre as conjunções do PB, o que, em tese, não tornaria um problema o fato de que sua descrição não comporta outros usos do **mesmo**, por exemplo, aqueles trazidos por Guimarães. Esse pequeno preâmbulo é apenas para chamar atenção para o fato de que estabelecer definições precisas do que sejam cada uma das classes de palavras é, efetivamente, uma questão complicada. Não vamos portanto tentar partir da definição do que seja advérbio, mas sim olhar para o item lexical em análise e pensar sobre os problemas que coloca para a significação.

Como dito no parágrafo anterior, a análise de Vogt deixa de fora outros usos do **mesmo** dos quais não possível depreender uma estrutura argumentativa, como e o caso de, por exemplo:

(5) O João queria viajar mesmo.

Não há articulação de argumentos e, nesse sentido, o **mesmo** em (13) parece não ser o mesmo **mesmo** de Vogt. Para Guimarães, se o item responsável pela focalização está após a categoria sobre a qual tem escopo, esse item focalizador seria marcador de aproximação com protótipo. Podemos fazer essa leitura aqui e dizer que, entre muitas coisas que o João queria fazer, o
protótipo de desejo do João era viajar. No entanto, essa interpretação não parece estar tão presa à sintaxe, como propõe Guimarães, já que, aparentemente, podemos ter essa mesma interpretação se mudarmos o **mesmo** de posição:

(6) O João queria mesmo viajar.

Uma das questões que, ao que tudo indica, são fundamentais para o tratamento do **mesmo** é a identificação do seu escopo. Em Vogt, o escopo do operador é o enunciado imediatamente depois dele e é o que apresenta um argumento mais alto na escala de argumentos. Como vimos, porém todos os casos em que há estrutura de argumentos, sendo assim, nos demais casos, não é trivial dizer qual e o escopo do **mesmo**.

No que diz respeito a segunda proposta de análise, retomando a citação de Ilari feita anteriormente, a focalização é uma operação aplicada a um segmento de oração (cf. Ilari, 1996, p. 183). No entanto, nem sempre é fácil estabelecer com clareza qual seja esse segmento de oração. Em (6), por exemplo, por que ainda e possível fazer a interpretação de aproximação com protótipo? Qual e o escopo desse operador, nesse caso?

Há também um problema, na análise de Guimarães, gerado pela tentativa de generalização
pelo uso. Considere a sentença em (7)[578]:

,
(7) Nós gostamos mesmo das minhas primas.

A sentença acima é analisada por Guimarães como sendo um exemplo de verificação de coincidência com um protótipo. (7) pode também desencadear uma estrutura argumentativa na qual está dado que "as primas" seriam as pessoas de quem era menos provável que o locutor do enunciado gostasse – sendo, portanto, o enunciado introduzido pelo mesmo o mais alto na escala argumentativa. No entanto, o **mesmo** em (7) pode ser interpretado como equivalente a **realmente** – isto é, "não gostamos realmente das minhas primas", "gostamos com grande intensidade"; se tivéssemos acesso à gravação que contém a sentença, teríamos como saber qual dos dois sentidos perseguir, já que essa questão provavelmente se resolve na prosódia.

Ainda sobre a análise de Guimarães, podemos pensar se é efetivamente necessário postular mais um tipo de operação para o **mesmo**. Retomando brevemente o que se disse a respeito de (4), exemplo no qual a questão não era uma instância mais prototípica de "os filhos", que seriam, nesse caso, "os [filhos] novinhos", mas haveria, ao contrário, uma operação de contraste na qual o sintagma "os [filhos] novinhos" contrastaria com "os filhos". Vejamos, no entanto, que se tomarmos não apenas "os filhos", mas sim "o trabalho dos filhos", parece haver então entre uma instância mais prototípica de trabalho, em oposição a uma instância menos prototípica, que seria "os [filhos] novinhos". Algum ajuste na definição de protótipo talvez seja capaz de dar conta disso, sem que seja preciso mais uma subclassificação dos focalizadores.

Pressuposição

578 Adaptado de Guimarães (2010, p. 293).

Já existem na literatura análises sobre partículas que parecem ter um comportamento similar ao **mesmo** como, por exemplo, o **even**, em inglês. Horn (1969) propõe pensar sobre a semântica do **only** e do **even** a partir de um ponto de vista pressuposicional. E essa proposta a que apresentaremos agora.

Horn discute a semântica do **apenas** cujo escopo incide sobre um SN – que é o que nos interessa –, como em (8). Como discutiremos o PB, vamos usar outro exemplo, mas que conserva a relação pretendida pelo autor:

(8) Apenas a Maria ama o João.

O autor irá descrever o **apenas** como um predicado de dois lugares que toma como argumentos i) o termo sobre o qual tem escopo e ii) alguma proposição que contenha esse termo. A formalização proposta por Horn leva em conta também a pressuposição e a asserção disparadas pelo operador que, de acordo com ele, são fundamentais para a sua denotação:

(9) Apenas (x, F(x))
P:F(x)
A:$\neg\exists y(y = x \wedge F(y))$

Onde se lê: não existe um indivíduo **y**, tal que esse indivíduo **y** seja diferente do indivíduo **x** e a **y** se atribua o predicado **F**. **P** e **A** são os conteúdos pressuposto e assertado, nessa ordem. Para ficar mais claro, vamos aplicar a fórmula à sentença (8):

(10) Apenas a Maria ama o João.
P:A(m,j)
A:$\neg\exists y(y = m \wedge A(m, j))$

O que está sendo proposto em (10) é que (8) pressupõe que a Maria ama o João e asserta que não há outro indivíduo, diferente da Maria, que ama o João. Note que se negarmos (8), **não é verdade que apenas Maria ama João**, a pressuposição de que a Maria ama o João, continua valendo; o que muda e o conteúdo assertado, que passa a dizer que existe pelo menos um indivíduo, diferente da Maria, que ama o João.

Pode acontecer ainda de o **apenas** ter escopo sobre um predicado, como nos exemplos abaixo:

(11) O João apenas gosta da Maria.

Repare que (11) pode ser ambígua, isto é, pode significar tanto que o João é o único que gosta da Maria – tendo o operador escopo sobre o SN anteposto a ele –, como pode significar que o João não ama, por exemplo, a Maria – o escopo do **apenas**, nesse caso, é o predicado **gosta de**. Mais uma vez nos defrontamos com uma questão de ordem prosódica, cada um dos dois significados pedem marcações prosódicas distintas.

Horn diz que a denotação proposta para o **apenas** com escopo nominal não é capaz de comportar o **apenas** com escopo sobre o predicado, o que o leva a propor então uma outra denotação para esse último caso. Horn afirma que agora temos um predicado de dois lugares que envolve uma variável de predicado quantificada, tal como e possível a partir de uma Lógica de Segunda Ordem. A formalização adotada para esse caso é:

(12) Apenas (F, F(x))
P:F(x)
A:$\neg\exists H(H = F \wedge H(x))$

Em prosa, (12) diz que o **apenas** toma como argumento um predicado (F) e alguma proposição que o contenha (F(x)), de maneira que essa proposição seja pressuposta e asserção

seja a de que não existe nenhum outro predicado (H), que seja diferente de F, tal que sobre o indivíduo sobre o qual predica F também predique H. Para (11), teríamos, portanto:

(13) Apenas (G, G(j,m))
P:G(j,m)
A:¬∃G(G = H ∧ H(j, m))

Não existe outro predicado que relacione João a Maria, que seja diferente do predicado **gostar de**, ou seja, o João apenas gosta da Maria. Horn, no entanto, percebe também que há ainda, no sentido de sentenças como (11), uma questão que envolve o que ele define como "uma expectativa mais que a mera exclusão proposta pela formalização acima" (HORN, 1969, p. 101). O autor irá assumir então um determinado conjunto de escalas de força – chamado de **E** –, de modo que cada membro E_i pertence a E e estabelece uma relação de dois lugares que ordena uma classe de predicados. Podemos reescrever a representação do **apenas** da seguinte maneira:

(12) Apenas (F, F(x), Ei ∈ E)
P: i) F(x) ii) ∃H(H = F ∧ Ei (H, F))
A: ¬∃H(H = F ∧ Ei (H, F) ∧ H(x))

Note que, tendo em vista o caráter de ordenamento do operador, há um duplo conteúdo pressuposicional; agora também temos pressuposta a ordem imposta por E_i , como expresso em (ii).
Aplicando essa nova formalização a (11), temos:

(13) Apenas (G, G(j,m), Ei ∈ E)
P: i) G(j,m) ; ii) ∃H(H = G ∧ Ei (H, G))
A: ¬∃H(H = G ∧ Ei (H, G) ∧ H(j, m))

De acordo com (13), está pressuposto na sentença (11) que João gosta da Maria e que há um outro predicado qualquer que e superior a **gostar de**. Note, no entanto, que esse ordenamento torna a aparecer no conteúdo assertado, o que faz alguma confusão na separação do que é asserção e o que e pressuposição.

A escala que dispõe os predicados, na proposta de Horn, de conta de explicar o estranhamento causado, por exemplo, pela sentença assinalada abaixo :

(14) a. João apenas gosta da Maria, ele não a ama.
b. *João apenas ama a Maria, ele não gosta dela.

Feitas essas considerações sobre o **apenas**, Horn aponta alguns problemas que o **mesmo** (even) oferece ao tratamento semântico e aponta um possível caminho de análise. O autor diz que uma das dificuldades de tratar o **mesmo** a partir de um conteúdo pressuposicional é a incerteza com relação a negação de uma sentença na qual esse operador aparece. Compare:

(15) a. Apenas o João ama a Maria.
b. Não apenas o João ama a Maria.

(16) a. Mesmo o João ama a Maria.
b. Nem mesmo o João ama a Maria.

Horn diz que a semelhança entre (15) e (16) é apenas aparente, já que (16-b) não se caracterizaria como uma negação verdadeira de (16-a). Essa afirmação, segundo ele, se segue de que (15-b) nega (15-a) e se distingue de:

(17) Apenas o João não ama a Maria.

Enquanto que, (16-b) não nega (16-a) por ser, na verdade, sinônimo de:

(18) Mesmo o João não ama a Maria.

Horn apresenta ainda outro exemplo, que envolve pergunta, para sustentar sua hipótese:

(19) a. Mesmo o João ama a Maria?
b. Não, apenas o Pedro e Antônio amam a Maria.
c. Não, o João não ama a Maria.
d. * Não, nem mesmo o João ama a Maria.

A questão aqui é, de acordo com Horn, que (19-d) não nega que João – que seria o escopo da pergunta – ame a Maria, mas sim nega que qualquer pessoa ame a Maria, não sendo portanto uma negação verdadeira de (16-a).

Horn não define explicitamente o que seja o conceito de negação verdadeira, nem diz qual é a negação de (16-a). No entanto, com base na discussão dos exemplos, ele propõe a seguinte denotação para o **mesmo**, com escopo nominal – que é o único do qual irá tratar nesse trabalho:

(20) Mesmo (x, F(x))
P: $\exists y(y = x \wedge F(y))$
A: F(x)

Ou seja, para Horn, está pressuposta em uma sentença com o **mesmo** que tenha como escopo um indivíduo **x** e um predicado **F** de **x**, que existe um indivíduo **y**, diferente de **x**, e **y** é predicado por **F**. Sendo, portanto, uma sentença como (16-a), teríamos a seguinte representação lógica:

(21) Mesmo (j, A(j,m))

P: ∃y(y = j ∧ A(y, m))

A: A(j,m)

Note, porém, que a formalização acima também descreve a intuição que temos quando interpretamos uma sentença como:

(22) O João também ama a Maria.

Horn, no fim da sua discussão, reconhece que a denotação proposta por ele, para o **mesmo**, não captura a distinção entre **também** e **mesmo** e apenas aponta para o fato de que é certamente a noção expectativa, implicada nesse último, que torna a distinção possível.

Considerações finais

Ao que nos parece, ainda que apenas Vogt (1977) apresente explicitamente um conceito desta natureza, todas as análises que tocam o **mesmo** tendem a uma noção de escalaridade – também implicada, em alguma medida, nas análises de Ilari e Guimarães. Quando Ilari diz que **mesmo** focaliza uma predicação mais prototípica do que outras, a ideia de escala aparece evidentemente; isto é, dada uma escala de predicações, **mesmo** aponta para a predicação mais elevada na escala. O mesmo pode ser dito sobre as considerações de Guimarães: se há, na verificação por extensão para a instância-limite, uma relação entre instâncias mais centrais e outras mais periféricas, também não há incompatibilidade entre essa última proposta e uma noção de escalaridade. Nossa hipótese é que a noção de escalaridade permita a unificação das análises para o significado de **mesmo**.

Além disso, como vimos, temos claramente uma distinção entre um ``mesmo" que apresenta um comportamento nominal, como em:

(23) a. O mesmo menino que correu chutou a bola.
b. A mesma menina que correu chutou a bola.
c. Os mesmos meninos que correram chutaram a bola.

Note que o **mesmo** que aparece em (23) é nominal e, como tal apresenta concordância de número e gênero. Já aí temos uma separação entre o **mesmo** nominal e o **mesmo** não nominal, que é o nosso objetivo. Arriscamos dizer que aqui temos um caso de ambiguidade entre esses dois comportamentos de **mesmo** – essa afirmação será refinada ao longo da pesquisa. A pergunta agora é que fenômeno está por trás da dissemelhança de comportamento que tem o **mesmo** não nominal – como vimos na acima.

Vale notar que é preciso ainda um refinamento quanto ao tratamento proposto por Horn (1969). Talvez fosse o caso de pensar algum mecanismo que envolvesse, por exemplo, a noção de cardinalidade, isto é, que delimitasse o número de elementos pertencentes ao conjunto determinado pelo predicado. No caso específico de sentenças com o **apenas**, teríamos um único indivíduo compondo esse conjunto, já no que diz respeito ao **mesmo** teríamos um conjunto com mais indivíduo, no qual aquele sobre o qual o **mesmo** tem escopo, seja marcado como mais proeminente do conjunto. Essas hipóteses, que são fundamentais para nós, serão testadas em trabalhos futuros.

Referências

ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. L'Argumentation dans la langue. Bruxelles: Mardaga, 1983.

GUIMARÃES, M. R. O focalizador **mesmo**: verificação por coincidência com um protótipo *versus* verificação por extensão para instâncias-limite. Caderno de Estudos Linguísticos, v. 02, n. 52, 2010.

HORN, L. A pressuppositional approach to **only** and **even**. Proceedings of the Chicago

Linguistic Society, vol. 5, p. 98–107, 1969.

ILARI, R. Advérbios focalizadores. In: ILARI, R. (Org.). Gramática do português falado II: níveis de análise linguísticas. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____ . A categoria advérbio na gramática do português falado. Alfa, v. 51, n. 01, p. 151–174, 2007.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a ordem dos advérbios. In: CASTILHO, A. de (Org.). Gramática do português falado I: a ordem. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

VOGT, C. O intervalo semântico. S˜ o Paulo: Atica, 1977.

35 - SEMIÓTICA

SEMIÓTICA VISUAL E TENSÃO NARRATIVA NO ROMANCE GRÁFICO CACHALOTE

Renan Luis SALERMO (PG- UEL)[1]
Loredana LIMOLI (UEL)[2]

RESUMO: Neste trabalho andamos à procura de como a construção cromática do plano da expressão pode ser relacionada com a tensão construída dentro do plano do conteúdo presente no primeiro conto do Romance Gráfico *Cachalote,* de Daniel Galera e Rafael Coutinho, publicado no ano de 2010. Embasando-nos na Semiótica Narrativa e Discursiva, especificamente nos domínios da Semiótica Visual, e nas categorias da expressão consideradas por Floch (categorias eidéticas, topológicas, cromáticas e matéricas), propomos uma análise do conto "Velha Solitária", tomando como ponto de partida a tensão que se instaura na narrativa dentro do plano do conteúdo e a confirmação desse sentido no plano da expressão, por meio da categoria cromática. Com isso, refletimos sobre o modo como esse formato textual – História em Quadrinhos – pode ser aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, e sobre as contribuições que a teoria semiótica pode trazer para o ensino-aprendizagem de produção textual e leitura, principalmente nos domínios da leitura do texto visual.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica visual. História em Quadrinhos. Leitura.

Introdução

Com o embasamento da teoria semiótica francesa propomos uma análise da romance gráfico *Cachalote* de Daniel Galera e Rafael Coutinho, publicado no ano de 2010. A obra apresenta seis contos que são construídos num formato que se aproxima do hipertexto. As quebras, que são comuns em formatos hipertextuais, ocorrem em Cachalote. Essas quebras somam um total de 25, sendo 5 quebras e 20 retomadas das histórias anteriores.

Para este trabalho selecionamos o primeiro "conto", que apresenta a história de uma velha solitária.

O conto narra a história de uma senhora grávida que está sozinha em casa e que, resolvendo nadar, encontra uma baleia cachalote na piscina. Nesse momento, a narrativa sofre uma quebra, para retornar nas páginas finais do livro, quando, num cenário de praia em que uma criança segura alguns brinquedos, a velha dorme na cadeira. Em seguida, o menino despede-se da senhora e caminha em direção ao mar.

Esse enredo repleto de fatos insólitos marca a abertura e o fechamento da obra, funcionando como uma espécie de prólogo e epílogo do livro. Vale lembrar que toda a obra trabalha com sentimentos limites, tais como o abandono, a decadência e a solidão.

Dessa forma, com o auxílio da Semiótica Visual e suas categorias – apresentadas na tabela a seguir –, buscamos observar como o suspense que se instaura na narrativa, com o surgimento da baleia, pode ser relacionado à construção cromática da narrativa.

CATEGORIAS	MANIFESTAÇÃO
Cromáticas	Brilhante vs Opaco Claro vs Escuro
Eidéticas	Vertical vs Diagonal Côncavo vs Convexo
Topológicas	Alto vs Baixo Central vs Periférico

Tabela 1 - Categorias da Expressão – Semiótica Visual

Não podemos deixar de mencionar que todo o texto é construído nas cores preto e branco. Vamos observar essas cores em oposição, pensando na instauração do suspense.

Debreagem e suspense

Ao iniciar o conto, observamos uma situação cotidiana. Essas situações são apresentadas nos enquadramentos, e esses são construídos no formato Ação a Ação (quadros de 1 ao 12). Essa definição de Ação a Ação é próximo ao que coloca McCloud (2008).

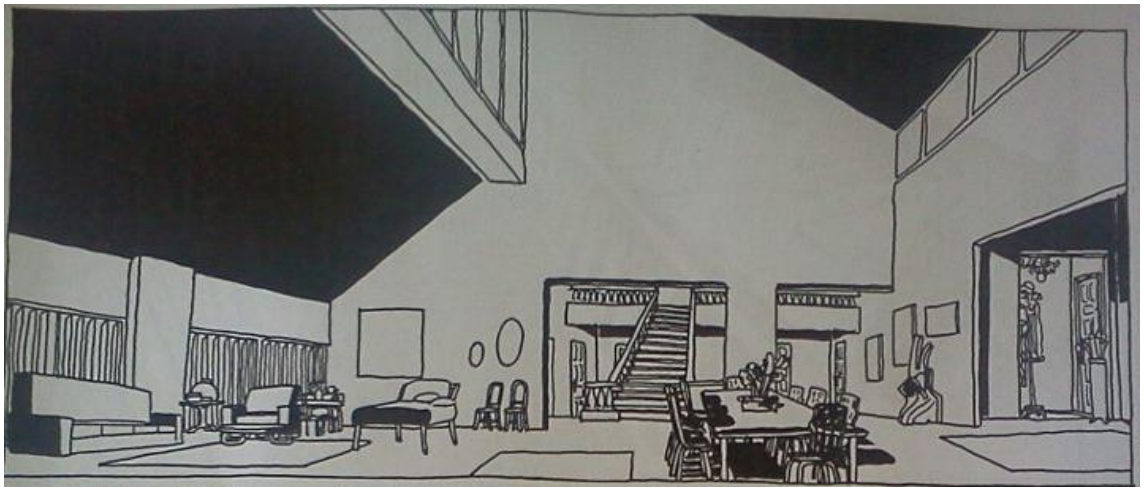
O processo de enquadramento nos quadrinhos é um dos processos mais interessantes na construção de arte sequencial. O encadeamento das sequências e a escolha para enquadrá-las tornam-se relevantes na análise aqui empreendida. Ressalta-se que o grande prazer da leitura de HQ's são os preenchimentos dos espaços em branco entre as janelas, o que é feito por meio dos enquadramentos.

A construção de um enquadramento de Ação a Ação aproxima-se do que em semiótica conhecemos como um processo de debreagem. Como expõem Greimas e Courtés no Dicionário de Semiótica (2012):

> Pode se tentar definir debreagem como a operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso. Se se concebe, por exemplo, a instância da enunciação como um sincretismo de "eu-aqui-agora", a debreagem, enquanto um dos aspectos constitutivos do ato de linguagem original, inaugura o enunciado, articulando ao mesmo tempo, por contrapartida, mas de maneira implícita, a própria instância da enunciação. O ato de linguagem aparece, assim, por um lado, como uma fenda criadora do sujeito, do lugar e do tempo da enunciação, por outro, da representação actancial, espacial e temporal do enunciado. De outro ponto de vista, que faria prevalecer a natureza sistemática e social da linguagem, dir-se-á igualmente que a enunciação, enquanto mecanismo de pessoa, do espaço e do tempo, com vista à constituição do discurso explícito. (GREIMAS E COURTÉS, 2012, p.111).

Assim, a instauração da pessoa, tempo e espaço da enunciação faz o discurso se desenvolver. O mesmo ocorre com o enquadramento: no formato de enquadrar em Ação a Ação, temos uma debreagem espacial e temporal em cada quadro, cujo efeito é fazer com que

o que é narrado no enunciado passe de forma mais rápida. Como já dissemos, o enquadramento de 1 ao 12 é construído nesse formato, conforme podemos perceber nos quadros a seguir:



Enquadramento 1 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

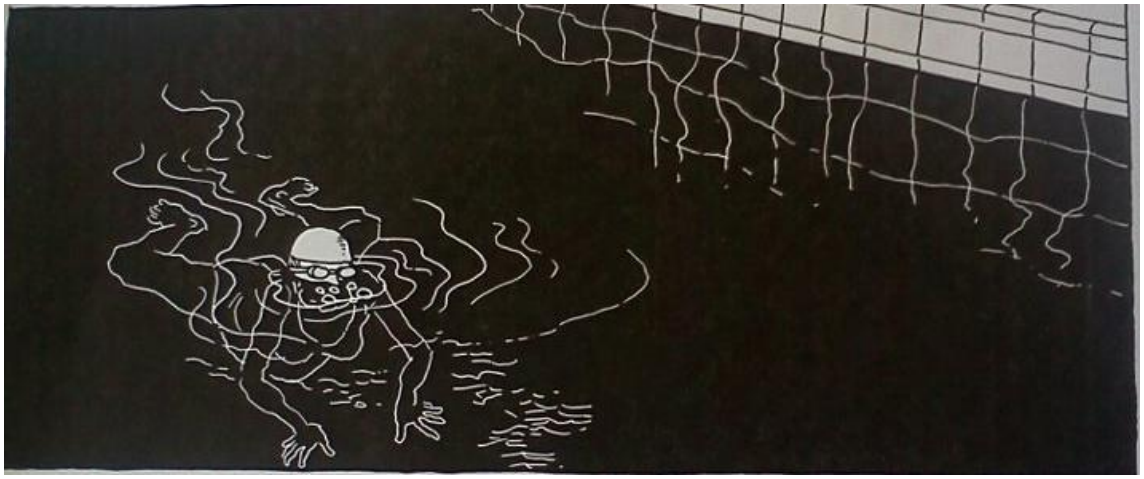
Enquadramento 2 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

Enquadramento 3- *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

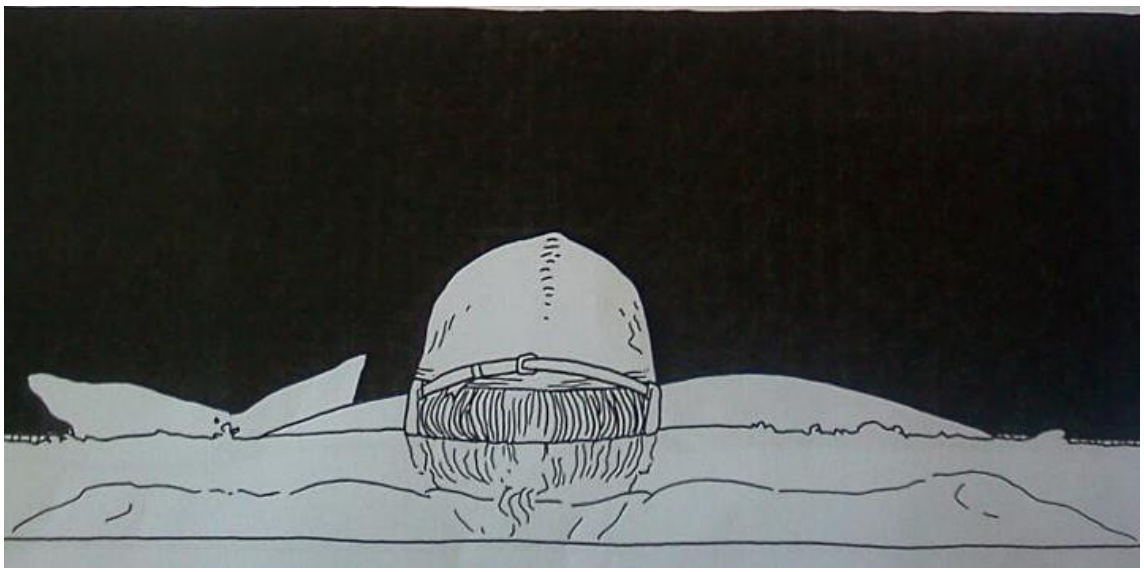
Após esse momento, percebemos que o tipo de enquadramento modifica-se. Temos um enquadramento de Momento a Momento, e a narrativa torna-se mais lenta.

Considerando a definição de debreagem e o processo de instauração das categorias no discurso, podemos observar na sintaxe discursiva que, no enquadramento de Momento a Momento, só temos debreagem temporal, não ocorrendo debreagem espacial. Nesse caso, o texto aproxima-se das narrativas com suspense, que na sua maioria são construídas com um tempo desacelerado.

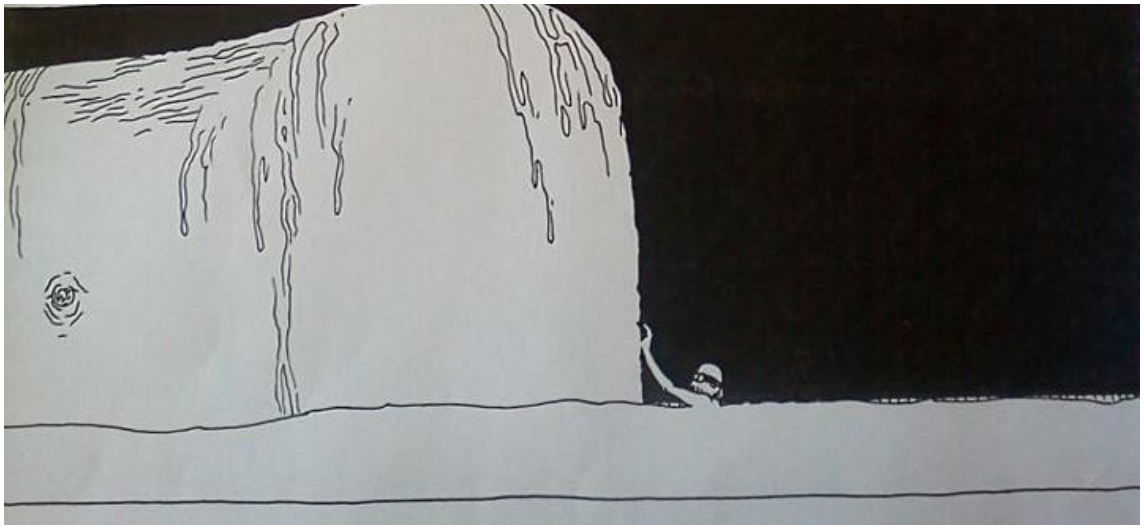
Essa observação pode ser considerada nos enquadramentos a seguir:



Enquadramento 12 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho



Enquadramento 16 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho



Enquadramento 19 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

No processo de debragem, percebemos a instauração da tensão na narrativa. Como dissemos, a narrativa traz um fenômeno classificável como *estranho*, o surgir de uma baleia. Mas é justamente sobre esse discurso aparentemente sem lógica que o processo de debreagem vai construir o suspense.

Resumindo, na tabela a seguir podemos considerar:

Tensão e o processo de debreagem	
Enquadramento Ação a Ação	Debreagem espacial e temporal
Enquadramento momento a momento	Debreagem temporal

Tabela 2 – Debreagem e as categorias de enquadramentos

Cromatismo e suspense

A partir das considerações do processo de debreagem no plano de expressão, passamos a considerar o conteúdo, tenrando correlacionar os dois planos. Na construção da primeira parte do conto, considerando o percurso da narrativa, podemos destacar um percurso cromático que seja associado ao percurso de instauração do suspense, por meio da debreagem.

Esse percurso é caracterizado pela presença do branco no início da narrativa, e a ampliação do preto ao final. Esse processo de instauração do cromático preto, acompanhando o suspense, é até mais visível no enquadramento 9. Nesse quadro a personagem caminha em direção à piscina. Esse momento é a mudança do enquadramento Ação a Ação, em que aparece a piscina. Sabemos que é no espaço aquático que o insólito irá surgir. Dessa maneira, a construção cromática é uma união equilibrada de preto e branco.

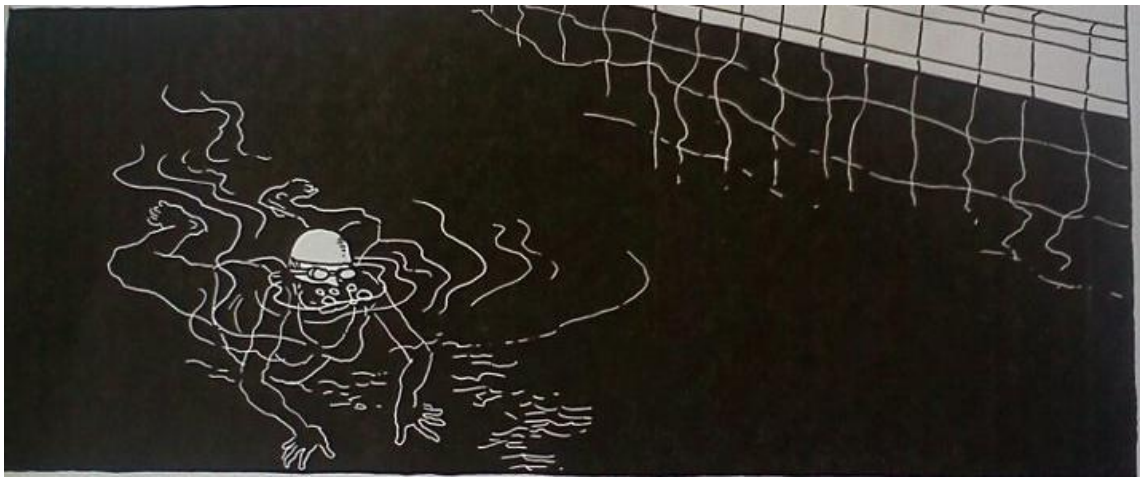
Enquadramento 9 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

Anteriormente a esse quadro a cor branca é que predomina:

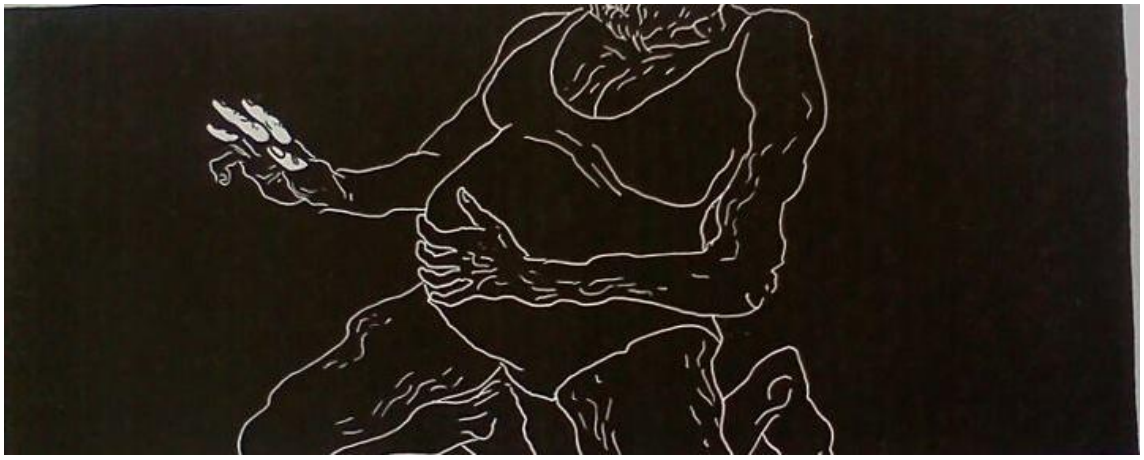
Enquadramento 7 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

Enquadramento 3 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

Logo após a entrada da velha na piscina, o preto se sobrepõe:



Enquadramento 12 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho



Enquadramento 18 – *Cachalote* (2010) Daniel Galera e Rafael Coutinho

Essa construção de relação entre Plano do Conteúdo (PC) e Plano da Expressão (PE) é considerada por Pietroforte (2009):

> Tudo que se disse até agora se refere à formação do conteúdo. Um texto, porém, manifesta-se quando esse conteúdo é relacionado com um plano de expressão. Deixado de lado pela semiótica em primeiro momento teórico, o plano da expressão passa a ser estudado na teoria dos sistemas semi-simbólicos. Em muitos textos o plano da expressão funciona apenas para a veiculação do conteúdo, como na conversação, por exemplo. No entanto, em muitos outros, ele passa a "fazer sentido". Quando isso acontece, uma forma de expressão é articulada com uma forma de conteúdo, e essa relação é chamada semi-simbólica. (PIETROFORTE, 2010, p.21)

O semissimbolismo nesse caso acontece com a relação das categorias de debragem e as categorias cromáticas, lembrando sempre que essa relação fortalece a construção do suspense na narrativa.

Semissimbolismo e o suspense	
Plano do conteúdo	Plano da expressão
Debreagem espacial e temporal	Cor Branca
Debreagem temporal	Cor Preta

Tabela 3 – Tensão e Semissimbolismo

Por fim, concebemos a construção do suspense no plano do conteúdo, principalmente na sintaxe narrativa, com os processos de debreagem. Esse processo pode ser correlacionado com o plano da expressão, definindo um suspense construído de forma semissimbólica.

Considerações finais

Sabemos que o ensino de leitura e o ensino de produção textual podem estar unidos. Com as considerações feitas anteriormente, buscamos ressaltar como podemos evidenciar fenômenos textuais e a significação dentro dos textos. Com o auxílio da teoria semiótica, nos apontamentos feitos, consideramos recursos válidos para o processo de leitura, que se tornam automaticamente inteligíveis para o processo de escrita.

Os conceitos de debreagem podem-se tornar fortes aliados nas diversas frentes do ensino da disciplina de Língua Portuguesa (Gramática/ Redação/ Literatura). Com a sintaxe discursiva, é possível relacionar o processo de subjetividade e objetividade nos diversos gêneros textuais que serão produzidos. Esses conceitos também podem auxiliar nas aulas de literatura, observando-se quais os processos predominantes em algumas obras, autores e períodos literários.

Essas observações gerais são pontos que podem possibilitar ao professor articular a teoria semiótica dentro do trabalho com a Língua Portuguesa, validando hipóteses sobre o

conteúdo em relação à expressão, nas diversas formas de linguagem. Sabemos que hoje cabe ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com múltiplas linguagens, e as considerações feitas sobre a imagem podem ser trabalhadas nas variadas manifestações (música, pintura, teatro, literatura, arquitetura etc). Esses pontos convergem, assim, para a possibilidade de entrada de conceitos da teoria Semiótica no ensino de língua portuguesa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ensino fundamental de 3º e 4º ciclos e Ensino Médio: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rafael; GALERA, Daniel. *Cachalote*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

"ÀS TRÊS DA MANHÃ": A SOLIDÃO HABITA UM CONTO

Laura GERALDO MARTINS MARAFANTE –PG UEL)[579]
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O presente artigo discorre sobre o conto "Às três da manhã", do escritor curitibano Dalton Trevisan, no qual é possível identificar a solidão experimentada e temida pela personagem principal, uma mulher que enfrenta, sobretudo, o medo de morrer em meio à solidão que a cerca. Este conto é um, entre muitos outros, que aborda a condição solitária do indivíduo, experimentada sobre diversos aspectos. O conto em questão apresenta a solidão de uma mulher casada, com filhos, que, mesmo na companhia deles, sente-se só. Esta análise apresenta-se como o início da minha pesquisa do Mestrado, cujo objeto de estudo é a investigação da solidão em contos de Dalton Trevisan, sob a abordagem da semiótica das paixões, iniciada por Greimas. Neste momento, a semiótica greimasiana atua como suporte para a análise discursiva da narrativa, pelo meio da qual abordo os elementos que caracterizam a solidão, tornando-se, desse modo, essencial para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Palavras-chave: Solidão. Dalton Trevisan. Semiótica greimasiana.

Este artigo aborda a temática da solidão presente no conto "Às três da manhã" do autor curitibano Dalton Trevisan, conto este que pertence ao corpus da minha dissertação de mestrado, a qual aborda a configuração da solidão em contos de Dalton Trevisan, tendo como base para a análise textual a semiótica francesa desenvolvida por Algirdas Julius Greimas, com enfoque na semiótica das paixões, cuja finalidade será analisar a solidão propriamente dita que as personagens enfrentam. Essa análise será feita no decorrer da minha pesquisa, que está apenas no início, trazendo, por enquanto, para este estudo, a análise textual, identificando e caracterizando a solidão presente, para assim servir como material a ser desenvolvido no decorrer da minha investigação com base na semiótica greimasiana.

[579] Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado). Bolsista CAPES. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail:lauragmmarafante@hotmail.com

Dalton Trevisan, autor conhecido como "Vampiro de Curitiba", traz em suas obras a ironia e a crítica sobre recortes do cotidiano. É um grande observador e delator da sociedade, das relações humanas, muitas vezes cruéis, violentas, retratadas em seus contos por uma escrita mórbida e sórdida que desmascara a sociedade disfarçada em padrões e papéis estabelecidos pelo contexto social.

Suas personagens são funcionários, donas de casa, idosos, prostitutas, bêbados, solteironas e conquistadores baratos, que pertencem a um cotidiano nada heroico, repleto de mesmice, de conflitos nas relações conjugais, bebedeiras, crimes e demais casos de degradação do indivíduo e das relações humanas. De acordo com Ferreira (2010, p. 11),

> [...] Trevisan é o escritor da realidade, e cada obra possui uma individualidade, construída para flagrar momentos especiais da vida de suas personagens. Numa visão psicológica, sua obra interessa-se, sobretudo, pela observação dos conflitos interiores do homem.

A solidão é um tema recorrente na obra trevisaniana, podendo ser identificada sob diferentes aspectos, como a solidão nas relações familiares, isolamento da sociedade, falta de perspectiva, "invisibilidade" do indivíduo, mas, sobretudo, nos contos relacionados à velhice e à relação conjugal, que é o caso do conto "Às três da manhã".

De acordo com o *Dicionário etimológico da língua portuguesa,* a palavra solidão refere-se a "só", termo que vem do latim *solus* e significa tanto "desacompanhado" e "solitário" quanto "único" (CUNHA, 2001). A definição da palavra é simples e objetiva, porém, definir o sentido subjetivo da solidão implica uma reflexão ampla e complexa.

A solidão é revestida de um sentido negativo nos contos de Dalton Trevisan, aparecendo de maneira atemorizante, de modo que angustia o ser humano, isolado de tudo e todos, uma solidão provocada sem interesse do indivíduo, que acaba por sentir falta do outro. Assim, vários são os casos de isolamento, o que engloba tanto um posicionamento voluntário do indivíduo quanto uma exclusão por ele sofrida:

> [...] solidão do exílio, do imigrante, do estrangeiro, àquela de quem se sente rejeitado e incompreendido na sua própria terra. Da solidão do gênio, da alienação. A solidão do corpo, da qual imana a singularidade. Do angustiante sentimento de solidão à solidão como reencontro com o self, fonte de criatividade e liberdade (TANIS, 2003, p. 14).

A semiótica das paixões apresentada por Greimas surge na medida em que há textos que não operam sobre o fazer do sujeito, mas sobre o próprio sujeito, sobre as transformações internas dele. Por tal abordagem que a semiótica das paixões aponta é que se torna interessante analisar a experimentação da solidão por parte das personagens de Dalton Trevisan, pois os contos que constituem o corpus da minha pesquisa, como poderá ser notado em "Às três na manhã", apresentam como foco o ser, suas inquietações interiores, estando o conflito da narrativa centrada no próprio sujeito, e não especificamente no seu fazer, com grandes acontecimentos.

A semiótica assume então o desafio de analisar os estados do sujeito e, dessa forma, imprime a relevância da análise do sujeito, em relação ao objeto e em relação a ele mesmo, com conflitos que são gerados pelos "estados de alma", que, de acordo com Greimas e Courtés, ocasionam as paixões. De acordo com Luiz Carlos Migliozzi (2005, p. 49),

> [...] o aprofundamento nos estudos sobre a modalização do ser, o caminho tornou-se mais seguro. Ao estudar os valores investidos pelos sujeitos no objeto, foi possível detectar certos estados de alma desses sujeitos. É nesse momento que a Semiótica dedica-se ao estudo das paixões.

Uma paixão é o resultado de um jogo de modalidades (ou arranjos modais), relacionados ao *querer ser*, *dever ser*, *saber ser* e *poder ser*, sendo que cada uma dessas modalidades se desdobra em outras quatro modalidades de negação, como, por exemplo, partindo de *querer ser*, pode-se chegar ao *querer ser*, ao *não querer ser*, ao *querer não ser* e ao *não querer não ser*. Não se pode, contudo, limitar uma análise sobre as paixões apenas a esses arranjos modais, pois uma mesma sequência pode desencadear diversas outras paixões.

É necessário que se estude e analise o discurso como um todo, para então fazer associações pertinentes. Diante disso, Barros (1995, p. 92) afirma que:

> Para explicar as paixões, é necessário, portanto, recorrer às relações actanciais, aos programas e percursos narrativos. Só assim se podem determinar o sujeito que quer ser, o objeto de seu desejo, o sujeito em que o outro crê, o destinador a quem o sujeito passional quer fazer mal ou bem e assim por diante. A 'complexidade' das paixões depende em grande parte das estruturas narrativas. Em outras palavras, as paixões não são propriedade exclusiva dos sujeitos, mas dos discursos inteiros.

A análise acerca da solidão irá abranger, neste estudo, a narrativa como um todo, de modo que dê subsídios para uma análise posterior mais aprofundada, perpassando cuidadosamente esse percurso semiótico de linha francesa, descobrindo o jogo das modalidades e os estados de alma que irão compor a paixão solidão.

A solidão em "Às três da manhã" se desvenda pouco a pouco por meio de diversas figuras apresentadas na narrativa, trazendo à tona uma mulher que sente a solidão mesmo acompanhada. A fragilidade e o sentimento de angústia, desprezo e impotência do ser humano solitário apresentam-se de maneira muito intensa na personagem desse conto. A noite é o período em que essa solidão se acentua, juntamente com o medo de morrer só, na escuridão, o que a impede de dormir. A morte e a solidão aparecem interligadas, bem como os sentimentos de angústia, agonia e medo que os acompanham. A solidão vivenciada pela personagem protagonista de "Às três da manhã" é permeada, portanto, por outros "estados de alma" que inevitavelmente deverão ser abordados em minha pesquisa, uma vez que complementam a análise feita sobre a solidão. A solidão enquanto paixão, portanto, é compreendida a partir de uma sequência de outras paixões, que deverão ser identificadas e também analisadas em cada um dos contos que constituem o corpus de minha pesquisa. Neste momento, esses outros estados de alma referentes à solidão serão apenas identificados de acordo com os significantes do texto.

O conto inicia apresentando a mulher, sozinha em sua casa, ouvindo vozes dos retratos dos mortos nas paredes e bordando sob a luz do abajur. Ainda que cansada e sonolenta, como

é descrita, a mulher é impedida de dormir pelo medo de morrer, sobretudo, solitária: "Olhos cansados, sabe que não deverá dormir" (TREVISAN, 1975, p. 117). O texto aponta ações cotidianas dessa mulher no lar, mostrando sua dedicação aos afazeres domésticos, os quais foram por ela assumidos: "Já passara a roupa, escolhera o arroz, ao lado do fogão apagado, e enchera o filtro de água" e, logo em seguida, é sugerido o silêncio absoluto, pois ela "escuta o lento pingar das gotas do filtro", o que implica a ausência, a quietude.

Nota-se no conto o medo da personagem em ficar no escuro, o qual acentua seu sentimento de solidão. Desse modo, a luz oferece a sensação de proteção, mencionado já no início do conto: "Protegida no quente círculo de luz" (TREVISAN, 1975, p. 117), se estendendo pela narrativa, como é possível notar no trecho a seguir:

> Desperta no meio da noite – a hora dos ladrões e que ladrão rouba a sua luzinha? – só na casa escura. Nenhum passo na calçada, vento não há, o pessegueiro se encolheu [...]Tanto medo que se senta na cama, a mão na boca: Por favor, Senhor. Não agora, não no escuro! (TREVISAN, 1975, p. 118).

Ao terminar de guardar os objetos de bordar, apagar as luzes e acender a lamparina, "a última luz do mundo" (TREVISAN, 1975, p. 118), para que não se deite no escuro, ela reza e deita-se na "enorme cama de casal" (TREVISAN, 1975, p. 118). A palavra "enorme", associando ao fato do marido – mesmo quando presente – parecer ausente (como ocorre posteriormente), sugere o grande distanciamento em que vivem, ainda que sob o mesmo teto e sobre a mesma cama, que, mesmo comportando um outro alguém, parece para a mulher estar com um espaço vazio, podendo ser considerada, então, uma cama enorme para ela: "o outro pode até estar próximo geograficamente, mas não há aproximação psicológica; falta interação e comunicação emocional" (MOREIRA; CALLOU, 2006, p. 69).

Assim que se deita, pensa a respeito de onde estaria seu marido e seus filhos, e seu sentimento de solidão surge, a ponto de contentar-se à mera companhia de sua própria sombra: "Ergue a cabeça do travesseiro para olhar o copo iluminado. Luz tão fraca e se, na

penumbra do quarto, ela tivesse uma sombra, não se acharia tão só...” (TREVISAN, 1975, p. 118). Nota-se novamente em relação à luz, que esta diminui no decorrer do conto.

O texto segue e são atribuídos elementos e atitudes humanas a um pessegueiro, como se nele houvesse uma projeção da necessidade que a mulher tem de uma companhia naquele momento: “Uns dedos na vidraça: o galho do pessegueiro que, com o vento, bate de leve. Como se o pessegueiro quisesse conversar; tem dedos descarnados e derruba as folhas, é inverno” (TREVISAN, 1975, p. 118).

No trecho que sucede a imagem do pessegueiro, nota-se que a luz da lamparina se mantém acesa somente quando ela dorme, como se a luz estabelecesse uma relação com a mulher, e, assim que dorme, a chama é apagada por alguma presença que até então era ausência. Ocorre então a mudança do “sabe que não deverá dormir” do início da narrativa para “e já dorme, tão cansada”, apontando para uma pequena ponta de esperança para aquela noite. Algumas hipóteses são apresentadas pela mulher, sobre o que teria apagado a chama: uma delas seria a morte, que não parece ser uma ideia espantosa, no sentido de surpreender a mulher, pois a morte parece fazer parte de seu cotidiano, desde os quadros de mortos na parede da sala até o medo que sente:

> Quando se deita há passos na rua, apitos de trem ao longe e sente ainda na face o calor do abajur. Suspende a cabeça – os olhos mantêm acesa a lamparina. Basta dormir (e já dorme, tão cansada) para que a chama se apague. O copo cheio de azeite, o pavio novo, mas a chama se apaga, assim que fecha os olhos. Pode ser o vento ou o marido, o ratinho ou a morte (TREVISAN, 1975, p. 118).

Ao acordar no meio da noite, supondo o horário das três da manhã que dá titulo ao conto (um horário que aparece constantemente nos contos de Dalton Trevisan que trazem a solidão como elemento fundamental na narrativa), a mulher nota a luz apagada, provavelmente pelo marido que agora dorme ao seu lado; porém, retomando a questão já mencionada da “enorme cama” (TREVISAN, 1975, p. 118), a presença do marido não preenche de fato o espaço deixado ao lado dela: “o marido dorme a seu lado, mas ficou só”

(TREVISAN, 1975, p. 118), fato que atribui à solidão não só o significado de estar só fisicamente, mas de sentir-se só, mesmo diante da presença do outro.

O medo da morte, que perpassa os pensamentos dessa mulher, não está associado somente a ela, mas também aos filhos: "Descansam em tão grande sossego, reza que não estejam mortos" (TREVISAN, 1975, p. 118). Diante do bater apressado do coração, a mulher se vê incapaz de poder chamá-los e se amedronta diante da possibilidade de poder morrer naquele instante, em que se sente só: "Era doença o aflito bater do coração? Tanto medo que se senta na cama, a mão na boca: Por favor, Senhor. Não agora, não no escuro!" (TREVISAN, 1975, p. 118). É possível notar que o medo da morte, assim como o sentimento de solidão, acentua-se gradativamente durante a narrativa.

Diante disso, já paira a dúvida se o que teria apagado a chama da lamparina teria sido mesmo o marido, e não a morte. Mas a mulher prefere crer que talvez tivesse sido mesmo o marido, ou tenha sido um camundongo, ou um ratinho, chegando a implorar para que o ratinho roa o forro, para que possa ouvi-lo e crer de fato que tivera sido ele, pois ouvi-lo significaria não somente se aliviar quanto à ausência da morte, mas também fazer com que a mulher não se sentisse só. É interessante notar o modo como ela se dirige ao marido ao final desse mesmo trecho, chamando-lhe de "o homem", o que dá a conotação de impessoalidade, de distanciamento:

> Antes de se deitar, quem sabe o marido soprou o lume. Ou o camundongo afundou o pavio, bebe gulosamente o azeite? Agora roía o silêncio: alguém alerta no mundo. Rói, meu ratinho, é a súplica da mulher. Nada contarei ao homem. Ele o prenderia na ratoeira, me deixava só. Rói, ratinho. Rói, por favor... (TREVISAN, 1975, p. 119).

Novos ruídos surgem, como as gotas de água do filtro da cozinha, que caem cada vez mais depressa; porém, o som que sobressalta é o do coração da mulher, cuja crise só passa quando escuta o camundongo (escutar um barulho tão sutil significa que o barulho de seu coração diminuiu), o que gera um alívio: "pode chorar, não há mais perigo" (TREVISAN, 1975, p. 119). Fica então à espera dos pardais do crepúsculo, e, ao se levantar da cama para se

dirigir ao criado mudo, para tomar seu remédio, passa a riscar um fósforo depois de outro durante o trajeto, devido ao medo de ficar sozinha na escuridão. Nesse momento, o marido acorda e se dirige a ela com tom de reprovação: "– Não para de gemer?"; em seguida, nota-se o descaso do marido com a mulher, bem como o quanto estão distantes um do outro nessa relação conjugal:

> – Uma dor no coração...
> – Sempre a se queixar.
> A voz distante, fala de costas para ela.
> – Que passasse a mão nos meus cabelos...
> O marido ouve: … "a mão nos meus cabelos", e ressona (TREVISAN, 1975, p. 119).

A mulher, que queria a atenção e o carinho do marido, não obtém "resposta" ao seu querer, e é somente o pessegueiro que aparece novamente para mostrar-se como consolo: "O galho do pessegueiro na vidraça: Estou aqui, eu também" (TREVISAN, 1975, p. 119), como se pudesse substituir a figura ausente do marido. Suas relações ocorrem, como é possível notar, com os objetos, com elementos da natureza e com animais, e não com sujeitos, o que acentua o sentimento de solidão da personagem.

Ao final do conto, o narrador apresenta a mulher sentada na cama, pensativa e ansiosa diante do trabalho de bordar o pano para poder vender. Porém, a ansiedade em terminar o pano de prato não está relacionada diretamente com a sua venda, mas com as relações que estabelece com outras pessoas por meio da venda. Vender os panos de prato é a ação que permite que a mulher não só se relacione com outros sujeitos, mas também que a faz sentir valorizada, por meio do seu bordado. Sons mencionados anteriormente são descritos, e o narrador, ao prever o voo distante dos pardais assim que caírem as folhas do pessegueiro, indaga-se: "Se eles voarem, ó Deus, quem a despertará de sua morte?" (TREVISAN, 1975, p. 120). Se a mulher desperta da morte quando amanhece (e os pardais anunciam o amanhecer), a morte no caso seria a própria noite, momento em que ela se sente solitária, momento em que

teme a morte, mas também o momento em que se sente morta, ainda que esteja viva: sentimento e estado de solidão.

Dalton Trevisan cumpre, assim, sua missão provocativa, por meio de um conto de extrema profundidade – ainda que de pequena extensão –, uma vez que se utiliza de frases curtas, porém, com palavras certeiras, uma característica de seu trabalho como escritor. A solidão se desvela em cada detalhe dessa narrativa figurativa.

Esse estudo que se debruça sobre a paixão "solidão", consequentemente se debruçará em outras paixões, tanto as que compõem essa solidão, como as demais que surgem concomitantemente na narrativa. Diante disso, é interessante ressaltar a afirmação de José Luiz Fiorin (2007, p. 10) de que: "a Semiótica, ao reconhecer que há um componente patêmico a perpassar todas as relações e atividades humanas, que ele é o que move a ação humana e que a enunciação discursiviza a subjetividade, mostra que as paixões estão sempre presentes nos textos". Uma vez reconhecida a maneira como a solidão é reconhecida no todo desse texto, cria-se subsídios para um aprofundamento da minha análise por meio do percurso semiótico com ênfase na semiótica das paixões, meu objeto de pesquisa, que permitirá reconhecer como se configura a solidão enquanto paixão.

Referências

BARROS, Diana. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric (Eds.). **Do inteligível ao sensível:** em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Educ, 1995. p. 81-99.

CUNHA, Antonio. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Stael Moura da Paixão. Uma leitura dos contos de Dalton Trevisan: sexualidade, ironia, conflitos e desastres amorosos. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**. Dourados, V.2, No 11, 2010.

FIORIN, José. Luiz . Semiótica das paixões: o ressentimento. ***Alfa***. São Paulo, V.51. No 1, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/312>. Acesso

em: 3 agosto de 2013.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. **O vampiro habita a linguagem:** a narrativa de Dalton Trevisan. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Tese de mestrado. 103 pgs. 1999.

MELLO, Luiz Carlos Migliozzi Ferreira de. Sobre a semiótica das paixões. **Signum: Estudos de linguagem.** Londrina, V.2, No 08, 2005.

MOREIRA, Virginia; CALLOU, Virginia. Fenomenalogia da solidão na depressão. **PEPSIC: Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. Barbacena, Ano IV, No.7, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272006000200005&script=sci_arttext> Acesso em 18/12/2011.

TANIS, Bernardo. **Circuitos da solidão:** entre a clínica e a cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2003.

TREVISAN, Dalton. **Novelas nada exemplares**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LEITURA DA TELENOVELA AVENIDA BRASIL: O NÚCLEO DO LIXÃO

Thaís Aparecida ZORZELA (G-UEL)[580]

Resumo: Este trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Leitura semiótica da telenovela: tensão narrativa e suspense", cadastrado na UEL. Tomando como suporte a teoria semiótica proposta por A. J. Greimas, pretende-se analisar a tensão narrativa a partir da observação das personagens que constituem o núcleo do Lixão, representado na telenovela *Avenida Brasil* (2012). Para a análise, considera-se o espaço ocupado pelas personagens, observando-se os temas e figuras principais, tanto no plano verbal quanto não-verbal; consideram-se, também, as modalizações do ser, bem como a relação existente entre o modo de narrar e o enunciado propriamente dito. Nesta proposta, a descrição dos mecanismos que geram a condição de suspense e, também, a análise dos procedimentos de tematização e figurativização permitem apontar e esclarecer aspectos relevantes para a recepção do texto teledramatúrgico pelo telespectador. Tendo em vista a inserção do projeto de pesquisa numa perspectiva de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a análise que propomos tem o objetivo de contribuir com os estudos sobre a viabilidade do tratamento da telenovela em sala de aula, em nível médio.

Palavras-chave: Semiótica. Telenovela. Tensão narrativa.

Na construção de narrativas, ideias e figuras sociais são representadas. Nos chamados lixões, espaços da periferia ou mesmo de centros urbanos, gravitam populações extremamente carentes, que vivem em condições degradantes. Os lixões são comumente retratados em manifestações culturais diversas, além de serem frequentemente visualizados na mídia escrita e televisiva. Nesses espaços descritos ou dramatizados, são comuns tipos sociais estereotipados, cujas representações se dão por meio de personagens. A partir desse fato, pretende-se descrever, na telenovela escolhida para análise, a construção de tais personagens, considerando a influência do espaço. No caso específico de *Avenida Brasil*, busca-se, também, investigar os momentos de suspense oriundos da presença desses personagens em cena e quais recursos permitem associar a narração à tensão resultante.
A pesquisa desenvolvida parte de um texto sincrético: a telenovela, gênero narrativo que busca retratar personagens ligados a espaços, sob determinadas perspectivas. Ao retratar o

[580] Estudante de Graduação indicada pela Prof.ª Dr.ª Loredana Limoli. Bolsista PIBIC/CNPq. Letras Vernáculas e Clássicas. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: tzorzelaa@gmail.com

núcleo do lixão sob a perspectiva da tensão existente em variadas situações, a narrativa estrutura-se por meio de técnicas e recursos ligados ao suspense.

Cabe à Semiótica descrever o que o texto diz e como ele o faz. O conceito de texto, aqui, está relacionado à preocupação com textos verbais e sincréticos (verbovisuias). Por se tratar de um texto sincrético, a telenovela busca a caracterização espacial no plano visual e na elaboração figurativa dos atores, tanto no que diz respeito à aparência, como na construção do *ethos* de cada um dos personagens. Dentre os recursos necessários para a narrativa, no estabelecimento do contrato fiduciário que une o enunciador ao enunciatário, está a descrição de uma sintaxe narrativa modal:

> Numa narrativa, o sujeito segue um percurso, ou seja, ocupa diferentes posições passionais, saltando de estados de tensão e de disforia para estados de relaxamento e de euforia e vice-versa. Distinguem-se as paixões simples e paixões complexas, pelo critério da complexidade sintática do percurso. As paixões simples resultam de um único arranjo modal, que modifica a relação entre o sujeito e o objeto-valor; enquanto as paixões complexas são efeitos de uma configuração de modalidades, que se desenvolvem em vários percursos passionais. (BARROS, 2003, p. 47)

Seguindo as bases da teoria semiótica greimasiana e considerando os planos verbal e não-verbal, pretende-se analisar, a partir do núcleo do lixão da telenovela *Avenida Brasil*, com o apoio de uma perspectiva semi-simbólica, cenas relacionadas ao assassinato de Max, bem como investigar a relação que se dá entre suspense e narrativa em seus dois planos: plano de expressão (PE) e plano de conteúdo (PC).

É válido destacar o nível de produção teledramatúrgica no Brasil. Ao obterem valiosos números de audiência nacional, várias telenovelas são transmitidas em redes de todos os continentes, o que permite classificar o gênero telenovela como um texto de forte circulação. Em *Avenida Brasil*, telenovela exibida de março a outubro do ano de 2012, escrita por João Emanuel Carneiro, destacam-se dois núcleos que, no decorrer da trama, se interligam: o Divino, bairro do subúrbio carioca onde a família Tufão reside e o lixão, espaço a ser descrito nesta pesquisa, representado pelas personagens: Rita/Nina (Mel Maia, na fase infantil/Débora Falabella, na fase adulta), Carmen Lucia ou "Carminha" (Adriana Esteves), Jorginho (Bernardo Simões, na fase infantil/Cauã Reymond, na fase adulta), Max (Marcello Novaes), Lucinda (Vera Holtz), Nilo (José de Abreu), Betânia (Bianca Comparato), Valdo (João Henrique Gago) e Santiago (Juca de Oliveira). A narrativa desses personagens é marcada pelo suspense, gerado a partir de ações realizadas com a finalidade de alcançar algum objetivo.

A teoria que servirá de base para a análise do texto sincrético é a Semiótica de linha francesa, cujo precursor foi A.J. Greimas. Tendo recebido influências dos estudos efetuados por

Vladimir Propp (1983) e Hjmeslev (2009), a semiótica greimasiana analisa o texto por meio do percurso gerativo de sentido. Segundo Pietroforte (2007):

> No processo de geração de sentido, a semiótica define um nível fundamental do qual se pode partir para a formalização de seu estrato mais geral e abstrato. O sentido é definido pela semiótica como uma rede de relações, o que quer dizer que os elementos do conteúdo só adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles. (PIETROFORTE, 2007, p. 12-13)

Com esta definição, associada ao plano de conteúdo, pensa-se na recorrência do plano de expressão para identificar a construção das personagens do núcleo do lixão. A distinção entre o PC e o PE surge nos estudos estruturalistas de Ferdinand de Saussure, no *Curso de Linguística Geral* (2006):

> [...] a unidade lingüística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos. [...] O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos [...] O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. [...] O signo lingüístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces. (SAUSSURE, 2006, p. 79-80)

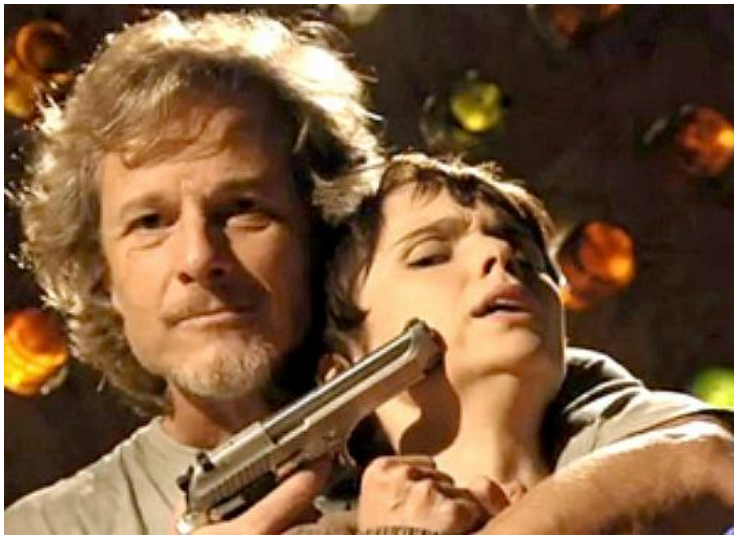
Nos anos seguintes, Hjmeslev (2009), em *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*, teoriza que:

> Também há solidariedade entre a função semiótica e seus dois funtivos: expressão e conteúdo. Não poderá haver função semiótica sem a presença simultânea desses dois funtivos, do mesmo modo como nem uma expressão e seu conteúdo e nem um conteúdo e sua expressão poderão existir sem a função semiótica que os une. [...] Do mesmo modo, é impossível existir (a menos que sejam isolados artificialmente) um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo. (HJMESLEV, 2009, p. 54.)

Ou seja, o plano de expressão e o plano de conteúdo são indissociáveis.
No que concerne exclusivamente às cenas portadoras de tensão em *Avenida Brasil*, analisar-se-ão alguns fotogramas, bem como diálogos de algumas personagens extraídos da telenovela relacionados à morte de Max, personagem vivido pelo ator Marcello Novaes.

Moldados por suas paixões, determinados personagens possuíam motivos para desejar a morte de Max.

Imagem 1



Fotograma Max e Nina telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Analisando a ordem de disposição das personagens na cena, nota-se a importância dada aos personagens: a luz está focada nas representações de Max e Nina, ofuscando o espaço, disposto atrás da cena.

Segundo a perspectiva de Saussure (2006), o valor do signo transmite significação. Pensando no primeiro fotograma, a afirmação saussuriana implica dizer que a disposição *espaço circundante vs. personagens*, bem como as apresentações *homem vs. mulher* e *sujeito vs. anti-sujeito* estão interligadas: na cena, Max aponta uma arma para o rosto da protagonista, o que fortalece a sua imagem de anti-sujeito da narrativa. O antagonista está com o braço esquerdo envolto no pescoço de Nina, o que, sob uma perspectiva simbólica, traz à tona a sociedade patriarcal em que a mulher está sob o domínio da figura masculina. Nota-se, ainda, a figurativização da morte no braço de Max, que envolve o pescoço de Nina, e na arma apontada. A tensão surge, aqui, na espera do óbvio: que o anti-sujeito dispare contra a protagonista da telenovela.

Durante o duelo com Max, Nina perde os sentidos. Ao acordar, percebe que tem em suas mãos uma enxada coberta de sangue e depara-se com o cadáver do vilão, como ilustra a imagem abaixo:

Imagem 2

Fotograma Nina segurando a enxada telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Observando a enxada segurada por Nina, vê-se o contraste existente entre essa cena e a analisada anteriormente. Há, aqui, a presença de uma sombra, proporcionada pela enxada, nas mãos de Nina. A luz, em contraposição à sombra, está focada sob o rosto de Nina: ver as próprias mãos segurando a enxada que contém sangue e avistar Max morto com um ferimento na cabeça traz pânico à protagonista e gera suspense no telespectador, que, ao olhar a imagem, pensa ser Nina a assassina do anti-sujeito. A partir desses dados, pode-se pensar nos planos de conteúdo (PC) e expressão (PE) ao analisar a tabela:

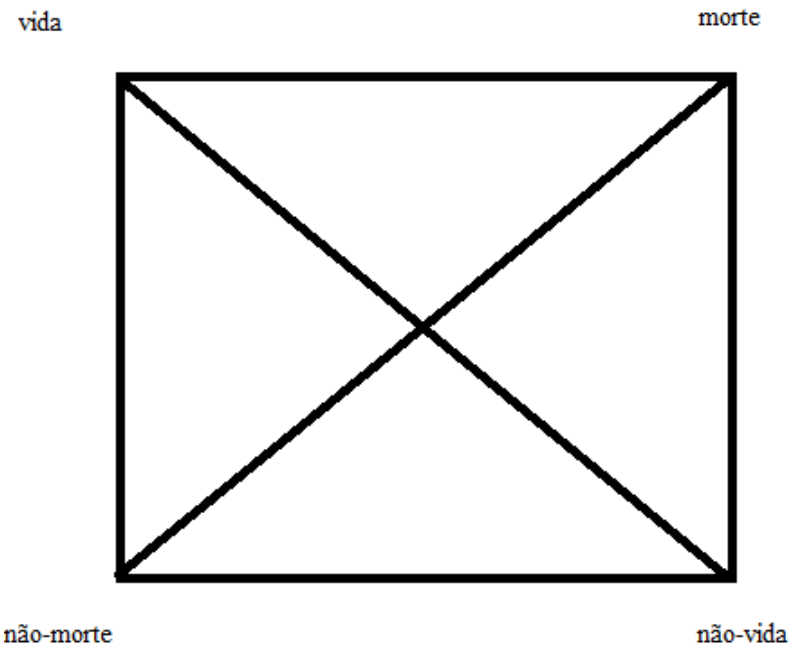
Tabela 1

PC	Morte	Vida
PE	Sombra; Escuro	Luz; Claro

Tabela 1 PC x PE

Ao se pensar nas duas cenas acima, tem-se, em nível fundamental de conteúdo, a categoria semântica *vida vs. morte*, que gera o sentido do texto não-verbal. Há, na primeira cena, a afirmação da morte para a protagonista e, para o anti-sujeito, a afirmação da vida. Já na segunda cena, existe, para Max, a afirmação da morte, enquanto Nina possui a negação desta, ou seja, a afirmação da vida. Essa dualidade pode ser exemplificada pelo quadrado semiótico:

Imagem 3



Fotograma quadrado semiótico

Em meio às investigações sobre o crime, durante a reconstituição de todos os passos dos suspeitos da morte de Max, uma das personagens principais da trama, Carminha, assume ter matado o ex-comparsa, como se pode observar no plano verbal:

> Delegado: - Deve ter sido nesse momento em que a senhorita Nina recobrou os sentidos, viu o Max com a faca na mão e achou que o Max estivesse avançando em direção a ela. Mas, aparentemente, ele já estava lutando com uma outra pessoa que não era nem a Muricy, nem a Ivana, nem a Janaína e muito menos a dona Lucinda, que, a essa altura, ainda estava em casa com as crianças.
> Carminha: - Era eu.
> Nina: - Você?
> Carminha: - Eu que tava lutando com o Max quando a Nina acordou.
> *Flashback*
> Carminha: - Eu nunca tinha matado ninguém, mas era ele ou eu. Se eu não parasse o Max, ele ia matar a Nina ou qualquer pessoa que passasse pela frente.

Imagem 4

Fotograma Carminha confessando crime telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

A confissão de Carminha, descrita no plano verbal, bem como o fotograma quebram o suspense existente quanto ao mistério da morte de Max, mas causam surpresa no telespectador. Essa leitura inesperada constrói-se a partir da ruptura da coerência, já que Max e Carminha possuíam uma relação íntima, aliada, também, aos traços semânticos presentes no discurso.

Analisando a imagem, percebe-se o espaço da prisão representado com tons negros e sombras escuras, reiterando a ideia de que a prisão é sinônimo de tristeza e solidão. Sob a sombra, o rosto de Carminha exprime angústia.

No final da trama, Nina, Jorginho e seu filho visitam Carminha, que, já livre da prisão, reside no lixão.

Imagem 5

Fotograma Carminha e Nina telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Vê-se que, nessa cena, o espaço do lixão está desfocado. A ênfase se dá na expressão facial de Carminha, focada pela luz, ao receber o abraço e, consequentemente, o perdão de Nina/Rita. A expressão, portanto, produz sentido.
Analisando as duas últimas cenas descritas, pode-se pensar na tematização e figurativização dos planos a partir da seguinte tabela:

Tabela 2

PC	Solidão	Perdão
PE	Tons negros; Sombras escuras	Luz; Claridade

Tabela 2 PC x PE

O espaço ocupa um papel fundamental na construção da narrativa: é o local onde acontecem as ações de personagens e serve de elemento de articulação de diversas categorias narrativas. Nessa pesquisa, enfoca-se o espaço do lixão, representado em *Avenida Brasil*. Vamos à análise de dois personagens que ocupam o papel de anti-sujeitos na telenovela, em relação ao espaço do lixão: Max e Carminha.
Ambos tiveram a difícil realidade de viver a infância no lixão, onde se conheceram. Quando cresceram, tornaram-se amantes e, na articulação de seus planos ambiciosos, Carminha, desde a primeira fase da trama, contou com o apoio incondicional de Max, seu comparsa. No fim da trama, como já descrito, Max é assassinado por Carminha no lixão. Percebe-se, então, o espaço vivido como o elemento de início e fim da parceria do casal, fato evidenciado na cena em que Carminha recorda como assassinou Max:

> Carminha: - Acabou, Max!
> Max: - Que que é? Resolveu dar uma de madrasta boa a essa altura, Carmen Lucia? Vai defender a Ritinha, é isso?
> Carminha: - Ainda dá tempo, cara. Some daqui!
> Max: - Nunca! Nunca! Agora eu vou até o fim, nem que a gente morra aqui, os dois juntos. A gente veio do lixão, Carminha, e é aqui que a gente vai acabar.

No plano verbal, nota-se a relação vivida pelos anti-sujeitos, que começaram juntos no espaço do lixão e terminaram suas histórias no mesmo local, porém de formas diferentes: Max é assassinado por Carminha, que vai presa e, após sair da prisão, volta a viver no lixão.
No plano não-verbal, a relação dos vilões no espaço do lixão pode ser representada por meio da seguinte disposição de fotogramas:

Imagem 6

Fotograma Max e Carminha telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Imagem 7

Fotograma Max telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Imagem 8

Fotograma Carminha assassina Max telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

Imagem 9

Fotograma Carminha volta para o lixão telenovela Avenida Brasil (2012), de João Emanuel Carneiro

É perceptível que, na sexta imagem, o lixão encontra-se em destaque, representando o encontro de Max e Carminha: são utilizados tons claros para retratar o espaço em questão. Na sétima e oitava cenas, porém, a câmera é posicionada de modo a valorizar as faces dos personagens, deixando, assim, o espaço desfocado. Na nona cena, apesar de marcado por tons escuros, o espaço volta a ter seu lugar marcado, enquanto o rosto de Carminha recebe o foco de luz.

Sob a perspectiva dos planos de conteúdo e de expressão, a sequência disposta das cenas pode ser descrita, também, por meio do quadro abaixo:

Tabela 3

CARMINHA E MAX

PC	União	Desunião
PE	Luz	Escuridão

Tabela PC x PE

A análise da telenovela nos planos verbal e não-verbal tenta apontar um caminho para que o professor de língua portuguesa possa utilizar as diversas mídias existentes com o auxílio da semiótica, facilitando o entendimento dos alunos de nível médio ao mostrar a presença interdiscursiva na telenovela, gênero que faz parte do cotidiano da maioria dos jovens em formação. A inovação que a teoria semiótica oferece ao ensino de língua portuguesa traz a possibilidade de o aluno ler e identificar as mais variadas manifestações existentes, além de atender às novas exigências do ensino de leitura. A análise da telenovela é um exemplo de como o educador pode trabalhar os diversos gêneros dentro de uma teoria pertinente, facilitando a leitura dos alunos nos diversos meios de circulação, visando à formação cidadã e crítica dos educandos.

Referências:

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HJEMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem.* Trad. J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem.* São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. São Paulo: Culturix, 2006.

O "SELF REFLEXIVO" COMO MODELO DE ORGANIZAÇÃO PARA A NARRATIVA FÍLMICA.

Wagner Ferreira LIMA (UEL)[581]

Resumo: Trata-se de um trabalho voltado para o estudo da narrativa ficcional. O instrumental empregado compreende a adaptação da Teoria do *self* reflexivo, formulada por N. Wiley com base nas concepções dos pragmatistas clássicos acerca da linguagem e do eu. No tocante às obras narrativas, esse modelo permite tratar o desenvolvimento da história como um processo reflexivo em cujo cerne se encontra o protagonista com um problema pessoal a resolver. Tal solução requer a instauração de um diálogo do *self* consigo mesmo e esse diálogo, extrapolando o mundo interior do herói, abrange a história como um todo; de modo a figurar como um mecanismo de organização de narrativas. O objetivo, portanto, é demonstrar que tal teoria pode ser mais um instrumento de análise e interpretação de narrativas. Para tanto, priorizou-se aqui, a princípio, um *corpus* de obras que permitem o tipo de leitura proposta. Dentre as quais destacou-se uma narrativa cinematográfica de ficção para uma breve análise.
Palavras-chave: *Self* semiótico; fala transpessoal; narrativas de ficção; reflexividade.

Introdução

As narrativas estão por toda parte. O que somos, por exemplo, não é mais que as histórias que contamos sobre nós mesmos (GOOLISHIAN; ANDERSON, 1996, pp. 193-195). Para além das questões identitárias, como é o caso anterior, a literatura e o cinema são as fontes mais produtivas de narrativas e, no universo do entretenimento, a película tem levado vantagem sobre as letras. Por isso, é importante entender a narrativa fílmica para que a mesma seja objeto de ensino nas escolas, juntamente com a literatura.

Notamos que o cinema popular emprega uma concepção "reflexiva" de ações e resolução de conflitos e que essa concepção é semelhante à forma como os pragmatistas clássicos tratam o tema da intersubjetividade, da constituição do eu e da sociedade. Para James, Peirce, Mead e Dewey, a noção de *self* é inerentemente reflexivo ou dialógico e supõe a temporalidade da existência humana (WILEY, 1996; 2006; 2011; 2012). Assim, defendemos que a teoria do *self* dialógico dos pragmatistas pode modelar não apenas a conduta dos personagens, mas também determinar a organização das histórias contadas.

[581] Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do CLCH, da Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil. wagner.wagnerlima.lima@gmail.com

Tal fato pode ser um importante instrumento de análise, interpretação e ensino de narrativas. A título de demonstração, propomos uma breve análise do filme *Cisne negro* (2010), utilizando um instrumental teórico e metodológico adaptado dos pragmatistas americanos.

Teoria do *self* semiótico[582] e fala transpessoal.

A teoria do *self* reflexivo, ou *self* semiótico, defende uma concepção processual do ser. Com efeito, o *self* não é uma substância, tal como prega o cartesianismo; mas sim um diálogo intrapessoal, envolvendo a interação entre uma parte do eu com outra parte de si mesmo. Na versão atual proposta por N. Wiley (1996; 2006; 2011; 2012) e objeto da presente discussão, o *self* semiótico sintetiza as concepções de Mead e Peirce acerca do *self*.

Com efeito, o eu se constitui numa conversação interna na qual o "eu", *self* do instante presente, fala diretamente ao "você", o *self* do instante futuro, e, reflexivamente, ao "mim", o *self* do instante passado. Isso, segundo Wiley, em nível discursivo de primeira ordem. A conversação pode também acontecer em nível discursivo de segunda ordem, em nível "meta". Assim, o "eu" é capaz de falar diretamente ao seu "mim" (que foi "eu" no passado) e, de novo, em primeira ordem, ao novo "você" e, reflexivamente, ao novo "mim", que resulta desse processo.

A vantagem desse "triálogo" está em que o eu pode ir para frente e para trás ao conversar consigo próprio. Ele pode estabelecer, segundo Wiley, um "*looping*" de 360º e avaliar tanto seu passado quanto o seu futuro. Por reflexividade entende-se "um *circuito*, uma ligação retroativa, circular ou recorrente", isto é, algo que se move para longe de si mesmo, mas, em algum momento, inverte o movimento e se move em sua própria direção (WILEY, 1996, p. 90. Grifo no original).

[582] Tomam-se, doravante, aqui, os termos *self* e eu como sinônimos, os quais se referem alternadamente ao conceito de "pessoa total" ou "si mesmo". Contudo, quando o termo "eu" aparecer entre aspas, correlacionado ao "você" e ao "mim", ele designa um das instâncias funcionais do eu.

É por meio da agência (WILEY, 2012), portanto, que o eu é capaz de, diante da frustração de hábitos arraigados, ponderar sobre novas possibilidades e, então, tomar decisões adequadas às novas situações – sempre reformulando seu "mim" com vistas às demandas do "você" que se vislumbra no horizonte. O que somos depende de nossas ações inteligentes, das consequências de nossos atos, e não daquilo que já fomos, isto é, de nosso passado.

A agência acontece no plano interpessoal da interação "*self*-outro-*self*" tanto quanto no plano intrapessoal da conversação "eu-você-mim". Cumpre lembrar que o *looping* reflexivo acontece entre o eu e o outro/você, mediante um diálogo no qual o eu fala ao outro/você e, reflexivamente, a si mesmo; ou mesmo diretamente, à medida que se coloca como aquele para quem a comunicação do outro/você se dirige e em quem ela produz seus efeitos.

Além disso, internamente ele pode interanimar outros *selves* e se relacionar com eles. Tais outros podem ser particulares ou gerais e, em relação ao *self*, funcionam como "visitantes" permanentes ou temporários (WILEY, 1996, pp. 68-71). "Outros particulares" são as vozes de pessoas conhecidas do eu (pais, colegas, parentes etc.) com os quais ele dialoga explicitamente; "outros gerais" representam os significados sociais e impessoais que, sub-repticiamente, podem influenciar a conduta dele e com os quais o eu pode entrar em conflito. Seja como for, o fato é que não raro o *self* se vale dessas vozes, gerais ou particulares, para realizar sua agência reflexiva e promover as mudanças necessárias em seu modo de ser.

A fim de adequar melhor a teoria do *self* semiótico à crítica narrativa[583], propomos trazer para dentro da conversação intrapessoal o campo de atuação do herói. Assim, tudo quanto faça parte desse campo adquiriria um ar simbólico e sinalizaria algum traço do caráter do protagonista. A isso chamamos de "fala transpessoal". Para os fins dramáticos em questão, dois estilos dessa fala parecem ser pertinentes: a "fala intransitante" e a "fala transitante".

[583] Empregamos o termo *récit* no sentido original que R. Barthes (1981) parece conferir a ele, vale dizer, como uma obra narrativa particular (*parole*) e como o conjunto de regras narrativas que tornam esta e outras obras singulares compreensíveis (*langue*). Neste texto, *récit* pode ser tomado como sinônimo de narrativa. Seu emprego, contudo, tem a vantagem de enfatizar o duplo aspecto ora referido.

Considerar os personagens do círculo de interação do protagonista como os "outros significativos" é uma forma de se obter esse resultado. Trata-se dos outros particulares que, conquanto atuem no espaço público, são envolvidos pela afetividade do protagonista e se tornam parte de seu espaço privado. Desse modo, eles podem influenciar as decisões dele. É assim que, como veremos, Thomas e Lily exercem tanta influência sobre Nina, em *Cisne negro*.

No mundo da narrativa ficcional, existem coisas que afetam indiscriminadamente todos os personagens; mas há aquelas que dizem respeito exclusivamente ao protagonista. Estas últimas exprimem a idiossincrasia do personagem central e, em termos interpretativos, ajudam o leitor/espectador a entender o mundo privado do herói. Um exemplo disso, na história em questão, é a imagem da "caixinha de música quebrada", na cena em que Nina discute com a sua mãe. Tal imagem é o símbolo da inocência em ruína da protagonista. Certamente, trata-se de um evento mostrado pelo narrador, mas por referência à vivência da heroína.

A fala transpessoal resulta, dessa maneira, como a perspectiva idiossincrática do protagonista que perpassa a narrativa como um todo. Ela é capaz de reunir e enredar as modalidades dialógicas presentes e internas à história, relativas aos personagens e ao narrador, num único processo discursivo total, que é o mundo ficcional da narrativa.

A fala transpessoal não pode apresentar o mesmo estilo. Do contrário, as transformações de condição não ocorreriam. As transformações narrativas podem traduzir-se como mudanças no estilo dessa fala; mais especificamente, como passagem da "fala intransitante" para a "fala transitante". Numa ontologia processual como a do pragmatismo (TIERCELIN, 1993, pp. 43-82), o ser está em constante movimento e é dessa dinâmica que ele extrai sua definição. Esse processo é obviamente coincidente com a fala transpessoal. Interagir com parte de si mesmo ao longo do tempo, de modo a produzir uma identidade pessoal movente e dinâmica, é exercitar a "fala transitante". Trata-se, portanto, da capacidade própria à espécie de se reinventar a cada época.

O estilo de "fala transitante" é aquele que faz o *self* transitar, isto é, sair de uma para outra condição existencial. Em termos gerais, a fala é entre o "eu" se dirigindo ao "mim", em nível de segunda ordem; e, ao mesmo tempo, ao "você", diretamente, e ao novo "mim", reflexivamente, em nível de primeira ordem. Comparando-se com a teoria de Wiley, temos que, na fala transpessoal, o "eu" continua sendo a instância onde a ação nasce e onde a inovação e a criatividade têm lugar. Já o "mim" e o "você" são mais abrangentes do que eles normalmente são naquela teoria. O "mim" inclui ademais o conjunto das condições que contextualizam a fala transpessoal; não sendo esta mais que a instanciação daquele.

O "você", por seu turno, se confunde com o "objeto distante", ou o sentido de continuidade a reconquistar. Para os pragmatistas, sobretudo Mead e Dewey, mudança pressupõe experiência e esta implica um problema (QUÉRÉ, 2010). "Experiência começa com um problema. Continuidade em si mesma não pode ser experienciada exceto se ela for quebrada; i.e., continuidade não é um objeto da consciência salvo se ela tornar-se problemática, e continuidade torna-se problemática como um resultado da emergência de eventos descontínuos"[584] (MEAD, 2011). E essa ruptura não é apenas um problema de bloqueio dos hábitos, que separa o agente do mundo, mas também de negação do ser. Do ponto de vista do "ser-no-mundo", separação do mundo equivale a "não-ser".

A resolução de um problema existencial ocorre em duas direções: (a) na construção de um novo ser, que se vislumbra como um objeto distante, a que chamaremos "você distante"; e (b) retroativamente, no questionamento das condições problemáticas da continuidade, relacionadas com o "mim distante". É com base nesse objeto, o qual funciona como o "você" ou "*self* crítico" de Peirce, que o "eu" é capaz de questionar o seu "mim". Mas, diversamente da teoria do *self* semiótico, esse "você" está na posição de uma nova condição a alcançar: representa o ponto para o qual tendem a convergir todas as fases particulares da fala transpessoal – supondo-se que esta difira teleologicamente – até encontrar um equilíbrio funcional e estável.

[584] Continuity itself cannot experienced unless it is broken; that is, continuity is not an object of awareness unless it become problematic, and continuity become problematic as a result of the emergence of discontinuous events.

O fato de a continuidade sofrer uma interrupção é uma condição necessária, mas não suficiente, para as condições da "fala transitante". A busca desejada pode não acontecer e um conflito existencial pode originar-se. Se a busca não for levada adiante, a fala pessoal sofre uma paralisia e com esta o movimento do eu ele mesmo. Isso acontece porquanto a recuperação da continuidade exige o enfrentamento das condições da emergência; e, conforme seja o grau de brutalidade do evento, tal exigência pode causar dor, medo e sofrimento. Assim, ao invés de encarar os fatos, o eu passa a se defender deles, dando lugar a um conflito existencial.

O conflito existencial se expressa mediante o estilo de fala "intransitante". Nesta o "eu" se recusa a dialogar nem com o "você distante", o futuro *self* a construir, nem com o "mim distante", o representante dos hábitos estabelecidos. A interação ocorre em nível discursivo de primeira ordem, entre o "eu", o "você" e, reflexivamente, o "mim", porém no espaço de interação estritamente local. Essa fala é marcadamente acrítica, automática e monótona. Por encerrar um conflito, ela pode ser também sintomática e mórbida, como são as atitudes iniciais da protagonista de *Cisne negro*.

Tal narrativa seria, então, a passagem da "fala intransitante" para a "fala transitante". Esta suporia aquela, na medida em que para resolver seu conflito existencial o protagonista teria de questionar as condições da "fala intransitante". No início da narrativa, seu "mim" se expressa dominantemente por meio desse estilo de fala. As ações do "eu", orientado para o "você", instaura o estilo "transitante" de fala e, aos poucos, desvencilha o "mim" do estilo mórbido em que se encontra enredado.

Em suma, a fala transpessoal é a expressão da realidade ficcional tal como filtrada pela consciência do protagonista. Essa realidade ocorre como um "triálogo", mediante o qual o protagonista interage com seu futuro e seu passado à medida que luta para resolver seus conflitos particulares no momento presente. A teoria da fala pessoal teria em comum com a teoria do *self* semiótico o diagrama do diálogo reflexivo.

Algum tempo vimos notando que tal processo reflexivo da fala transpessoal é um mecanismo recorrente num *corpus* de narrativas fílmicas comerciais[585]. Tal amostragem inclui os mais diversos gêneros cinematográficos, desde a aventura e ação até o suspense psicológico e terror, passando pela comédia romântica. A reflexividade funciona, nesse sentido, não apenas como um dispositivo de organização das condutas dos protagonistas; mas também, por extensão, de organização da ficção como um todo. Ela é um mecanismo de verossimilhança (AUMONT et alli, 1994, p. 100).

Breve análise de uma narrativa fílmica[586].

Trata-se da narrativa *Cisne negro* (2010), do cineasta Darren Aronofsky. O filme conta a história de Nina Sayers, uma bailarina rigidamente educada pela mãe que sonha em alcançar o estrelato. Ao conquistar o papel de primeira bailarina na remontagem "visceral" de *Lago dos Cisnes*[587], ela descobre que é "imperfeita": desempenha bem o papel de Odette, o Cisne branco; mas não o de Odile, o Cisne negro. A luta para conquistar a perfeição coincide, no plano emocional, com o desejo da jovem de unificar as duas partes dissociadas de seu ser. Despreparada para lidar com a situação, ela enlouquece. Ela atinge o estrelato, mas paga um alto preço.

Tal transformação existencial, que coincide com a metamorfose da bailarina em "cisne negro", ocorre em termos dos estilos de fala transpessoal. A "fala intransitante" é a condição em que se encontra Nina até a emergência das críticas de Thomas. Trata-se de um estilo de fala pobre, constituída pela interação entre ela e sua mãe. A "fala transitante" nasce com a emergência e implica um novo tipo interação, com a conversa de Nina com Thomas e com

[585] Quando fazemos menção a *corpus*, estamos nos referindo àquelas narrativas fílmicas que, informalmente, sabemos que se encaixam no esquema teórico descrito. *Cisne negro* é uma dessas narrativas.

[586] Por razões teóricas, excluímos desta análise o papel semiótico da substância de expressão para a narrativa. Os interessados nesse tema podem consultar Vanoye e Goliot-Lété (1992) bem como Aumont (1994).

[587] A versão de *Lago dos Cisnes* que serviu de base para a presente discussão foi extraída do site da Secretaria da Educação (PARNÁ, 2013).

Lily. O efeito da "fala transitante" é pôr o ser em movimento uma vez mais, e é exatamente isso o que acontece a Nina. Senão vejamos.

(a) Fala intransitante – conversa de Nina consigo mesma em nível de primeira ordem: Sustenta a condição de crise e paralisia existencial em que ela se acha. Para o pragmatismo, o *self* experimenta a si mesmo em "harmonia com o mundo", tal que situações problemáticas o ameaçam com a *separação* (grego, *Krisis*) do mundo (MEAD, 2011). Os momentos em que a heroína estranha a si mesma, nas ruas, no metrô, em casa etc., como se estivesse sendo observada, além das circunstâncias de alheação da vida social, são a expressão dessa crise. Os surtos paranoides sinalizam a existência de algo que faz parte de Nina, mas que a mesma desconhece, porque ele se acha dissociado dela. Por isso, ela o teme e, assim mesmo, se interessa por ele. A integração psíquica é assim a única forma de se desvencilhar dessa condição mórbida[588]. A unidade emocional trazida por tal integração representa o "você distante".

Mas esse objeto está interdito para a heroína e quem a impede do contato com ele é a própria mãe. O contato requer enfrentamento, coragem e conhecimento, mas Nina é imatura demais para compreender o que está acontecendo com ela. A mãe, talvez porque conhecesse bem as intrigas de bastidores, pois ela mesma fora bailarina, ao invés de preparar a filha para a vida, acaba por poupá-la dos desconfortos. Mas ela exagera na dose. Isso faz da jovem bailarina uma pessoa incapaz de entender a vida adulta e a si mesma. Em uma palavra, paralisa o seu ser. Nina permanece assim na condição de "doce menina".

A ausência de enfrentamento entre elas circunscreve a ocorrência da fala transpessoal ao nível discursivo de primeira ordem. Esse nível dificilmente gera mudança, pois esta requer que o "eu" se oriente para o "você distante", em primeira ordem; e ao mesmo tempo responda ao "mim distante" [589], em nível de segunda ordem. Nina está longe dessa condição. Sua fala

[588] Sobre os processos de integração psicossomática, verificar as discussões feitas por Rodrigues (2000) e por Montagna (2007).

[589] O "mim distante" é a instância do eu comprometida com o conjunto de hábitos socioculturais aprendidos, o chamado "outro generalizado" de Mead (2011 [1934]; WILEY, 1996).

não é mais que a instanciação da autoimagem sustentada nas interações com a mãe: "ser uma grande bailarina e aceitar sem questionamento a ajuda dela". A solista só não conseguia perceber no entanto que isso a estava sufocando.

Nesse sentido, o "eu" está comprometido com o "mim distante". O "eu" é, como vimos, a instância do *self* em que a ação tem lugar; por isso, ele é por definição indeterminado. Mas, trata-se de uma liberdade condicionada; inclusive pelo "mim distante", como é o caso de Nina Sayers. Assim, o "eu" (Nina-sujeito), agindo em nível de primeira ordem, dirige sua ação ao "você próximo" (Nina-sujeito, interlocutor do "eu") e, reflexivamente, ao "mim próximo" (Nina-objeto, atuando como "boa menina"). Enquanto a heroína não for capaz de questionar as atitudes do "eu", quando este cair para a posição de "mim próximo", ela tampouco entenderá o "mim distante", nem escapará desse círculo vicioso.

(b) Fala transitante – conversa de Nina consigo mesma em nível de primeira e segunda ordem. Propicia a transformação da heroína. A conduta passiva, meiga e obediente de Nina é outro sintoma de seu estado de paralisia existencial. No entanto, em alguns momentos, ela também tem lampejos de insatisfação. Esses são a fagulha necessária para a evolução da bailarina. Quem alimenta tal fagulha são o diretor Thomas e a segunda bailarina da peça, a forasteira Lily. Mas o que, de fato, desencadeia essa transformação é o evento emergente. Como sabemos, à medida que separa o *self* do mundo, pelo bloqueio da continuidade da passagem (MEAD, 2011), o evento inesperado cria um problema e faz o *self* se defrontar com ele; de maneira que, ao tentar solucioná-lo, o sujeito passa a ter experiências das condições que propiciaram a interrupção da continuidade.

Experiência, segundo o pragmatismo, pressupõe mudança assim como permanência. Sem quebra da continuidade, não há mudança, nem tampouco experiência. A mudança ou descontinuidade, emergindo da permanência ou continuidade, significa a presença do problemático (MEAD, 2011). E o agente, no afã de solucionar o problema da descontinuidade, é obrigado a refletir sobre a continuidade, ou seja, a ter experiências com ela. É assim que, em geral, o protagonista das narrativas se comporta e, em particular, a

heroína de *Cisne negro*. A mudança ocorre quando o próprio eu passa a fazer parte de seu campo de ação; ou seja, quando, em um processo reflexivo de longo alcance, o "eu" passa a responder criticamente ao "mim distante". A diferença desse estilo para o "intransitante" é que o "eu" tem agora, diante de si, as exigências do "você distante"; este também criado com a emergência.

A crítica de Thomas, ao revelar a limitação pessoal da solista, separa Nina da ilusão que ela tinha de si mesma como "bailarina perfeita"; ilusão essa sustentada não apenas pela rotina de treino, mas, sobretudo, pela educação ascética imposta pela mãe. Esse fato leva Nina, então, a refletir sobre o que ela acreditava ser o principal atributo de uma grande bailarina, vale dizer, a perfeição da técnica, e a engajar-se na aquisição de uma nova postura dramática até então desconhecida dela. Tal nova postura constitui o "você distante", o *self* futuro de Nina que, além de orientar sua conduta, vai também balizar a avaliação de seus gestos.

Contudo, por outro lado, esse mesmo evento inesperado, que toma Nina de assalto, de modo a tirá-la de seu centro de gravidade, cumpre uma função existencial mais profunda, a saber, oportunizar a integração do *self*. E isso acontece mediante a remoção daquilo que está impedindo Nina de ser completa e socialmente adequada; e o encorajamento da jovem solista à construção de uma nova forma de ser; esta baseada na criatividade e na aceitação de seu lado instintual inibido. As interações com Thomas são importantes nesse sentido.

Esse personagem é decisivo para o engajamento da heroína numa "fala transpessoal transitante" em dois aspectos: primeiro, porque ele funciona como um "*self* crítico" e, como tal, encoraja Nina a assumir o papel dramático de Odile; o que indiretamente obrigava a solista a dar vazão ao seu lado instintual, então contido; segundo, porque ele se transforma no objeto amado de Nina e, *ipso facto*, fá-la sentir ciúmes e raiva e também mentir por causa dele, ou seja, ter experiências do lado dissociado do seu ser. Esse último aspecto é um meio de a protagonista se tornar uma pessoa completa.

Além da interação em nível interpessoal, *self*-outro-*self*, Nina também interage com Thomas em fórum íntimo, exercitando a autocrítica durante os ensaios. Nesse processo

interacional, tornando-se o outro significativo para Nina, o diretor fala na posição do "você imediato", porém exercendo a função do "você distante", aquela condição de *self* integrado a que Nina precisa chegar e da qual ela vai aos poucos se aproximando. O "eu" passa a se orientar para esse "você distante" e, reflexivamente, a questionar sua conduta anterior como bailarina, ou seja, seu "mim distante". A conversação transpessoal ocorre, portanto, em nível discursivo de primeira e de segunda ordem. Nesse sentido, o "eu" encara seu "mim distante", reflexivamente, em nível meta; e, em nível de primeira ordem, ele dirige sua comunicação ao "você próximo", diretamente, e ao "mim próximo", reflexivamente. Obviamente, o "eu" responde ao "mim distante" por referência ao que o *self* vai ser no futuro, isto é, ao "você distante".

Mais efetiva que Thomas para a consecução da "fala transitante" é a bailarina Lily. Contratada para ser a segunda bailarina da peça, substituindo a solista em algumas cenas, ela vira colega de Nina e passa a ser decisiva para a transformação da heroína. É ela que apresenta a vida mundana à solista, falando de temas até então considerados tabus por Nina, tais como sexualidade, amores proibidos, namoro, desejo etc. Nesse sentido sua fala era uma afronta à autoridade materna. Graças a essas conversas entre elas, a protagonista toma coragem para desafiar a mãe e, simbolicamente, a autoridade que esta representava.

A interação se dá em nível interpessoal Nina-Lily-Nina; mas, do ponto de vista da fala transpessoal, ocorre na forma de um conflito entre duas perspectivas: a da mãe, o "mim distante" que fala na posição do "eu"; e a de Lily, o "você distante" (a conduta inovadora que Nina pode vir a assumir), que fala na posição do "você próximo". Nas cenas em que Nina discute com a mãe, Lily (e também Thomas) aparece como um "visitante permanente", o outro significativo que passa a enunciar na posição do "eu" até os momentos finais, quando a protagonista integra a perspectiva de Lily ao integrar o seu lado instintual relegado.

Para o pragmatismo, o *self* emerge como resultado de uma ação comunicativa participativa, ou seja, quando o organismo, num contexto interpessoal, assume a perspectiva do outro em relação a si mesmo. Trata-se de um processo reflexivo, pois o indivíduo é agora capaz de tomar a si mesmo como objeto de reflexão e a responder a seus próprios gestos tal

como os outros reagem em relação a eles (MEAD, 2011 [1934]). É assim que Nina, assumindo como seu o ponto de vista de Lily, se torna capaz de adotar uma postura crítica em relação às suas próprias condições existenciais e de orientar sua conduta rumo à mudança.

Mas Lily também representa na fala pessoal um "visitante permanente" indesejável. Ela encarna as fantasias paranoides da heroína, a Nina diabólica que atormenta e assombra a Nina angelical. Esse dualismo representa, em termos simbólicos, a própria ambiguidade das personagens de *Lago dos Cisnes*: a adorável e meiga Odette, o Cisne branco, e a temível e maquiavélica Odile, o Cisne negro. Não por acaso a transformação de Nina ocorre *pari passu* com a transformação dela em Cisne negro – sendo a peça, assim, a metáfora da própria heroína.

Lily é coadjuvante nesse processo porquanto, identificada com as fantasias de Nina, ela se torna a um só tempo objeto de interesse e de repulsa para a protagonista. Neste último caso, ela representa o lado instintual abominado pela heroína, isto é, o objeto mal que a persegue e quer solapar suas conquistas (o amor de Thomas, a posição de primeira bailarina, a paz etc.). Naquele caso, ela constitui o outro lado da personalidade de Nina, aquilo do qual ela precisa para sua unidade pessoal e funcionalidade.

A cena que mostra o ato integrativo é aquela do ápice narrativo, isto é, quando, tomada por um surto de pânico, Nina imagina que "Lily" vai tomar seu lugar e, durante uma disputa corporal, desfere um golpe de punhal contra seu duplo, causando a morte dele. Ao retornar ao camarim, após ir para o palco e fazer sua apresentação, já encarnando a personalidade malévola de Odile, Nina descobre que a pessoa contra a qual ela desferira o golpe era na verdade ela mesma, ou seja, ela matara o seu duplo e, simbolicamente, integrara o lado atávico de seu ser; vindo a adquirir a unidade existencial que lhe faltava, o "você distante".

Ela sabe que alcançou essa condição porque, além de receber o reconhecimento de seus pares, especialmente, do diretor e dos demais bailarinos, e também da plateia, ela é capaz de olhar para si mesma, seu "mim próximo", e ver nele a presença efetiva do "você distante": uma pessoa desinibida, corajosa, sensual, sedutora etc.; e, mais ainda, ser capaz de se sentir *à*

vontade com seu novo *self*. É por isso que ela diz a si mesma: "Eu senti. Fui perfeita!", reconhecendo a mudança ocorrida. Visto que o episódio do "homicídio no camarim" não passou de um delírio, digamos, equizoparanoide, o que Nina fez realmente ao matar a suposta Lily foi destruir a presença persecutória e integrar as exigências instintuais dissociadas.

Nas conversas entre ambas, a solista e a forasteira, esta fala na posição do "você próximo", funcionando como uma espécie de *self* crítico de duas maneiras. De um lado, Lily é a colega que ajuda Nina a escapar ao jugo materno, no sentido de lhe apresentar a vida mundana e despertar nela a sexualidade reprimida. De outro, Lily é a encarnação não apenas das exigências instintuais da heroína, mas também de suas angústias. Como tal, ela funciona como o reflexo especular do que Nina tinha de obscuro e atávico; e é também o que, efetivamente, leva a heroína a experienciar os vícios humanos e a ter contato com outra de si. Nessas interações, a solista descobre reflexivamente a si mesma.

A transformação em Cisne negro é uma metamorfose não sem consequências. O processo de mudança para Nina foi doloroso e angustiante. É a expressão de uma pessoa emocionalmente fragilizada, com problemas de formação de *self*, que tem de aprender com a vida a ser uma pessoa completa. Esse processo penoso custou-lhe a própria vida. É o que parece sugerir a cena final da narrativa que culmina também com desfecho da peça *Lago dos Cisnes*: desolada com a traição da irmã, Odette comete suicídio, jogando-se do alto de um precipício. Na peça Nina representa esse mesmo desfecho, mas gravemente ferida pelo golpe de punhal que lhe fora desferido. Essa cena emblemática pode significar muitas coisas. Talvez a liberdade da heroína, como sugere a obra original, talvez apenas a cicatriz deixada por uma importante, porém dolorosa, conquista.

Considerações finais.

Em suma, para finalizar, os diálogos que a protagonista estabelece com outros personagens são cruciais para pô-la novamente em movimento. São, assim, expressões da chamada "fala transpessoal transitante", sem o que nenhuma mudança seria possível na vida de solista. Tal fala, como vimos, faz a narrativa ganhar um ar simbólico e humanístico, na

medida em que os eventos do mundo possível ficcional afetam, pessoalmente, desde o interior, o personagem central.

Assim, a teoria do *self* semiótico pode ser aplicada à análise e interpretação de narrativas. Considerando-se que o protagonista é o móvel de toda a ação, pois sem ele a história não se desenvolve, e que sua perspectiva compreende a narrativa como um todo, visto que os eventos ganham sentido por referência à sua realidade pessoal, então a narrativa pode ser entendida como um processo reflexivo – a fala transpessoal. Segundo esse processo, a solução de um problema, desencadeado pelo emergente, supõe o enfrentamento das condições que o causaram, com vistas a uma nova forma de ser, ou *self*.

Referências bibliográficas:

AUMONT, J. et ali. Cinéma et narration. In:_____**Esthétique du film**. 2. ed. Paris: Éditions Nathan, 1994. p. 63-110

BARTHES, R. Introduction à l'analyse structurale des récits. **Communications**: L'analyse structurale du récit, Paris, v. 8, p. 7-33, 1981.

CISNE NEGRO. Direção de Darren Aronofsky. EUA: Estudio Cross Pictures; Phoenix Pictures. 2010. 1 DVD (108 min.): Son., Color.

GEORGE HEBERT MEAD (1863-1931). In: **Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP)**. Disponível em: http://www.iep.utm.edu/mead. Acesso em: 2 dez. 2011.

GOOLISHIAN, H. A.; ANDERSON, H. Narrativa e *self*: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 191-203.

MEAD, G. H. Mind, Self, and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934, p. 1-4. Disponível em: https://www.d.umn.edu/~bmork/2111/readings/mindself.html. Acesso em: 2 dez. 2011.

MONTAGNA, P. O eu e o mundo. **Viver Mente&Cérebro,** Edição Especial. Melanie Klein**:** a ampliação dos limites da vida psíquica. São Paulo: Duetto Editorial, 2007. p. 61-65.

PARANÁ: Secretaria da Educação. **História do Lago dos Cisnes.** Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=450. Acesso em: 06 mar. 2013.

QUÉRÉ, L. George Herbert Mead. La pensée comme conversation de gestes interne**. Revue de synthèse**, tome 131, n. 1, p. 77-97, 2010.

RODRIGUES, H. E. Pensamento linear X teoria de campo, holismo e ser no mundo. In:_____**Introdução à Gestalt-terapia:** conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 42-56.

TIERCELIN, C. Le pragmatisme ou “la manipulation des signes” comme méthode philosophique. In:_____**C. S. Peirce et le pragmatisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. p. 43-82.
VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Précis d’analyse filmique**. Paris: Éditions Nathan, 1992.
WILEY, N. **O self semiótico.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
_____. Pragmatism and the dialogical self. **International Journal of Dialogical Science**, v. 1, n. 1. p. 5-21, Spring, 2006.
_____. The American self and the long march to legal equality. In:_____**Perspectives on the Self: conversations on Identity and Consciousness.** Annals of the New York Academy of Sciences. Perspectives on the Self. New York, 2011. p. 127-133.
_____. **Inner Speech and Agency.** Disponível em: <http://cdlv.edu/pragmatism/wiley_agency>. Acesso em: 09 out. 2012.

TEXTO ESCRITO E TEXTO IMAGEM: UM ESTUDO DE DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO EM SALA DE AULA

Lucas Felipe Zvetz DUARTE (G-UFFS)[590]
Ivan Lucas Borghezan FAUST (G-UFFS)[591]

Resumo: Partindo do pressuposto de que a nossa linguagem está carregada de significados, tanto denotativos quanto conativos, o presente trabalho objetiva relatar o processo de planejamento e produção de aulas de Língua Portuguesa. Essas aulas foram planejadas e produzidas dentro do subprojeto A Formação do Leitor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Dom Carlos Eduardo, na cidade de Realeza-PR. Para tanto, nos apropriaremos dos pensamentos teóricos defendidos por Ferdinand de Saussure, em que se observarão estudos da semiótica com ênfase às dicotomias, e com base nas leituras de Roland Barthes e Clarice Cortez, para que compreendamos as maneiras em que podemos trabalhar e estudar através de textos verbais e imagéticos, tendo em vista que ambos funcionam como campos de sentido produzido, constituindo-se em camadas denotativas e conotativas. Dessa forma, a partir da interação desses textos, pode-se apresentar um incremento no processo de ensino e aprendizagem, no que tange à interpretação e compreensão das nuances de sentido.

Palavras-chave: Denotação. Conotação. Ensino-aprendizagem.

O presente trabalho foi realizado dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, um projeto da CAPES, o qual tem como objetivo promover o contato do acadêmico de Licenciatura com a sua futura área de atuação, neste momento especificamente do Curso de Graduação em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza. Dessa maneira, o graduando, em processo de formação, adquire experiência em contato com a realidade escolar, o que propicia meios para pesquisas e propostas de novas metodologias que podem contribuir na qualidade da educação.

[590] Estudante de graduação indicado pelo Prof. Ms. Saulo Gomes Thimóteo. Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza - PR. E-mail: <lucas.f.z.duarte@gmail.com>.
[591] Estudante de graduação indicado pelo Prof. Ms. Saulo Gomes Thimóteo.Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza. E-mail: <ivanlucasfaust@hotmail.com>.

O subprojeto do PIBID do Curso de Letras da UFFS/Campus Realeza tem como objetivo principal identificar as causas que contribuem para o baixo nível de criticidade e o decorrente processo de alienação cultural existente na educação básica para, com base neste conhecimento, enfrentar o problema, lançando mão de metodologias diferenciadas e eficazes e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação docente dos licenciandos. Dentro do subprojeto trabalhamos a leitura de diferentes gêneros textuais, como o jornalístico, o literário, textos verbais e não-verbais e letras da música popular brasileira.

Nossa proposta é a de trabalhar os problemas da leitura no Ensino Fundamental através do uso de imagens em uma perspectiva de intertextualidade. O que vamos relatar, e propor, estão embasados em nossa experiência na escola, proporcionada pelo PIBID. A instituição educacional a qual trabalhamos é a Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, que atende as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Pudemos perceber, por essa experiência, que a prática docente não se resume à ministração de aulas, e que o trabalho do professor não se limita a meramente dar a aula, mas que passa necessariamente pela preparação de projetos que façam frente aos desafios curriculares. Um grande desafio, por exemplo, é promover um ganho na aprendizagem do aluno, para torná-lo capaz de relacionar e refletir sobre conteúdos e conceitos presentes em diversas áreas do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a nossa linguagem está carregada de significados, tanto denotativos quanto conativos, o presente trabalho objetiva relatar o processo de planejamento e produção de aulas de Língua Portuguesa. Essas aulas foram planejadas e produzidas dentro do subprojeto a Formação do Leitor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Dom Carlos Eduardo, na cidade de Realeza-PR. Para tanto, nos apropriamos dos pensamentos teóricos defendidos por Ferdinand de Saussure, em que se observarão estudos da semiótica com ênfase às dicotomias, e com base nas leituras de Roland Barthes e Clarice Cortez, para que compreendamos as maneiras em que podemos trabalhar e estudar através de textos verbais e imagéticos, tendo em vista que ambos funcionam como campos de sentido produzido, constituindo-se em camadas denotativas e conotativas. Dessa forma, a partir da

interação desses textos, pode-se apresentar um incremento no processo de ensino aprendizagem, no que tange à interpretação e compreensão das nuances de sentido.

O linguísta Ferdinand de Saussure considera a linguagem como um objeto que possui camadas, nas quais cada uma dessas compõe uma função que equivalerá um significado às outras camadas, com isso os componentes da línguagem se valem por uma relação que existe entre umas e outras. Consequentemente a isso, observou-se que partes do sistema, por si mesmas, não se sustentariam por apenas existirem, porém, por um processo em que essas se opõem e se relacionam entre si. Com isso, Saussure objetivou enfocar seus estudos com base na formulação de dicotomias.

Atentamo-nos à seguinte observação, portanto: a atividade de estudos realizada por um linguista em qualquer que seja o contexto, a fala terá sempre suas particularidades. No entanto, em todas suas tarefas o profissional da Língua se baseará em suas noções gerais sobre o conhecimento de sua língua. O linguista, portanto, trabalha no campo da linguagem que é a dicotomia entre Língua e Fala, uma vez que a fala estaria no âmbito do indivíduo por ser uma produção distinta de cada falante, enquanto que a Língua estaria no âmbito social.

Da mesma forma, é possível abranger outros campos de estudos da Língua em dicotomias propostos por Ferdinand Saussure, assim como Língua e Fala, abordado na observação acima, Sintagma e Paradigma, Sincronia e Diacronia, Significante e Significado. Aos quais nos atentaremos, a partir desse momento em diante, a ultima delas, pelo que se refere ao estudo dos signos.

De acordo com Castelar de Carvalho (2010), a definição do signo é

> a ‘união do sentido e imagem acústica’, [em que] verificamos que o que Saussure chama de “sentido” é a mesma coisa que conceito ou ideia, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada, plasma pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço. Em outras palavras, para Saussure, conceito é sinônimo de significado, algo como o lado espiritual da palavra, sua contraparte inteligível, em oposição ao significante, que é a sua parte sensível. Por outro lado, a imagem acústica ‘não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som’. Melhor dizendo, a imagem acústica é o significante (CARVALHO, 2010, p. 30-31).

Com isso, observamos que signo constitui como a soma entre o resultado de significado e significante. Portanto, qualquer palavra que possuir um sentido é considerada um signo linguístico. Como por exemplo, "Jornal" a qual ao visualizarmos ou ouvirmos percebemos que existe uma soma entre o som ou escrita (imagem acústica - significante) e conceito (significado).

As linguistas Eni Orlandi e Suzy Rodrigues-Lagazzi (2010), argumentam a respeito da Semiologia, a ciência encarregada dos estudos dos signos:

> O esforço teórico e metodológico [da semiologia] é (...) o de utilizar conceitos analíticos, como língua e fala, significado e significante, sintagma e sistema, denotação e conotação, tirados da linguística, e que constituem também os títulos das partes em que se divide o livro mencionado de Barthes, e transpô-los para os domínios de outros sistemas semiológicos, mesmo com o risco, observado pelo autor e sublinhado por Lévi-Strauss, de comprometer toda e qualquer análise semiológica do não-verbal pela sua versão linguística, dada a preferência conceitual e metodológica derivada de seu poder de organização e de explicação dos fenômenos da significação (ORLANDI e RODRIGUES-LAGAZZI, 2010, p.111).

No que se refere às dicotomias estudadas pela Semiologia, nos atentamos, a partir de agora em diante, exclusivamente dos conceitos de denotação e conotação, os quais, de acordo com o Dicionário Aurério (2010), ao fazermos uma consulta, encontramos os seguintes significados para conotação "**1**. Relação que se nota entre duas ou mais coisas. **2**. E.Ling. Sentindo translato, ou subentendido, as vezes de teor subjetivo, que uma palavra ou expressão pode apresentar paralelamente à acepção em que é usada" (p. 190). E para denotação "**1.** Ato ou efeito de denotar. **2**. E.Ling. O sentido literal de uma palavra" (p. 225). Dessa forma, o significado denotativo é aquele do uso geral, comum, literal da Língua com finalidade prática, utilitária e objetiva, como por exemplo, "A corrente estava jogada no chão", em que corrente é um objeto feito de aço para prender algo ou alguém. Por outro lado, o significado conotativo está no uso expressivo, figurado, diferente daquele empregado no dia a dia, o qual depende do contexto em que for usado, como, por exemplo, "A gente vai contra a corrente/Até não poder

resistir" (Chico Buarque), em que o termo corrente refere-se a uma opinião formada por uma legião.

Para José Luiz Fiorin (2012):

> A noção de referencia/denotação deve ser estendida, pois as palavras podem representar não só indivíduos do mundo, mas também podem representar objetos mais complexos, como propriedades e relações entre propriedades. A noção de referência, portanto, deve ser entendida de uma maneira mais ampla do que o *falar sobre* indivíduos concretos no mundo real. Uma semântica baseada nessa noção reconhece que também falamos de indivíduos que habitam outros 'mundos' como *Saci-Pererê* e *Brás Cubas*. Mais ainda, reconhece que também usamos a língua para descrever nossos estados mentais (FIORIN, 2012, p. 142, *grifos do autor*).

É fundamental que o professor trabalhe com seus alunos a noção dos significados conotativos e denotativos de nossa linguagem, tendo em vista que nós, enquanto leitores em formação, precisamos estar preparados para enfrentar as diversas situações em que confrontaremos com tentativas de persuasão existentes em meios de informação, sejam jornais televisivos, radiofônicos ou impressos, revistas e redes sociais, e outros. Dessa forma os professores estarão contribuindo para que os seus alunos sejam leitores críticos e mais preparados para posicionar-se diante de quaisquer tipos de textos.

Segundo Roland Barthes (2001, p. 95), "um sistema conotado é um sistema cujo plano de expressão é, ele próprio, constituído por um sistema de significação; os casos correntes de conotação serão evidentemente constituídos por sistemas cuja linguagem articulada forma o primeiro sistema (é o caso da Literatura, por exemplo). O teórico enfatiza a questão da metalinguagem, apontando demasiadamente sobre a linguagem conotativa, pois esta pode estar sobreposta a uma linguagem denotativa, isto é, texto que por sua vez usam da linguagem denotativa que pode possuir um sentido conotativo, o qual muitas vezes pode não ser percebido pelo leitor.

Ainda segundo o autor, a metalinguagem permite retificar a imagem excessivamente segura a qual é possível obter desde o início de uma determinada leitura, por exemplo. Ainda complementando, afirma que,

> o semiólogo diante da conotação, que seria o conjunto de uma análise semióloga que ordinariamente, ao mesmo tempo, além do sistema estudado e da língua (denotado) que dele se encarrega mais frequentemente, um sistema de conotação e a metalinguagem de análise que lhe é aplicada; poderíamos dizer que a sociedade, detentora do plano de conotação, fala os significantes do sistema considerado, enquanto o semiólogo fala-lhe os significados; ele parece possuir, pois, uma função objetiva do deciframento (sua línguaguem é uma operação) diante do mundo que naturaliza ou mascara os signos do primeiro sistema sob os significantes do segundo; sua objetividade, porém, torna-se provisória pela própria história que renova as metalinguagens (BARTHES, 2001, p. 99).

De acordo com Clarice Cortez (2010):

> Historicamente, nessas aproximações entre texto e imagem são discutidas sob diferentes perspectivas, motivadas, pela delimitação do *corpus:* o texto pode ser literário (poesia, narrativa, épica), publicitário, religioso (Sagradas Escrituras, sermão), do mesmo modo que a imagem transita entre a publicitária, televisiva, pintura, ilustração e uma infinidade de outras formas. Ao pesquisador cabe escolher a ferramenta teórica que melhor se adapte ao seu objeto de estudo. Portanto, traçar um panorama por algumas abordagens é importante para esclarecer quais os principais pontos de convergência, como também os aspectos que causam maiores discussões e dificuldades neste tipo de estudo (CORTEZ 2010, p. 46).

Dessa maneira, apontamos para a possibilidade de se trabalhar significados através de imagens e não somente com textos verbais, tendo que vista que uma imagem pode, claramente, nos transmitir diversas informações. A autora ainda acrescenta sobre o estudo de textos imagens, os quais, ao contexto atual em que a rede mundial de computadores, por exemplo, no proporciona contato com inúmeros textos não verbais:

> O homem de todos os tempos interessou-se pela escrita e pela imagem. Devemos reconhecer que em nenhuma outra época foi-lhe dedicada uma paixão comparável à da atualidade. Já não somos homens só de pensamento ou só de regras imbatíveis, além do que o nosso alimento interior não se resume mais nos textos. O momento histórico atual é conduzido pelos choques sensoriais, em especial pelos olhos e ouvidos. Ao simples toque de uma tecla, chegam-nos imagens e sons de qualquer parte do mundo. Esse

> processo é, sem dúvida, irreversível. Cada vez mais crescem as relações possíveis entre o texto verbal e o não verbal (CORTEZ 2010, p. 51).

Com isso, enfatizamos o ideal do planejamento de atividades nas quais se abordam estudos de interpretações através do texto escrito e do texto imagem. Para tanto, pensamos numa metodologia que objetivasse instigar o aluno, através da fotografia, para notar de que forma ela pode contribuir no diálogo produzido entre uma pessoa e outra, ou entre coisas, lugares e situações; Conceituar a linguagem conotativa e denotativa; Interpretar fotografias; Promover discussões através das imagens; e Fazer com que os alunos percebam os diversos significados que textos verbais e não verbais podem trazer (anexo I).

As oficinas foram realizadas nos dias 15 e 21 de maio de 2013, na Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, a qual foi denominada "Retrato Falado" constituindo-se como resultado de estudos realizados durante o Módulo de Fotografia. A partir desse referente, foi trabalhada com os alunos do Ensino Fundamental, a linguagem conotativa e denotativa, e com isso, preparamos atividades de explanação do conteúdo. Ao prepará-las, pensamos em facilitar ao máximo para os alunos, para tanto, lançando mão de algumas dinâmicas introdutórias.

A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: três alunos participaram da atividade, os quais se dispuserem e foram encaminhados para o lado de fora da sala de aula e os demais permaneceram e visualizaram imagens diferentes, as quais seriam empregadas aos alunos que se retiraram da sala. Por exemplo; os alunos em sala viram uma imagem que poderia ser do ex - presidente Luís Inácio Lula da Silva, e a intenção seria que os alunos que estão vendo a imagem, descrevessem-na o aluno que havia estado do lado de fora, fazendo com que ele pudesse se posicionar de forma parecida com a imagem vista.

De modo geral, a oficina foi desenvolvida em dois períodos, uma no turno vespertino com a turma do oitavo ano, e outra no contra turno que contou com alunos do também do oitavo ano. Demos inicio na oficina questionando-os sobre o que entendiam por retrato falado. Houve várias respostas, pois os alunos sabiam algo sobre as dicotomias que seriam apresentadas e alguns até mesmo se confundiam com o significado de cada uma delas.

Os alunos foram questionados sobre: O que é linguagem conotativa e denotativa? Alguns sabiam o que era denotativa, mas não sabiam o que era linguagem conotativa, já outros não sabia nenhuma. Então explicamos com exemplos de frases e palavras, relacionado à dinâmica anteriormente realizada. Quando os alunos se pronunciaram ter claro entendimento da diferença entre um tipo de linguagem e outra, partimos para a próxima atividade. Os alunos visualizaram imagens e fizeram uma breve descrição partindo da indicação que usariam a linguagem conotativa. E por fim os alunos fizeram outra atividade com desenho, na qual um determinado aluno visualizou uma imagem e sozinho tinha que descrever o que via, para que os colegas desenhassem. Essas atividades buscaram fazer com que os alunos percebam a diferença entre uma linguagem e outra, tendo em vista que a fala denotativa se tornava conotativa no desenho, pelo fato de que cada aluno faria de modo o qual compreendia. Para terminar e fixar o conteúdo eles assistiram dois vídeos, um que tratava da história da fotografia e outro que falava da diferença entre denotação e conotação.

Considerações finais

Pensar a docência vai além do planejamento de uma simples aula, ela requer cuidado e aproximação com os alunos para poder identificar os seus anseios. De acordo com Libâneo (1994, p. 222), "o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações". E "o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado" (LIBÂNEO, 1994, p. 96). Portanto, o planejamento é uma parte importante para as diferentes atividades na escola, pois requer o ato de se pensar sobre a articulação dos conteúdos que serão trabalhados dentro de um plano de ensino.

Constatamos, por fim, que os alunos usam da linguagem conotativa e denotativa todos os dias, mas nem sempre sabem a diferença entre uma e outra. Com a oficina os alunos tiveram claro entendimento de suas diferenças. Também percebemos que é importante

trabalhar assuntos do cotidiano com o aluno, tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, assim com atividades dinâmicas, pois os alunos têm mais facilidade de aprendizado.

A oficina repercutiu positivamente entre os alunos, seja pela aceitação do tema, seja pela dinamicidade empregada, ou então, e mais importante, pelo que os textos nos levaram a refletir, como nos seguintes exemplos levantados no debate: qual a importância da descrição de uma imagem; o que ela representa na linguagem; o que entendo sobre conotação e denotação; e como eu emprego essa linguagem em meu cotidiano, como argumenta Berth Brair (2005) sobre considerar o contexto e a historicidade do enunciado:

> explorar a idéia e centrar a discussão no fato de que a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Assim sendo, 'o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização' (BRAIR, 2005, p. 93).

Com isso reforçamos a ideia de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID não só aproxima os acadêmicos da sala de aula como também das dificuldades diárias de um professor, como aproximar um aluno da leitura sem que haja imposição, fazer com que esse aluno tenha prazer de ler e compreender e que tenhamos habilidade de levar a realidade do aluno para a sala de aula.

Referências:

BARTHES, Roland. *Elementos da Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2001

BRAIR, Berth. *Bakthin, dialogismo e construção do sentindo*. São Paulo: Unicamp, 2005.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. *A narrativa e as ilustrações nas metamorfoses, de Ovídio: Leitura do texto e da imagem*. Maringá: Revista JIOP, 2010, p. 41-59.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa: coordenação de edição Marina Baird Ferreira.* Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística II: princípios de análise.* São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, Eni P. RODRIGUES-LAGAZZI, Suzy. I*ntrodução ás ciências da linguagem – Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Fernando Moreno da. *As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos*. Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, 2011. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli6/numero3_n2/revelli.v3.n2.art03.pdf>. Acesso em: 18 set 2013.

ANEXO I

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Campus Realeza

Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

PLANO DE AULA

Acadêmicos: Débora Karina Aiala, Lucas Felipe Zvetz Duarte e Ivan Lucas Faust.			
Escola Estadual Dom Carlos Eduardo			
Docente Supervisor(a): Dirlaine de Oliveira	Ensino: Fundamental	Série/Turma: 8°ano	N.º de alunos: 25

Tema: Retrato Falado – A importância da fotografia na linguagem	**Horas-aula programadas**: 3horas/aula
Objetivo Geral: Instigar o aluno, através da fotografia, para notar de que forma ela pode contribuir no diálogo produzido entre uma pessoa e outra, ou entre coisas, lugares e situações. **Objetivo Específico:** - Conceituar a linguagem conotativa e denotativa; - Interpretar fotografias; - Promover discussões através das imagens; - Fazer com que os alunos percebam os diversos significados que textos verbais e não verbais podem trazer.	
Conteúdo: Linguagem conotativa e denotativa em textos verbais e não verbais.	
Encaminhamentos Metodológicos: 1 – Apresentação dos bolsistas aos alunos; 2 – Dinâmica introdutória do conteúdo; 3 – Questionamento do porquê da dinâmica; 4 – Explicação de linguagem conotativa e denotativa; 5 – Qual a importância da descrição da fotografia, o que ela representa na linguagem; 6 - Linha do tempo da fotografia; 7 – Atividade de fixação do conteúdo 1 – Linguagem conotativa através da escrita;	

8 – Atividade de fixação do conteúdo 2 – Linguagem conotativa através do desenho;

Descrição da Dinâmica: Pediremos de 2 a 3 alunos para participarem diretamente da atividade, aqueles que se dispuserem serão encaminhados para fora da sala de aula, os demais que permanecerem visualizarão imagens diferentes e serão empregadas a cada aluno que se retirou da sala. Por exemplo; o aluno saiu e a imagem que os demais colegas verão será uma pose do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a intenção é que os alunos que estão vendo a imagem, descrevam para que o aluno que saiu possa se posicionar parecidamente com a imagem vista.

Atividade de fixação do conteúdo 1: Serão mostradas uma série de fotografias aos alunos e caberá a cada um deles fazer uma breve descrição do que estão vendo através da escrita, dessa forma expressarão o que aprenderam com a linguagem conotativa.

Atividade de fixação do conteúdo 2: Um aluno será convidado a ver uma fotografia individualmente e descrever para os demais, assim, estes terão que desenhá-las da forma que compreendem a descrição.

Recursos:
Espaço para as atividades;
Aparelhos de audiovisual e som;
Folhas sulfite;
Lápis de cor e de escrever;
Borracha;

Anexo 01: Imagens que serão usadas para a Dinâmica introdutória

Anexo 02: Imagens que serão usadas para atividade de fixação do conteúdo 1

Anexo 03: Imagens que serão usadas para atividade de fixação do conteúdo 2

Vídeos:

História da Fotografia. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4cSMG5XAq7c>.
Denotação e Conotação. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=oNC8WQZ4pTc>.

POÉTICA, VOZ E PERFORMANCE: UM ESTUDO DAS PAIXÕES NO FADO PORTUGUÊS

Thays Caroline Barroca Ribeiro MORETTINI[1] (PG-UEL)

Resumo: Este artigo se apresenta como um estudo em desenvolvimento, seu objeto de pesquisa é a obra poética *Versos* (1997) da fadista Amália Rodrigues (1920-1999). Neste estudo, a voz em performance é compreendida como um gesto de arte, uma expressão essencialmente poética. Deve-se ressaltar que este artigo buscará compreender o fado como criação poética que expressa os estados de alma de um eu-lírico, em que se sobressaem os estados de alma da solidão e da tristeza que, uma vez articulados na canção do fado, sugerem a expressividade de um fazer poético. Os procedimentos metodológicos serão desenvolvidos tendo como suporte teórico a Semiótica das Paixões, seguindo a concepção de linha francesa de Greimas. Para executar este estudo será necessário recorrer à análise da canção "Tenho Fados nos Sentidos", de Amália Rodrigues, para tanto, tem-se em vista um olhar que se aprofunde sobre a expressão poética da voz em performance no fado português.

Palavras-chave: Poética. Performance. Semiótica das Paixões. Fado.

O fado: canção e performance

A origem do fado em Portugal remonta desde o período das grandes navegações e expedições marítimas. Pode-se considerar que o fado, como expressão da música e do canto português, manifestou um forte sentimento que permeou muitas gerações portuguesas. O fado é a música que exprime a dor, a saudade e a nostalgia como formas de uma expressão poética delineada pelo canto, pela voz em performance.

Segundo Enzo Minarelli (1951), a voz em performance é "a essência de muitas vozes: é a voz autêntica" (MINARELLI, p. 13); ou seja, pensar a voz em performance implica considerar a voz para além da oralidade, é a voz em sua essência pura, como expressão de um "eu" que a declama no ato de arte da performance.

No romance *Memórias de um Sargento de Milícias* (1944), o autor Manuel António de Almeida (1831-1861) descreve uma cena onde se dança o fado e confirma seu teor poético expresso por meio da voz em performance: " Muitas vezes o tocador canta em certos compassos uma cantiga às vezes de pensamento verdadeiramente poético" (ALMEIDA, p. 40)

Neste artigo, pretende-se considerar o valor histórico do fado, enquanto expressão musical e poética de toda uma nação portuguesa, assim como afirma a professora e ensaísta Maria Luísa Guerra em sua obra *Fado: alma de um povo* (2003)

> O fado é a voz da alma. Não se rege por normas codificadas. É soluço e grito. Brota do coração, sem regra nem modelo. Vive de uma temperatura interior que não se repete. É essa temperatura que modela a voz e lhe faz transmitir emoção e mensagem. Comunica uma dor representada, apelando à comunhão. Por isso se pode também dizer que o fado é história. (GUERRA, 2003, p. 127-128)

A obra *Fado: alma de um povo* pontua uma abordagem genérica a partir de tópicos históricos que se referem aos temas do fado português, tais como: a saudade, a ausência, o sofrimento.

Estas temáticas se relacionam com a problemática além mar, com a finalidade de, assim, buscar apurar um modo de ser português e encontrar a essência de um povo, o qual possa explicar a mais característica e original das melodias portuguesas.

Para que o fado possa existir são elementos imprescindíveis: a guitarra, a viola, a voz, o silêncio e a solidão. Pode-se dizer que a voz do fado mostra as variadas vertentes da existência, neste sentido, a temática muitas vezes expressará a solidão, o amor, o destino, a vida e a morte, o tempo, a melancolia.

> O que é o fado? Uma criação popular. Distingue-se pela melodia e pelos temas. É a alma colada na voz. (...) Nasce no amor, na paixão, no sofrimento, na despedida, no abandono, na amargura, na esperança, na alegria e no regresso, na saudade, no abraço da morte. (GUERRA, p. 175)

A canção popular portuguesa, em sua dimensão nacional e estética, caracteriza-se por uma expressão poético-musical que manifesta a cultura e os valores de um *modus vivendi*, sendo a representação de um 'existir' tipicamente português.

No plano poético-musical, deve-se considerar a importância da canção popular portuguesa como canto de uma nação e representativa de uma cultura

> Expressão e documento da vida, sentimentos, aspirações e afectos do nosso povo, a canção portuguesa faz parte do patrimônio espiritual da

> Nação Portuguesa. Mais do que qualquer outra manifestação do nosso temperamento, da nossa cultura ou das nossas capacidades criadoras, ela nos define e integra na nossa realidade psicológica e social. (...) Verdadeiras e preciosas relíquias artísticas, as nossas canções populares têm jus, como as relíquias do nosso passado arquitectónico e pictural, (...) é a imagem do que fomos capazes ou o estímulo para diligenciarmos ultrapassar-nos. (GRAÇA, 1953. p. 39)

Tendo em vista a concepção de canção e do fado português, por objeto de estudo, o presente estudo visa analisar uma canção presente na obra *Versos* (1997) e outros fados da fadista Amália Rodrigues (1920-1999). Para efetuar esta tarefa, torna-se necessário compreender o fado em uma dimensão poética, marcado por uma linha tênue que perpassa: canto e a poesia, a voz e a existência.

Amália Rodrigues nasceu no ano de 1920 em Lisboa, em uma região próxima ao Rossio, e viveu até os 14 anos na casa de seus avós maternos. Ainda jovem, sua voz destacou-se e fez-se ouvir em ruas e bairros de Portugal. Após fazer sucesso cantando em cafés e cassinos de Portugal, Amália Rodrigues cantou em diversas cidades, dentre elas Madrid, Paris, Nova Iorque e também realizou uma performance no Cassino de Copacabana no Rio de Janeiro (*Numa aldeia portuguesa*).

Ao debruçar-se sobre o fado de Amália Rodrigues, o estudo deste artigo busca pensar em uma abordagem que considere a voz em performance, o canto e o que convencionará denominar de uma 'poética do fado' compreendido como gesto de arte. Todavia, o fado de Amália Rodrigues será depreendido enquanto "essência de muitas vozes", na medida em que representa a voz da nação portuguesa e, paralelamente, é capaz de expressar em seu canto a voz dos mais profundos sentimentos que permeiam o existir humano.

Pensa-se aqui na construção temática do fado, considerando que as possíveis vertentes temáticas correspondem a 'estados do ser', os quais serão representados na performance do fado como expressão da paixão, da solidão, da condição humana, da morte. Este artigo surge com o intuito de promover considerações referentes ao estudo do fado como um fazer poético, na medida em que este será analisado pelos elementos: poesia, voz e performance.

A discussão sobre o conceito de Performance pode-se desenvolver pela concepção da obra *Performance, recepção e leitura* (2007) do autor Paul Zumthor (1915-1995), o qual fornece reflexões interessantes para se compreender a voz que norteia o discurso poético e a sua escuta em uma dimensão performática.

Nesta perspectiva, pensar o fado de Amália Rodrigues como uma arte performática implica considerar as relações existentes entre canto e poesia, voz e performance. Esta última está atrelada ao corpo e os caracteres físicos da voz estão presentes na poesia, assim como afirma a quarta tese postulada por Zumthor

> A voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz a localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. (ZUMTHOR, 2007. p. 83-84)

Quanto à performance no fado, destaca-se o caráter de lamentação do canto, o qual se intercala por "ais soluçantes" e, muitas vezes, pela presença de expressões melancólicas. A discussão sobre a canção em sua dimensão artística e performática se torna relevante a fim de pensá-la como ato musical e poético. Para isso, o livro *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz* (2008) apresenta uma discussão a ser contemplada em virtude das relações entre a poesia e a música.

A partir da leitura de alguns artigos selecionados desta obra, percebe-se a relação existente entre a canção e a performance. No texto da professora da Open University Ruth Finnegan, intitulado "O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?", verifica-se uma reflexão no que tange à compreensão da voz, só existirá 'música' na canção quando esta soar na voz, a qual não é compreendida como mera condutora de textualidades, mas enquanto presença melódica e rítmica dimensionada por um ato em performance: "Canção e poesia oral significam a ativação corporificada da voz humana." (FINNEGAN, Ruth. p. 24)

Ao interpretar a relação existente entre a poesia e o ato da performance, faz-se relevante pensar a linguagem performática e a escuta do texto poético

> To be heard, poetry needs to be sounded – whether in a process of active, or interactive, reading of a work or by the poet in performance. Unsounded poetry remains inert marks on a page, waiting to be called into use by saying, or hearing, the words aloud. The poetry reading provides a focal point for the process in that its existence is uniquely tied to the reading aloud of the text; it is an emblem of the necessity for such reading out loud in public. (BERNSTEIN, Charles, 1998. p. 7)

Considerando o excerto extraído da obra *Close Listening: poetry and the performed Word* (1998), de Charles Bernstein, deve-se pensar ainda a relação da performance e o momento de sua recepção. Em relação à performance do fado, deve-se considerar o momento da recepção

entre quem toca e quem escuta. A guitarra, tendo por acompanhamento a viola e o violão, constrói um espaço intimista, uma atmosfera sacralizada entre o tocador e o receptor da canção. As modulações da voz do fadista e o acompanhamento musical ligam-se intimamente à experiência do receptor. A voz, o ritmo da canção, a dicção do fadista, o tom e a musicalidade são elementos para se estabelecer uma comunhão entre o fadista e seu receptor, entre a voz e sua escuta.

A voz de Amália Rodrigues exprime o fraseado musical e sua canção atribui ao fado um valor de expressividade, transfigurado em versos que por vezes revelam a banalidade do cotidiano em momentos de grande intensidade poética. A escuta de seu fado se revela como uma verdadeira forma de arte.

Pensar a poesia do fado implica reconhecer elementos intrínsecos à cultura portuguesa. Partindo da compreensão do fado como canção que expressa os estados de alma de um sujeito, visa-se aplicar o estudo da semiótica das paixões em contribuição para a análise da canção "Trago fados nos sentidos", de Amália Rodrigues.

A semiótica das paixões

A semiótica das paixões se apresenta como sendo um estudo que evidencia os estados de alma de um determinado sujeito do discurso, tendo em vista a compreensão de que a partir de um estado de coisas é que surge um estado de almas. Neste sentido, os estudos semióticos revelam um sujeito que busca estar em conjunção com seus objetos-valores, desta forma, para que um sujeito entre neste processo de conjunção para com seu objeto desejado, desencadeiam-se alguns conflitos, os quais geram os denominados "estados de alma", tais como a tristeza, a angústia, a solidão; dentre outros estados que modalizam o ser deste sujeito.

As paixões são então definidas enquanto modalizações do ser dos estados narrativos do sujeito, sendo que a paixão surge como modalização do ser e do fazer. Ao se pensar uma epistemologia das paixões, Greimas pontua que sua aparição em um contexto revela efeitos de sentido particularizados entre si. A semiótica parte do estudo que focaliza a organização discursiva das estruturas modais, as quais estão relacionadas à duas estruturas autônomas, sendo a sensibilização passional do discurso e a modalização da estrutura narrativa.

As paixões, então designadas na obra *Semiótica das Paixões: dos estados de coisas aos estados de almas* (1991), não se apresentam como sendo propriedades exclusiva dos sujeitos, mas se apresentam ao leitor como propriedade do discurso em sua totalidade, e projeta-se sobre os sujeitos, os objetos e sobre a junção destes elementos.

Seguindo a definição desenvolvida por Greimas, uma *paixão* se define como sendo um "estado de alma", sendo que, um "estado de coisas" leva a um "estado de alma". Tendo em

vista a busca dos sujeitos e suas conjunções com seus objetos de valores, percebe-se que as paixões são definidas como modalizações do ser do sujeito narrativo, que se concretizam, no plano do discurso, por um processo de lexicalização.

Neste sentido, pode-se pensar como, na canção do fado português, o sujeito da canção se encontra em disjunção com seu objeto de valor, em que a paixão da solidão e da tristeza se revelam como modalizações do ser, as quais estão lexicalizadas na canção, isto significa dizer que a paixão não está representada em um plano subjetivo, mas está expressa pelo próprio plano da linguagem, podendo ser identificada pelos vocábulos "solidão", "tristeza", "agonia" e "amargura". A seguir, será possível evidenciar na letra da canção estas paixões lexicalizadas e qual a relação elas estabelecem com o sujeito que canta, a voz em performance do fado português.

Um estudo das paixões no fado português

Considerando que a Semiótica trata da totalidade do sentido a ser depreendida pela unidade textual, pensa-se na construção de um percurso gerativo do sentido, buscando construir a noção de significação a partir de um percurso que conceberá gradualmente os elementos mais simples, a fim de atingir os elementos mais complexos, sendo este, essencialmente, um percurso expresso no plano do conteúdo textual.

Ao pensar-se o texto enquanto representação quer seja no plano temático ou figurativo, pretende-se analisar, inicialmente, a canção "Trago Fados nos Sentidos", partindo da construção do percurso da narratividade, em que se vislumbram a transformação de estados do sujeito enunciador.

Trago fados nos sentidos

Trago fados nos sentidos
Tristezas no coração
Trago os meus sonhos perdidos
Em noites de solidão

Trago versos trago sons
Duma grande sinfonia
Tocada em todos os tons
Da tristeza e da agonia

Trago amarguras aos molhos
Lucidez e desatinos
Trago secos os meus olhos
Que choram desde meninos

Trago noites de luar
Trago planícies de flores
Trago o céu trago o mar
Trago dores ainda maiores

(RODRIGUES, Amália. 1997, p. 26)

A fim de iniciar a presente análise, pode-se pensar acerca dos níveis de figurativização e tematização presentes no texto. Logo na primeira estrofe, percebe-se, no plano da figurativização, a imagem do "coração" e da "noite", estes elementos se encontram em conjunção com duas paixões, a saber: a tristeza e a solidão, respectivamente. Ainda no plano das figuras, tem-se as imagens de "olhos secos", as "noites de luar", as "planícies de flores", o "céu" e o "mar".

Deve-se pensar como estas imagens sugerem a configuração do plano temático, o qual será demarcado pela tristeza, solidão, sonhos perdidos, a agonia, a amargura, a lucidez e os desatinos e dores ainda maiores.

Os elementos figurativos tais como o coração, a noite, as planícies, dentre outros, constroem um simulacro da realidade, em que se percebe a função descritiva ou representativa do mundo sensível, sendo que as mesmas figuras são capazes de manifestar os temas presentes na canção.

Pensando, portanto, o percurso figurativo a fim de atingir o percurso temático, deve-se ressaltar como cada lexema do texto apresenta um determinado núcleo significativo, sendo relevante pensar no encadeamento destas figuras, para que estas possam concretizar os temas.

Assim sendo, pode-se afirmar que as figuras "coração" e "as noites" na primeira estrofe indicam o percurso figurativo da fragilidade do eu que fala, e a imagem da noite constrói um simulacro da escuridão, expressando o tema da solidão, da reclusão do eu que se encontra em disjunção com o mundo que o circunda.

Passando para a terceira estrofe, tem-se a figura dos "olhos secos", que indicam o percurso figurativo do sofrimento, em contraste com a imagem de "choro" que aparece logo no verso seguinte, esta oposição de figuras sugere, para o plano da narratividade, o percurso temático da tristeza de um enunciador amargurado por sua existência.

O percurso figurativo se expressa de forma mais explícita na última estrofe, em que aparecem as imagens das "noites de luar", das "planícies de flores", do "céu" e do "mar". Estes elementos simbolizam o plano figurativo do espaço físico do mundo sensível, portanto, uma isotopia do mundo físico, em relação ao qual o enunciador manifesta estar em conjunção, pois afirma trazer em si estas imagens, no entanto há uma disjunção com a pacificidade que estas imagens sugerem, na medida em que o eu enuncia trazer em si dores ainda maiores.

Pode-se inferir a partir deste percurso figurativo que o percurso temático deste fado se expressa pelos temas da tristeza, da solidão, da melancolia, todos estes lexemas abstratos que reforçam a coerência interna do texto.

No início da canção já se pode observar ser o primeiro percurso temático o da tristeza, posteriormente, na segunda estrofe, há uma sonoplastia de elementos tais como "versos", "sons", "sinfonias", "tons", todos estes confluindo para o tema da tristeza precedido pelo tema da agonia. É possível ressaltar que há a configuração de uma isotopia do discurso ou uma isotopia da canção, na medida em que a própria canção do fado remete a elementos inerentes à musicalidade.

Na terceira estrofe, o tema da amargura se expressa juntamente com o tema da lucidez e do desatino, sendo que este percurso temático é corroborado pelo encadeamento de figuras, tais como "olhos secos", os quais indicam o sofrimento do enunciador.

É possível perceber também, a partir do texto, que há uma relação antitética entre o percurso temático da última estrofe, o qual é expresso pelas "dores ainda maiores" do enunciador em oposição ao percurso figurativo de elementos singelos do mundo sensível, tais como "noites de luar", "planícies de flores", "o céu e o mar"; isto indica que há uma variação de tensividade, por exemplo, pode-se pensar que estas imagens acima listadas sugerem o relaxamento das tensões do eu, ao passo que, posteriormente, este relaxamento é novamente

acometido pela aflição das "dores" que o enunciador diz sentir, portanto, é possível afirmar a existência de uma dialética entre o estado de aflição e o estado de alívio, em que o enunciador passa por modificações em seus estados de alma, no entanto, estes acabam por confluir no estado de aflição, sobreposto ao relaxamento.

A partir deste raciocínio, pode-se afirmar que, no plano discursivo desta canção, há um processo eufórico, se concebermos que o enunciador parte da tensão para imagens de relaxamento, tais como as "noites de luar", as "planícies de flores"; dentre outros.

Todavia, há de forma mais expressa no discurso o processo disfórico, em que do relaxamento se atinge, essencialmente, a tensão do eu. Pode-se considerar, portanto, a existência de uma oscilação entre o processo eufórico e disfórico, sendo que, este último se sobrepõe àquele na medida em que o processo de aumento da tensividade é superior às imagens que sugerem o relaxamento.

Pode-se afirmar ainda que os elementos "noites de luar", "planícies de flores", "o céu e o mar" se fundem por completo com a interioridade do eu-lírico, não constituem apenas um mundo à parte, dissociado do indivíduo, mas estas imagens configuram o universo como sendo a expressão de um estado interior, de uma subjetividade do enunciador.

Partindo para outro aspecto, deve-se notar também a recorrência anafórica, devido à repetição da expressão "trago" no início dos versos, o que gera, no plano semântico, uma ideia de progressão, em que se intensificam as modalizações do ser, sendo que, o estado de alma do enunciador expressa a intensificação de sua angústia e das dores que acometem seu âmago existencial. Neste sentido, pode-se inferir pelo texto que o enunciador se encontra em disjunção com a felicidade, havendo a construção de uma tensão passional, a qual está marcada por paixões complexas, segundo a perspectiva da Semiótica.

Em relação a isto, o sujeito enunciador se encontra em estado de espera, caracterizado pela modalidade do querer ser, pois ele já se encontra em estado de perda, sente-se só e sua solidão se expressa pela alta tensividade do sentimento de tristeza, o qual surge a partir de um maior grau de querer ser, desta forma, pode-se aferir que o estado de infelicidade da voz que fala é demarcada pelo saber que a conjunção desejada é inalcançável, isto configura a aflição

que o enunciador expressa por sua falência existencial.

A insatisfação e a decepção do eu com relação ao mundo e sua existência são marcadas pelo desenvolvimento de outros efeitos passionais, tais como a mágoa, a aflição e a desilusão para com o mundo. Estes efeitos passionais geram um estado de perda, um sentimento de falta, em que o estado de alma do enunciador oscila entre duas paixões intensas: a insatisfação e a infelicidade.

Ainda é importante ressaltar a presença da metalinguagem presente logo no primeiro verso, que por sua vez constituí também o título da canção, em que a ideia de "trazer fados nos sentidos" indica que o próprio fado refere-se a si mesmo pela voz do enunciador. Pode-se compreender o tema do fado como sendo o próprio tema da tristeza do enunciador, o tema da música melancólica em si que canta as dores e as desilusões de uma voz em disjunção para consigo mesma e para com o mundo sensível.

Ainda assim é possível afirmar que esta leitura não esgota as significações que a canção pode vir a expressar, buscou-se nesta análise apontar algumas diretrizes que constituíram a compreensão do fado partindo de um percurso gerativo do sentido fundamentado na semântica discursiva direcionado para o estudo da semiótica das paixões.

Nesta leitura semiótica, buscou-se, portanto, compreender que é a partir da recorrência de traços semânticos ao longo do discurso, ou seja, a partir de uma leitura de caráter isotópico, que se irá configurar o plano da significação textual, construído pelo percurso figurativo e temático e pela compreensão das paixões como formas de modalização do ser, concretizados pelos lexemas no nível discursivo.

Considerações finais

Considerando as contribuições fornecidas pela Semiótica das Paixões, pode-se perceber como a canção do fado expressa os estados de alma de um sujeito, o qual apresenta estados passionais que evidenciam a carga das emoções presentes na voz em performance da canção do fado português.

Este artigo se apresentou como sendo apenas um estudo inicial, ainda em

desenvolvimento, cujo resultado de estudo se propôs a evidenciar o fado como criação poética que expressa os estados de alma de um sujeito, em que se sobressaem os estados de alma da solidão e da tristeza que, uma vez articulados na canção do fado, sugerem a expressividade de um fazer poético.

Referências:

BERNSTEIN, Charles (org) *Close Listening: poetry and the performed word*. Edited by Charles Bernstein. New York: Oxford University Press, 1998.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2008. p. 15-43

GRAÇA, Fernando Lopes. *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1953.

GREIMAS, Algirdas Julien. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. São Paulo: Àtica, 1993. 294p.

GUERRA, Maria Luísa. *Fado: alma de um povo (origem histórica)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003. 192 p.

MATOS, Cláudia Neiva de. *Poesia e Música: laços de parentesco e parceria*. In: _____ et AL (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MINARELLI, Enzo. *Polipoesia: entre as poéticas da voz do século XX*. Tradução, comentários e posfácio Frederico Fernandes. Londrina: Eduel, 2010. 216 p.

RODRIGUES, Amália. *Versos*. Lisboa: Edições Cotovia, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. 2 ed. Cosac Naify: São Paulo, 2007.

36 - SINTAXE

RELATIVAS LIVRES E INTERROGATIVAS INDIRETAS: UMA DISTINÇÃO RELEVANTE?

Cindy Mery GAVIOLI-PRESTES (PG - UFPR)[592]

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Tanto relativas livres (doravante RLs) quanto interrogativas indiretas (IIs) são sentenças encaixadas em uma sentença matriz. Ambas podem ser encabeçadas pelos mesmos sintagmas-Q. No entanto, o que determina que uma sentença seja classificada como sendo uma e não outra? Isso é o que este artigo pretende mostrar. Vejamos, por exemplo, o par de sentenças abaixo.

(1) Eu conheço [quem foi ao protesto].
(2) Eu perguntei [quem foi ao protesto].

As sentenças que aparecem entre colchetes são sentenças encaixadas encabeçadas pelo sintagma-Q *quem*, sendo em (1) uma relativa livre e em (2) uma interrogativa indireta.
Para classificarmos tais sentenças em RLs ou IIs temos alguns aspectos para levar em conta, sendo o principal deles a questão do verbo e a seleção feita por ele. A partir desse apontamento, como veremos neste artigo, muitas outras questões se seguem, principalmente no que diz respeito à estrutura sintática desse tipo de sentença – enquanto na RL o sintagma-Q aparece como adjunto de CP, nas IIs ele aparece em SpecCP. O objetivo, então, deste artigo é ao apresentar e descrever esses e outros aspectos dessas sentenças, mostrar o quão relevantes eles são para contrastarmos e classificarmos tais sentenças.

Palavras-chave: Relativas livres. Interrogativas indiretas. Estrutura sintática.

Introdução

O estudo sobre as relativas livres tem sido explorado por vários linguistas e tem ganhado um espaço mais amplo de discussão. Comumente, artigos referentes a esse fenômeno trazem uma diferenciação entre esse tipo de estrutura e estruturas como as interrogativas indiretas. Essa comparação se dá por conta de alguns fatores, como o fato de ambas serem sentenças encaixadas e encabeçadas pelos mesmos sintagmas-Q. No entanto, apesar desse tipo de semelhança estrutural e lexical que as aproximam, há diversos fatores que as afastam,

[592] Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Bolsista Capes.

como a questão do tipo de seleção feita pelo verbo matriz, sendo a principal diversidade entre elas.

Ao se apresentar essas duas sentenças e colocá-las proximamente, muito se ganha no estudo desses dois tipos de estrutura, visto que isso revela características significativas de cada uma dessas estruturas.

Com o intuito de apresentar essas distinções, o presente artigo será articulado da seguinte forma: inicialmente, uma conceituação de relativas livres e interrogativas indiretas será traçada, para que na sequência, a distinção entre elas possa ser melhor delineada. Ao final, traremos algumas considerações finais relevantes para o estudo sobre esse tipo de estrutura.

Conceituando

As relativas livres e as interrogativas indiretas têm sido largamente distinguidas entre si em trabalhos sobre o assunto. Nossa intenção aqui é apontar as razões para que isso seja realizado. No entanto, para chegarmos a esse objetivo, precisando iniciar com a conceituação de cada uma dessas estruturas.

As relativas livres (doravante RLs) são sentenças encaixadas em uma sentença matriz e que podem várias características das sentenças relativas. Dividindo-se em dois subtipos, as sentenças relativas podem ser relativas com núcleo nominal ou relativas livres. A característica mais relevante de cada uma delas é a questão do antecedente, geralmente um sintagma nominal, que é compartilhado, digamos assim, entre a sentença matriz e a sentença encaixada. Essa relação é intermediada por um sintagma-Q. Esse compartilhamento e essa relação é que dão nome ao processo por que essas sentenças encaixadas passam chamado de processo de relativização. No entanto, o sintagma-Q pode aparecer tanto implícita como explicitamente na sentença.

Nas relativas com núcleo nominal, esses sintagmas aparecem de forma explícita, enquanto nas relativas livres, eles aparecem de forma implícita. Vejamos os exemplos abaixo.

(10) Eu conheço as pessoas [**que** participaram do evento].

(11) Eu conheço [**quem** participou do evento].

Observando a sentença em (1), temos entre colchetes a sentença encaixada e em negrito o sintagma-Q que a encabeçada. Nela há um sintagma nominal, a saber, [as pessoas], que é considerado o antecedente a que a sentença relativa está relacionado. Estamos frente, portanto, a uma relativa com núcleo nominal. Vamos focar um pouco mais de perto nela e verificar como ela se estrutura.

Para começarmos, vejamos que há aqui duas orações, uma matriz, nucleada pelo verbo "conhecer", e uma encaixada, nucleada pelo verbo "participar". Em relação ao verbo "conhecer", podemos afirmar que sua grade argumental é a apresentada em (3).

(3) conhecer: número de argumentos [-,-]

Portanto, o verbo "conhecer" pede dois argumentos: um conhecedor e um conhecido. Já o verbo "participar" pede dois argumentos, o participador e aquilo de que se participa – sua grade argumental é como a que segue.

(4) participar: número de argumentos [-,-]

Se retomarmos a sentença em (1) veremos que a grade argumental do verbo da matriz inclui os argumentos "eu" e "as pessoas que participaram do evento", enquanto o verbo "participar" tem como seu argumento externo, *grosso modo*, o "que" (sintagma-Q que ´retoma´ o antecedente [as pessoas]. Dessa forma, a grade argumental fica completa.

Em relação à sentença em (2), temos os mesmo verbos, com a mesma grade argumental. Nesse caso, no entanto, não temos um antecedente; ele está implícito na sentença. O argumento interno de conhecer é toda a relativa, a saber, [quem participou do evento], enquanto o argumento externo de participar é o sintagma-Q "quem" que retoma algo como [as pessoas que][593].

Os sintagmas-Q que encabeçam esses dois tipos de sentenças relativas não são exatamente os mesmos para esses dois tipos. Eles podem ser vistos em (5) e (6).

(5) Sintagmas-Q presentes nas relativas com núcleo nominal
que, o qual (e flexões), cujo (e flexões), quanto (e flexões), quem, onde, como, quando.

(6) Sintagmas-Q presentes nas relativas com núcleo nominal
quem, quanto, o que, onde, como, quando.

Portanto, "que, o qual (e flexões), cujo (e flexões), flexões de quanto, o que" são os sintagmas-Q que não aparecem nos dois tipos de relativa.

A partir dessa breve explicação sobre as sentenças relativas, podemos sumarizar o que seria uma relativa livre nos seguintes termos: (i) é uma sentença encaixada do tipo relativa; (ii) é encabeçada por um sintagma-Q que, de alguma maneira, compartilha algo com a sentença matriz; (iii) não possui um antecedente na matriz ao qual se refere, mas o sintagma-Q encabeçador dela é capaz de retomar e determinar qual é esse antecedente; (iv) não possui sintagmas-Q flexionados, concordando morfologicamente com o verbo que aparece em terceira pessoa do plural, mesmo que queira referenciar um número plural[594].

[593] Para alguns autores, como Moia (1992), os sintagmas-Q que encabeçam as Rls retomariam um [sintagma nominal + que], como, por exemplo, em "quem" que seria [a pessoa que] e em "quando" que seria [o momento que].

[594] Marchesan (2008) e Gavioli-Prestes (2012) apontam que as relativas livres apresentam uma semântica de maximização e portanto tomam um conjunto de indivíduos como sendo um único indivíduo. Para maiores detalhes, consultar obras dessas autoras.

Tendo esboçado um conceito de relativa livre, vejamos a conceituação possível para as interrogativas indiretas.

Sendo também sentenças encaixadas, as interrogativas indiretas (doravante Iis) possuem um funcionamento diferente das sentenças relativas, a começar pelo fato de não possuírem um elemento compartilhado pelas duas sentenças, como temos nas relativas. Por conta disso, dizemos que as interrogativas indiretas possuem um complementizador ao invés de um sintagma do tipo relativo, o que implica posições sintáticas diferentes desses sintagmas-Q nestas estruturas. Em (7), há um exemplo de uma interrogativa indireta.

(7) Eu perguntei [quem participou do evento].

Na sentença em (7), como podemos observar, a grade argumental tanto do verbo da matriz, a saber, "perguntar", quanto o verbo da encaixada está saturada. No entanto, o argumento externo do verbo da encaixada está sendo questionado e o argumento interno do verbo da matriz é uma sentença inteira e não um DP, como vamos afirmar que ocorre na RL. Assim, podemos verificar que o sintagma-Q nas RLs e IIs tem um funcionamento próprio em cada uma dessas estruturas.

Comparando

Assumindo então as relativas livres como sendo sentenças encaixadas que passam por um processo de relativização, mas que não apresentam um sintagma-Q explícito e as interrogativas indiretas como sendo sentenças encaixadas que possuem um complementizador e que interrogam sobre algo, veremos aqui como se dá o comportamento dessas suas estruturas.

Os sintagmas-Q presentes nas relativas livres e nas interrogativas indiretas são os mesmos, a saber: quem, o que, quando, quanto, onde, como[595]. Para os propósitos deste artigo, vamos nos focar em apenas um desses sintagmas-Q, no "quem". Essa escolha foi feita com base no sintagma-Q que funciona de forma mais característica em cada uma dessas sentenças, além de ser um dos mais estudados[596].

Observemos as sentenças a seguir, algumas já apresentadas neste trabalho.

(8) Eu conheço [quem participou do evento].
Eu questionei [quem participou do evento].

As sentenças destacadas em (8) são, respectivamente, uma relativa livre e uma interrogativa indireta. O interessante é que lexicalmente elas são idênticas, ou seja, são formadas pelas mesmas palavras. No entanto, a semântica e a sintaxe de cada uma delas apresentam diferenças cruciais.

Como já mencionado, a relativa livre possui uma semântica de maximização que nada mais é do que tomar um conjunto de indivíduos como sendo um indivíduo apenas, enquanto as interrogativas indiretas são apresentam esse tipo de semântica, visto que estão questionando algo.

Além disso, um outro ponto bastante relevante é a questão da c-seleção que os verbos fazem, DP e CP respectivamente. Portanto, um verbo como conhecer vai selecionar um DP enquanto um verbo como questionar vai selecionar um CP. Por exemplo, como vemos pela gramaticalidade e agramaticalidade dos paradigmas expressos em (9) e (10).

(9) Eu conheço [$_{DP}$João].
* Eu conheço [$_{CP}$ que João saiu]

595 O "por que" é uma exceção e aparece apenas nas interrogativas indiretas.

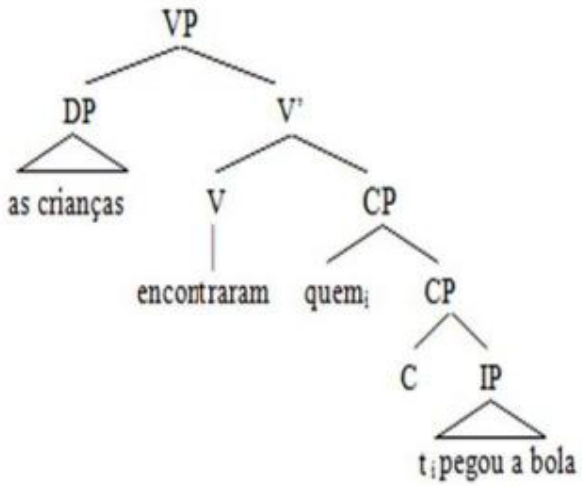
596 Grande parte dos trabalhos sobre esse assunto também focam em outros sintagmas-Q, no entanto, o "quem" é o sintagma-q mais comentado.

(10) *Eu questionei [$_{DP}$João].

Eu questionei [$_{CP}$ que João fugiu].

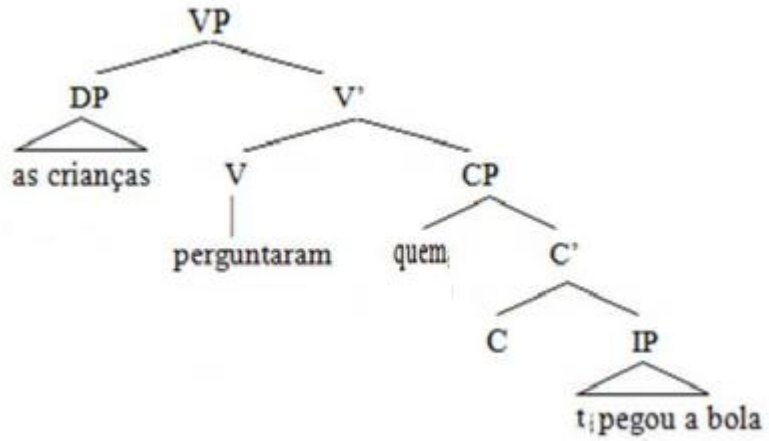
Essa pode ser considerada a principal questão em que essas duas estruturas divergem uma da outra. Um outro ponto também é quanto à questão da estrutura sintática de cada uma delas e a posição que esses termos ocupam. Uma relativa livre é tomada por adjunção enquanto uma interrogativa indireta é um complemento do verbo, como podemos ver nas representações a seguir[597].

(11) Representação arbórea de uma relativa livre



(12) Representação arbórea de uma interrogativa indireta

[597] Exemplos e estruturas retirados de Gavioli-Prestes, 2012.

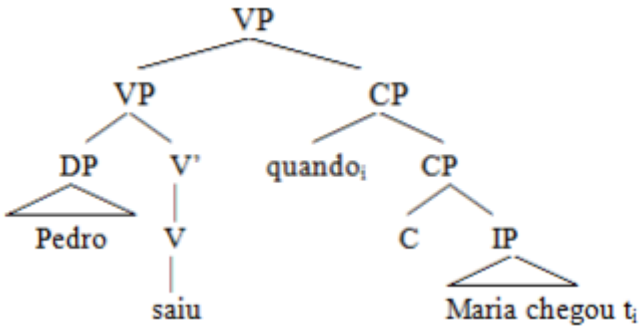


Portanto, em (11) temos um CP[598] adjunto e em (12) temos um CP complemento.

Se observarmos com atenção a representação apresentada em (11) veremos que a relativa livre está completando a grade argumental do verbo e portanto ela seria um complemento do verbo (apesar de estar adjungida – ver nota 7). No entanto, não é somente essa função que uma relativa livre pode exercer. Ela também pode exercer função de predicativo, de argumento externo e interno, de complemento e de adjunto, enquanto uma interrogativa indireta não pode. A representação em (13) é de uma relativa livre com função de adjunto.

(13) Representação arbórea de uma relativa livre adjunto

[598] Anteriormente foi mencionado que uma relativa livre seleciona um DP. E de fato isso ocorre por conta da questão de categorias e segmentos de categoria. Para uma melhor compreensão desse fenômeno baseado em Kayne (1994), ver Gavioli-Prestes, 2012.



Em suma, então, uma sentença relativa e uma interrogativa indireta apresentam diferenças significativas entre si e que alteram características sintáticas e semânticas das sentenças.

Conclusão

Este artigo teve por principal objetivo fazer uma breve discussão acerca da relevância de uma distinção entre as sentenças encaixadas do tipo relativa livre e do tipo interrogativa indireta.

Iniciamos com a conceituação desses termos, incluindo uma apresentação breve do que entendemos e assumimos por "sentença relativa", ou ainda, "processo de relativização".

Ao compararmos relativas livres e interrogativas indiretas foi possível perceber alguns dos pontos de diferença entre elas, tanto no aspecto sintático quanto no aspecto semântico. Entre os fatores que as distanciam temos a questão da interpretação semântica de cada uma delas – a relativa livre possui uma interpretação semântica de maximização, enquanto as interrogativas não; a questão da posição e função sintática de cada uma delas – enquanto uma relativa livre é considerada um DP, a interrogativa indireta é um CP, sendo que nas sentenças com relativas livres há um CP em adjunção, enquanto na interrogativa indireta esse CP é um complemento do verbo apenas; além disso, interrogativas indiretas só podem ser

complementos, enquanto relativas livres podem ser além de complemento, adjunto, predicativos e argumentos.

Essa é apenas uma pequena parte de um trabalho mais extenso sobre as relativas livres. Os verbos que aparecem nesse tipo de sentença ainda precisam ser melhor estudados, bem como a questão de estrutura sintática. A diferença entre relativas livres e interrogativas indiretas é importante de se fazer principalmente por conta dos sintagmas-Q presentes nessas estruturas – as sentenças são muito semelhantes lexicalmente.

Além das reflexões apresentadas aqui que também aparecem em minha dissertação, há muitos estudos e trabalhos sendo realizados, em diferentes línguas, sobre esse fenômeno, que também é meu objeto de estudo do doutorado.

Há ainda inúmeras perguntas a serem respondidas em um futuro próximo.

Referências:

GAVIOLI-PRESTES, C. M. **Fatores determinantes na classificação das orações subordinadas como relativas livres.** 114 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

MARCHESAN, A. C. **As relativas livres em português brasileiro e os requerimentos de compatibilidade.** 99f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MOIA, T. A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso no português. In: **Quatro Estudos em Sintaxe do Português** Lisboa: Edições Colibri, 1992.

37 - SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA

A INFLUÊNCIA DO TEMPO VERBAL NA ANÁLISE DA VARIAÇÃO NÓS/ A GENTE

Lucelene Teresinha FRANCESCHINI (UNESPAR)[599]

Resumo: Adotando a metodologia da Sociolinguística Quantitativa, pretende-se neste estudo descrever a influência do tempo verbal na análise da variação pronominal nós/a gente em posição sujeito. A amostra utilizada é constituída de 24 entrevistas de 40/50 minutos, realizadas em Concórdia – Santa Catarina, e distribuídas por sexo (masculino e feminino), duas faixas etárias, (26 a 45 anos e de 50 anos ou mais) e três níveis de escolaridade (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio). Estudos sobre a variação pronominal nós e a gente já comprovaram a importância da variável tempo verbal no uso desses pronomes. Em nossa pesquisa os resultados da influência do tempo verbal foram obtidos através da análise de um *corpus* com 1553 ocorrências dos pronomes nós/a gente: 783 casos de a gente e 770 de nós, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 50% para cada um dos pronomes pesquisados. A análise estatística de nossos dados foi realizada com o pacote de programas VARBRUL.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação pronominal. Tempo verbal.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da influência do tempo verbal na análise da variação pronominal nós/a gente. Apresentamos, inicialmente, algumas características históricas e sociais da comunidade de fala analisada, em seguida abordamos a realização da pesquisa e a composição da amostra utilizada e, por fim, apresentamos os resultados obtidos para o tempo verbal em nossos dados, comparando-os aos resultados obtidos em trabalhos realizados por outros pesquisadores.

[599]Departamento de Letras - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV/UNESPAR) União da Vitória – PR

lterezaf@hotmail.com

A comunidade de fala analisada

A cidade de Concórdia localiza-se no oeste do estado de Santa Catarina e foi colonizada por descendentes de imigrantes italianos e alemães provenientes na sua grande maioria do Rio Grande do Sul. Atualmente a cidade possui uma área de 797,26 km², e uma população de 68.627 habitantes (IBGE - 2010), sendo que aproximadamente 28% encontram-se na área rural e 72% na área urbana.

Os colonizadores do oeste de Santa Catarina, descendentes de italianos e alemães, trouxeram seus costumes e cultura, que eram distintos dos costumes dos caboclos e povos indígenas que viviam nessa região. Deve-se dizer que estes últimos já haviam sido quase que completamente dizimados na região quando ocorreu a instalação oficial do município de Concórdia, em 1934.

Desde o início do povoamento houve certa tendência a reunir em determinadas áreas famílias que tivessem as mesmas origens, assim, ainda hoje há áreas (no interior do município) onde predominam descendentes de italianos, e outras com descendentes de alemães. Nessas áreas rurais percebe-se ainda a influência cultural e linguística dos países de origem. Em pesquisa que realizamos em 1996, nas áreas rurais, foi possível observar uma grande diferença na situação linguística das comunidades de origem italiana e alemã. Os italianos, salvo alguns idosos, não falavam mais o dialeto de origem, os jovens diziam entender um pouco, mas, segundo a maioria deles, nunca falaram nem aprenderam esse dialeto. Ao contrário, nas áreas cuja população era formada por descendentes de alemães, não só os mais velhos, como os mais jovens falavam ainda o dialeto de origem, inclusive em alguns locais a língua materna, primeira aprendida pela criança e falada praticamente até a idade escolar, continuava sendo o dialeto alemão.

Na cidade, a situação linguística apresenta-se visivelmente mais homogênea, as tradições e línguas de origem praticamente desapareceram, tanto na população de origem

italiana, quanto na de origem alemã, o que poderíamos relacionar com os casamentos mistos, a escolaridade e a influência dos meios de comunicação.

Salientamos que nossa pesquisa foi realizada somente na área urbana. Procuramos selecionar informantes pertencentes às várias origens, mas sem classificar essas origens como uma variável no presente estudo.

A amostra utilizada

Nesta pesquisa utilizamos o modelo de análise linguística laboviana, que também é conhecido como Sociolinguística Quantitativa, por operar com números e dar um tratamento estatístico aos dados coletados. Adotando, então, essa metodologia, nosso *corpus* foi constituído de uma amostra de 24 entrevistas (diálogo entre informante e entrevistador), realizadas entre 2007 e início de 2010.

Uma característica comum de nossos informantes é que todos são filhos ou netos de agricultores, a grande maioria oriunda do Rio Grande do Sul. Homogêneo também é o nível de escolaridade dos pais dos entrevistados, todos cursaram no máximo até o 4º ano primário (ensino *Fundamental I*), o que é explicável pelo fato de serem agricultores e terem crescido em comunidades rurais que na época possuíam apenas escolas primárias (de 1.ª a 4.ª série), e na maioria dos casos com professores da mesma origem que os alunos (italiana ou alemã).

Assim, a amostra utilizada neste trabalho é composta por entrevistas com 24 informantes, distribuídos por três graus de escolaridade (*Fundamental I, Fundamental II* e *Ensino Médio),* duas faixas etárias (*26 a 45 anos* e *50 anos ou mais*) e sexo, *masculino* e *feminino.* Nas entrevistas, que tiveram em média 40/45 minutos de duração, abordaram-se temas relacionados ao trabalho, lazer, família, saúde, acontecimentos do dia a dia, entre outros, a fim de estabelecer um diálogo informal com o entrevistado.

Resultados gerais

Em nossa análise da variação pronominal *nós/a gente* foram consideradas as seguintes variáveis independentes: *determinação do referente, tipo de discurso, tipo de verbo, tipo de texto, tipo de ocorrência, tempo verbal, faixa etária, sexo* e *escolaridade.*

Inicialmente, apresentamos os resultados em números absolutos e frequenciais para visualização da distribuição geral dos pronomes *nós/a gente* na amostra. Em seguida, analisamos os resultados relativos ao tempo verbal, obtidos através do uso do programa estatístico VARBRUL.

A análise geral de nossos dados mostrou uma distribuição equilibrada no uso dos pronomes *nós* e *a gente*, pois, de um total de 1.553 ocorrências, entre formas *explícitas* e *implícitas*, encontrou-se 783 casos de *a gente* e 770 de *nós*, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 50% para cada um dos pronomes. Considerando somente as formas *explícitas*, o total é de 1.196 ocorrências, sendo 702 (59%) de *a gente* e 494 (41%) de *nós*, resultado que parece indicar que o uso do pronome inovador *a gente* já começa a ultrapassar o uso do pronome *nós* como referência à primeira pessoa do plural em Concórdia.

Em relação à *explicitação do pronome*, ou seja, ao *preenchimento* ou não do sujeito, observamos em nossa amostra que o pronome *a gente* apresenta 10% de não-preenchimento do sujeito, e o *nós*, cuja desinência verbal é marcada, apresenta uma maior percentagem de pronome implícito (36%), conforme mostra o gráfico 1:

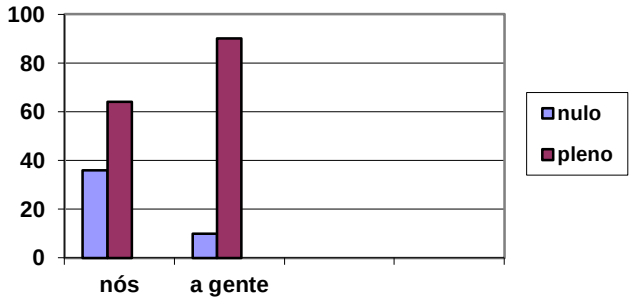


Gráfico 1 – Frequência de *nós/a gente* na posição de sujeito preenchido e não-preenchido

Esse resultado, que indica um maior preenchimento do sujeito com o pronome *a gente*, reforça a ideia de que a desinência verbal não marcada estaria conferindo ao pronome o *status* de único indicador da categoria de pessoa, daí sua presença cada vez mais constante.

Comparando o resultado total de uso dos pronomes *nós* (50%) e *a gente* (50%) em nossa amostra aos de outros trabalhos sobre a variação desses pronomes na região Sul, observamos que os resultados de Concórdia aproximam-se principalmente daquele da cidade de Chapecó, onde se verificou (*cf.* Tamanine, 2002) 48% de ocorrências de *a gente*, e de Jaguarão (Borges, 2004), que apresentou 53% de uso de *a gente*. Já outras cidades analisadas por esses autores, como Lages, Blumenau e Pelotas apresentam um uso mais acentuado do pronome *a gente* (58%, 60% e 72%, respectivamente).

As variáveis selecionadas em nossa amostra, por ordem de significância, foram: *determinação do referente, tempo verbal, tipo de discurso, tipo de verbo, tipo de texto, faixa etária, escolaridade* e *tipo de ocorrência*.

Como se pode observar, as variáveis linguísticas ocupam posição de destaque, sendo que a *determinação do referente*, o *tempo verbal*, o *tipo de discurso*, o *tipo de verbo* e o *tipo de texto* foram as variáveis selecionadas em 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª posição, respectivamente. As variáveis sociais *faixa etária* e *escolaridade* foram selecionados em 6.ª e 7.ª posição, seguidas somente pelo *tipo de ocorrência.*

Resultados da variável tempo verbal

Estudos sobre a variação pronominal *nós/a gente* já comprovaram a importância da variável *tempo verbal*. Omena (1998, 2003) observou que os tempos verbais mais marcados (passado e futuro) tendem a refrear a mudança; os menos marcados (formas nominais e presente) a impulsionam, favorecendo o uso de *a gente*. Menon (1994, 2006) e Lopes (1998) também constataram em seus estudos que os maiores pesos relativos para o uso de *a gente* ocorreram no presente do indicativo e em formas nominais (infinitivo e gerúndio). Segundo Menon (2006, p.139), "é sobretudo o presente atemporal o tempo da indeterminação", o que

indica, segundo a autora, que o presente, tempo que pode ser utilizado para indicar aspectos como *habitualidade* e *momentaneidade* seria um tempo verbal favorável ao emprego do pronome *a gente***.**

Borges (2004, p. 162-163) efetuou um cruzamento entre os resultados de *a gente* considerando os fatores referência específica do sujeito e tempo verbal e constatou o favorecimento de *a gente específico* com verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito, em contextos verbais próprios à narrativa. Segundo o autor, o uso de *a gente* com referência específica em contextos verbais mais 'pontuais' mostra que há um movimento de *a gente* em direção aos contextos antes utilizados pela forma *nós*, o que demonstraria a especialização de *a gente* e o fluxo contínuo da mudança.

Os resultados de Tamanine (2010) apontaram o pretérito imperfeito do indicativo como favorecedor do uso de *a gente*, já o presente do indicativo desfavoreceu este pronome. Segundo a autora, esse resultado nos dados de Curitiba pode reforçar que não é somente a '*desambiguidade'* entre os tempos *presente/pretérito perfeito* que influencia a escolha do falante entre as formas, mas que outras circunstâncias podem ser mais relevantes, como, por exemplo, a prosódia.

Considerando esses diferentes resultados obtidos nos trabalhos citados em relação ao *tempo verbal* na análise da variação *nós/a gente*, nossa expectativa inicial era de que o *presente* condicionasse o uso de *a gente*, pronome mais propício à indeterminação; já as formas verbais morfologicamente mais marcadas (*pretérito perfeito e futuro*) provavelmente favoreceriam a manutenção do pronome canônico *nós*.

Os resultados da análise de nossos dados mostraram que o uso do pronome inovador *a gente* é favorecido no *infinitivo*, *presente* e *pretérito imperfeito do indicativo*; já o *pretérito perfeito* favorece a manutenção do pronome canônico *nós*, conforme podemos observar no gráfico 2:

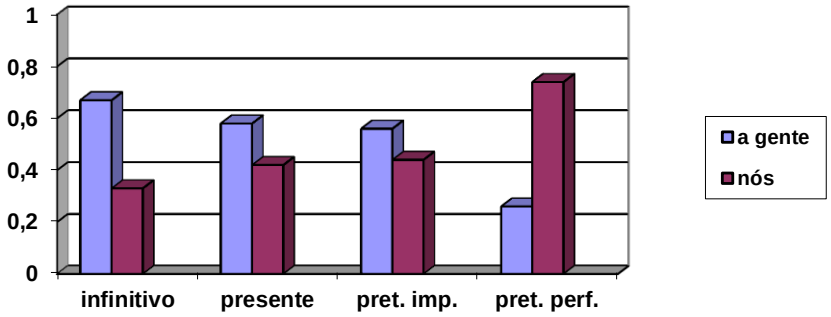


Gráfico 2 – Atuação do *tempo verbal* no uso de *nós* e *a gente*
(pesos relativos)

Considerando, então, a atuação do *tempo verbal* na escolha da variante, verificamos que o pronome *a gente* apresenta maior probabilidade de uso com o *infinitivo* (.67), o *presente* (.58) e o *pretérito imperfeito do indicativo* (.56). O *pretérito perfeito* desfavorece esse pronome (.26), apresentando uma elevada probabilidade de aplicação do pronome *nós* (.74).

Resultados parcialmente semelhantes aos nossos foram encontrados por Omena (1998), Lopes (1998), Seara (2000) e Tamanine (2010) na análise do *tempo verbal*. No trabalho de Omena (1998) sobre a fala urbana do Rio de Janeiro (*corpus* Censo), e no de Lopes (1998), sobre o falar culto (dados do NURC) do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador conjuntamente, os tempos *não marcados*, ou seja, o *infinitivo* e *gerúndio*, bem como o *presente* apresentaram maior probabilidade para o uso de *a gente*, assemelhando-se aos nossos resultados. As ocorrências do uso de *a gente* nos tempos *não marcados* conjuntamente e no *presente*, na amostra de Omena, foram de .83 e .55, respectivamente; e na de Lopes, o uso de *a gente* apresentou um peso relativo de .65 para o *infinitivo*, .75 para o *gerúndio* e .60 para o *presente do indicativo*. Resultado também semelhante ao nosso foi encontrado no estudo desses falares em relação ao *pretérito perfeito*, ou seja, como tempo favorecedor do emprego de *nós*.

Quanto ao *pretérito imperfeito*, os resultados de Omena e Lopes foram distintos dos nossos; enquanto que nos falares estudados por aquelas autoras o uso do pronome *nós* foi favorecido pelo *pretérito imperfeito*, no nosso, o uso de *a gente* é que foi favorecido nesse

contexto. Destaca-se que Omena fez uma análise conjunta dos tempos do passado (pretérito perfeito e imperfeito) e obteve o peso relativo de .64 para o uso de *nós* nesses tempos; já Lopes encontrou os pesos relativos .90 para o uso de *nós* no *pretérito perfeito* e .67 no *pretérito imperfeito.* Essa diferença em relação aos nossos resultados no pretérito imperfeito pode ser devido ao fato de Omena (1998) e Lopes (1998) terem incluído em suas análises a variável *saliência fônica* que, conforme verificamos em nossos dados, causa uma sobreposição de fatores, principalmente no nível 3 de saliência[600], com o tempo *pretérito imperfeito*. Essa análise conjunta do tempo verbal com a saliência fônica pode ter causado, assim, uma redução no peso relativo do pronome *a gente*, aumentando a probabilidade de uso de *nós* nesse tempo verbal. Portanto, a comparação de nossos resultados com o dessas autoras nesse tempo verbal (pretérito imperfeito) não parece significativa.

Resultado semelhante ao nosso na análise dos tempos do passado encontramos nos estudos dos falares de Florianópolis e Curitiba, que não consideraram a saliência fônica na análise dos dados, realizados por Seara (2000) e Tamanine (2010), respectivamente. Nesses estudos o *pretérito imperfeito* apresentou maior probabilidade de uso de *a gente*, tanto nos resultados de Seara (.68), quanto naqueles de Tamanine (.75), enquanto o *pretérito perfeito* favoreceu o pronome *nós* nos dois trabalhos (.77 e .82, respectivamente). Já no *presente do indicativo*, as autoras verificaram um desfavorecimento no uso de *a gente* em Florianópolis e Curitiba, com pesos de .33 e .40, respectivamente. Segundo Tamanine (2010), esse resultado pode significar que a escolha do falante se dá não somente para evitar a ambiguidade entre os tempos (*presente/ pretérito perfeito)*, mas também pela prosódia ou outros fatores.

[600] Adotamos em nossa análise a escala de saliência proposta por Borges (2004, p.139): 1) a mesma forma para ambas as pessoas: *cantando*; 2) infinitivo com acréscimo da forma *-mos*: *cantar/cantarmos*; 3) conservação da sílaba tônica e acréscimo da desinência *–mos*: *falava/falávamos;* 4) deslocamento do acento tônico e acréscimo da desinência *–mos*: *fala/ falamos*; 5) monossílabos tônicos ou oxítonos que passam a paroxítonos: *está/ estamos, tem/ temos;* 6) redução dos ditongos finais em vogais, com acréscimo da desinência *–mos*: *cantou/ cantamos*; 7) diferenças fonológicas acentuadas: *veio/ viemos, é/ somos.*

Já em nossos dados, conforme observamos, o uso do pronome inovador predominou no *presente*, tempo que consideramos mais propício à indeterminação. Assim, com o objetivo de verificarmos se o maior uso do pronome *a gente* no *presente do indicativo* pode estar relacionado à *indeterminação*, assim como o predomínio de *nós* no *pretérito perfeito* à *determinação*, efetuamos um cruzamento entre as variáveis *tempo verbal* e *determinação do referente* no CROSSTAB. O cruzamento entre essas duas variáveis mostrou que no *presente* a distribuição entre *nós* e *a gente* em contextos de *determinação* foi praticamente a mesma (49% e 51%); já na *indeterminação, a gente* apresentou um percentual bem mais elevado (90%). No *pretérito imperfeito* também constatamos o predomínio de *a gente* na *indeterminação* (78%), e um uso aproximado de *nós/a gente* na *determinação* (48% e 52%). Destaca-se ainda que o maior uso do pronome *a gente* no *pretérito imperfeito* também pode estar relacionado à tendência de se evitar o uso de palavras proparoxítonas na língua.

No *pretérito perfeito*, assim como nos demais tempos verbais, o pronome *a gente* foi mais utilizado em contexto *indeterminado* (61%); já em contexto de sujeito *determinado*, o pronome canônico *nós* predominou (75%). Esses resultados parecem indicar, então, uma estreita relação entre o sujeito *indeterminado*, que em nosso estudo se manifesta principalmente pelo uso do pronome *a gente*, e o tempo *presente* do indicativo. Já o uso de *nós*, em nossos dados, está mais relacionado à *determinação do referente* e ao *pretérito perfeito*.

Considerações finais

A partir da análise de nossos dados constatamos inicialmente que o uso do pronome inovador *a gente* começa a ultrapassar o uso do pronome *nós* como referência à primeira pessoa do plural em Concórdia.

Em relação ao tempo verbal, verificamos que o pronome *a gente* apresenta maior probabilidade de uso com o *infinitivo*, o *pretérito imperfeito* e o *presente do indicativo*. O *pretérito perfeito* desfavorece esse pronome, apresentando uma elevada probabilidade de

aplicação do pronome *nós*. Constatamos que nossos resultados corroboram os obtidos por Omena (1998, 2003), Menon (1994, 2006) e Lopes (1998), pois essas autoras também verificaram em seus estudos que os maiores pesos relativos para o uso de *a gente* ocorrem no *presente do indicativo* e em *formas nominais*. Assim, em nossos dados, o *presente do indicativo*, tempo mais propício à indeterminação e que pode ser utilizado para indicar aspectos como a habitualidade, está impulsionando a mudança, com um maior uso do pronome inovador *a gente*; já o *pretérito perfeito* está favorecendo a manutenção do pronome canônico *nós.*

REFERÊNCIAS:

BORGES, P. R. S. *A gramaticalização de a gente no português brasileiro: Análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas.* (Tese de Doutorado) UFRGS: Porto Alegre, 2004.

FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

GODOY, M. A. M. de. *A indeterminação do sujeito no interior paranaense*: uma abordagem sociolinguística. (Dissertação de Mestrado). UFPR: Curitiba, 1999.

GUY. G.R. Introdução à análise quantitativa da variação linguística. In: GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-46.

LOPES, C. R. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil.* São Paulo: DELTA, vol. 14, 1998.

_____. A gramaticalização de *a gente* em português de tempo real de longa e curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. *In: Fórum Linguístico*, Florianópolis, jul. 2004. v. 4, n.1, p. 47-80.

MENON, O. P. S. *O sistema pronominal do português do Brasil.* Letras, Curitiba: Editora da UFPR, 1995a. p. 91-106.

_____. *A gente, eu e nós: sintomas de uma mudança em curso no português do Brasil*? In: MOURA, M. D. (org.) Anais do II ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ESCRITA - ELFE. UFAL, Maceió, 1995b. p. 397-403.

_____. *A gente* : um processo de gramaticalização. Estudos linguísticos, Taubaté. (Anais do Seminário do GEL), 1996. XXV: 622-628.

MONTEIRO, J. L. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

OMENA, N. P.; BRAGA, M. L. *A gente* está se gramaticalizando? In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLICA, M. C. *Variação e discurso.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (org.) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p.185 – 215.

_____. A referência á primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 63-80.

SEARA, I. C. A variação do sujeito *nós* e *a gente* na fala florianopolitana. *Organon*, v. 14, n. 28/29, 2000. p.179-194.

SILVA, I. da. *De quem nós/ a gente está(mos) falando afinal?*: uma investigação sincrônica da variação entre *nós* e *a gente* como estratégias de designação referencial. (Dissertação de Mestrado). UFSC: Florianópolis, 2004

TAMANINE, A. *A alternância nós/a gente no interior de Santa Catarina.* (Dissertação de Mestrado). UFPR: Curitiba, 2002.

_____. *Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba.* (Tese de Doutorado) UFPR: Curitiba, 2010.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

A PRESIDENTE OU A PRESIDENTA? DISCUSSÕES DE INTERNAUTAS SOBRE O CONCEITO DE "CERTO E ERRADO"

Clarice Cristina CORBARI (UNIOESTE)[601]

RESUMO: Neste trabalho, são analisados comentários de internautas postados em três sítios eletrônicos a respeito do gênero de alguns substantivos. O objetivo é verificar os embates entre descrição e prescrição em relação às formas possíveis de usar "a presidente / a presidenta", "a poeta / a poetisa", para se referir a pessoas do sexo feminino, bem como "o personagem / a personagem" para se referir a pessoas do sexo masculino. Observa-se que muitos dos comentários se fundam em crenças compartilhadas entre os falantes sobre a noção de "certo e errado", chegando até mesmo à refutação de sentidos já incorporados em dicionários. Em muitos casos, as crenças parecem estar ligadas às atitudes em relação aos sujeitos que preferem uma forma a outra para se autorreferirem, como é o caso da escolha da designação "presidenta". Norteia este estudo, especialmente, a contribuição da Sociolinguística para a compreensão do fenômeno da variação e dos valores atribuídos às variantes linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática prescritiva. Preconceito linguístico. Crenças e atitudes linguísticas.

De onde vem a noção de 'certo' e 'errado'?

Grande parte das noções de língua arraigadas nos falantes tem sua origem numa tradição de mais de dois milênios, que se inicia com os filósofos e gramáticos da antiguidade clássica greco-latina, passando pelos escolásticos medievais, pelos autores do Renascimento e pelos gramáticos prescritivistas do século XVIII.

A tradição gramatical ocidental nasceu, na Grécia antiga (séc. V a.C.), estreitamente vinculada às especulações filosóficas, cujo objetivo era a definição apropriada dos termos. Porém, mais tarde, com o alexandrino Dionísio, o Trácio (séc. II a.C.), a gramática se tornou técnica, prática. Segundo Lyons (1979),

[601] Curso de Letras, Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil. ccorbari@yahoo.com.br.

> a admiração pelas grandes obras literárias do passado encorajou a crença de que a própria língua na qual elas tinham sido escritas era em si mais 'pura', mais 'correta' do que a fala coloquial corrente de Alexandria e de outros centros helênicos. As gramáticas escritas pelos filólogos helenistas tinham então dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e dos iletrados (LYONS, 1979, p. 9).

Dessa abordagem decorrem duas características que se mantiveram por muito tempo nos compêndios gramaticais: o interesse pela língua escrita, à qual a língua falada deveria se submeter, e a suposição de que a língua dos escritores clássicos era mais correta do que a fala coloquial e que, portanto, deveria servir de modelo. É nessa época, em que "a ameaça de sobrepujamento da língua grego pelos falares 'bárbaros', 'corrompidos', ou seja, não-gregos, conduziu determinantemente nesse sentido toda a feitura das lições que os gramáticos produziam" (NEVES, 2002, p. 44), que se iniciou a normatividade na tradição gramatical.

Os latinos importaram dos gregos o modelo de gramática, dando ênfase ao "estudo do certo e do errado", desenvolvendo, portanto, uma gramática de cunho normativo mais estrito (LYONS, 1979). Essa concepção retorna com bastante força no Renascimento, época em que as gramáticas das línguas europeias vernáculas estavam se constituindo e o contexto demandava uma abordagem mais normativa, devido à urgência em impor o uso dos vernáculos e fixar essas novas línguas. Padley (2001) informa que as gramáticas das línguas vulgares da Europa se constituíram sobre o modelo das gramáticas latinas, consideradas um padrão apropriado sobre o qual regulamentar as novas línguas, consideradas "corrompidas e pouco aptas à regulamentação" (PADLEY, 2001, p. 57).

Assim, dentre as características herdadas da tradição gramatical greco-latina, destacam-se: (a) a imposição de uma norma, geralmente a dos grandes escritores, desconsiderando-se a língua em uso; (b) a descrição da língua escrita, ignorando-se a língua falada; (c) a ênfase na correção, no "bom uso" da língua, estabelecendo-se a noção de "certo e errado" com base nos parâmetros da norma culta.

A emergência da Linguística trouxe um novo olhar para o estudo da língua, dispensando o conceito de "certo e errado", de "bem falar" e de "bom uso", nada adequado a uma abordagem científica. Não obstante as diferenças de enfoque, há um consenso entre os linguistas de que não existe língua natural humana que seja homogênea e invariável. Contudo, apesar das contribuições da Linguística – em especial, das áreas que se dedicam ao estudo da língua em uso –, muitos aspectos das gramáticas antigas seguiram sendo cultivadas na escola e em diversas outras instituições.

Contribuições da Sociolinguística

O desenvolvimento da Linguística, ao longo do século XX, trouxe contribuições importantes para o estudo da língua em uso, especialmente o que Weedwood (2002) chama de 'guinada pragmática': "em vez de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente, [...] muitos linguistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao *uso* que os falantes fazem da língua (WEEDWOOD, 2002, p. 144).

Porém, é apenas com o advento da Sociolinguística que a compreensão de que as línguas são heterogêneas toma corpo, como descreve Bagno (2011):

> A contribuição mais importante da sociolinguística é decerto sua firme postulação do caráter intrinsecamente heterogêneo de toda e qualquer língua humana viva. Em qualquer sociedade, a língua nunca é um sistema único, fechado em si mesmo, mas um conjunto de subsistemas que a sociolinguística chama de variedades. As variedades linguísticas representam diversos estágios da mudança linguística, convivendo ao mesmo tempo dentro de uma dada sociedade (BAGNO, 2011, p. 119).

Decorre dessa concepção que a noção de erro, na Sociolinguística, difere sobremaneira da noção de erro na gramática normativa – e, consequentemente, na pedagogia tradicional e na mídia. Para a escola e para a gramática prescritiva, *grosso modo*, o desvio das noções que veiculam é considerado errado ou feio. A mudança também pode ser considerada "erro" ou

"desvio", de modo que as instituições e os agentes sociais que tendem a refrear a mudança colaboram para difundir a noção de erro. Bagno (2011) cita, nesse aspecto, o papel da tradição literária, do trabalho dos gramáticos e dicionaristas, das academias de língua, da pedagogia tradicional e da mídia na manutenção da tradição.

A Sociolinguística opera na desmistificação de estereótipos relacionados às variedades. Segundo Alkmim (2008),

> Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança linguística recebida. Nesse sentido, é preciso ter claro que os grupos sociais situados embaixo na escala social não adquirem a língua de modo imperfeito, não deturpam a língua 'comum'. A homogeneidade linguística é um mito, que pode ter consequências graves na vida social (ALKMIM, 2008, p. 42).

O preconceito linguístico (desprestígio) reflete o preconceito social, político, econômico e cultural. É sabido que "a avaliação social das variedades linguísticas é observável em qualquer comunidade de fala" (ALKMIM, 2008, p. 41). Essa avaliação se baseia em uma hierarquia em cujo topo figuram os modos de falar próprios das elites daquela comunidade, as quais definem o que é norma culta/padrão e o que é "certo" e "errado" quanto aos usos linguísticos.

Tal hierarquização da língua não possui qualquer base científica e serve apenas de munição para preconceitos (velados ou explícitos). Para Alkmim (2008, p. 42), "a não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo", pois é uma fonte potencial de intolerância linguística e atitudes discriminatórias. Segundo a autora,

> A intolerância linguística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, seja nas relações sociais cotidianas, nos espaços institucionais etc. A rejeição de certas variedades linguísticas, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é

> compartilhada sem maiores conflitos pelos não especialistas em linguagem (ALKMIM, 2008, p. 42).

A intolerância linguística de que fala a autora pode ser atestada, por exemplo, ao acessar sítios eletrônicos que tratam de fatos da língua, especialmente observável nos comentários de internautas, como se procurará mostrar neste trabalho.

Procedimentos metodológicos

O interesse de verificar o que falam os internautas sobre as postagens referentes a variantes de itens lexicais do português partiu de situações empíricas da autora deste estudo, que culminaram em casuais acessos a sítios eletrônicos onde se abordavam as questões selecionadas para este trabalho. Assim, não houve um critério de busca e seleção desses sítios: apenas, foram tomados os primeiros acessados, desde que caracterizados pela possibilidade de internautas postarem comentários.

Embora as páginas eletrônicas tivessem já sido previamente acessadas e exploradas, os comentários para a análise foram coletados todos na mesma data: 27 de junho de 2013. Dado o número variável de comentários de um sítio para outro e dadas as limitações deste trabalho, foi necessária uma seleção, que se baseou nos seguintes critérios: (a) relevância do comentário para o estudo aqui proposto e (b) coleta dos comentários por ordem decrescente de postagem (do mais recente para o mais antigo). A seleção resultou em doze recortes para este estudo.

Os comentários foram transcritos conforme se apresentam na página eletrônica, com suas eventuais inadequações sintáticas, ortográficas etc. Os destaques (aspas, maiúsculas) também foram mantidos. Os comentários são identificados pelos números. Informações como nomes, locais e outras expressões identificadoras de autoria foram suprimidas para preservar a identidade dos internautas. Datas e saudações foram omitidas por questão de economia de espaço. Outros procedimentos considerados específicos a um dos tópicos ou a uma das páginas consultadas são sinalizados na análise do próprio tópico.

Os dicionários consultados para este estudo foram os seguintes: *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1999) e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Análise dos recortes

O primeiro recorte diz respeito à possibilidade de uso de 'o personagem', forma inovadora de 'a personagem', para designar alguém do gênero masculino. O texto, intitulado *A personagem ou o personagem?*, reproduzido a seguir, está publicado no sítio eletrônico "Português na rede: seu tira-dúvidas de língua portuguesa na Internet", do blogueiro Laércio Lutibergue, que se apresenta como professor, revisor de texto e consultor linguístico.

> Antigamente, era 'a personagem', substantivo feminino, seja referindo-se a homem, seja referindo-se a mulher: 'A personagem Papai Noel povoa o imaginário das crianças'; 'A atriz está interpretando bem a personagem Anita Garibaldi'. Hoje, de acordo com os dicionários, é nome de dois gêneros, ou seja, concorda com o sexo da pessoa a que se refere: 'O personagem Papai Noel povoa o imaginário das crianças'; 'A atriz está interpretando bem a personagem Anita Garibaldi' (LUTIBERGUE, 2008, s.p.).

Doze comentários foram publicados até a data da coleta, incluindo duas respostas do blogueiro. Interessam aqui os comentários que geraram respostas do blogueiro, por representarem bem o embate entre prescrição e descrição. Além dos procedimentos referidos anterior, aqui, as respostas do blogueiro terão, após os numerais de identificação, suas iniciais, entre colchetes:

(01) *Segundo a regra gramatical, toda palavra terminada em AGEM, é do gênero feminino. Ex: a calibragem, a embalagem, a estalagem, a mensagem, a triagem, a dosagem, etc.*

(02) *Até onde eu aprendi na faculdade de Letras só existe A Personagem pela palavra ser de origem latina e significar máscara ou ser de papel e que eu saiba não mudou.*

(03) [LL] *A língua não é estática. Ela muda. É temos que acompanhar essas mudanças. (01) e (02), por exemplo, estão precisando comprar um dicionário atualizado. Sugiro o Houaiss e o Aurélio. Com um deles nas mãos, vocês vão descobrir se é verdade ou não o que este blogueiro informou.*

(04) *A língua muda constantemente e uma das forças mais importantes que causam essas mudanças é o repetido emprego incorreto daquela, o que faz com que aquilo que antes nos causava estranheza vá aos poucos se tornando familiar. Temos que resistir a certas mudanças. Do contrário, vai-se minando o poder semântico da língua, seja no âmbito da palavra tomada isoladamente, seja no âmbito da estruturação. É um tanto pretencioso apontar necessidades bibliográficas a outras pessoas apenas baseado em comentários num blog. Tenha em mente que o fato de um termo ser dicionarizado não implica necessariamente sua correção ou recomendação de utilização. A título de exemplo, meu "Aurélio" contém 'brabo', o que não vai me fazer deixar de escrever 'bravo'.*

(05) [LL] *(04): Reafirmo – a língua não é estanque. E o conceito de "erro" em língua é muito simplista, até porque o português surgiu da variante "errada" do latim. Quanto a "brabo", para seu conhecimento, aqui no meu estado, o querido Pernambuco, esse termo é muito empregado com o sentido de irado, irritado, furioso: homem brabo, mulher braba, mar bravo. E "bravo" aqui é mais comum com o sentido de "corajoso" (bravo soldado, equipe brava) e como interjeição: "Bravo! Linda apresentação!"*

Os comentários (01) e (02) buscam respaldo na tradição, seja na "regra gramatical", seja no ensino recebido ("até onde eu aprendi na faculdade de Letras"). O blogueiro, ao comentar as postagens desses dois internautas (em (03)), lembra-os do fato de que a língua muda e sugere dois dicionários para verificar a veracidade do que diz em seu blogue. Outro internauta (comentário (04)) "responde" ao comentário do blogueiro, reconhecendo que a língua muda, mas atribuindo a causa da mudança ao "repetido emprego incorreto", o qual vai "minando o poder semântico da língua"; além disso, em seu comentário, o internauta defende uma postura de resistência às mudanças – "temos que resistir a certas mudanças" – e questiona a validade de se recomendar dicionários, já que "o fato de um termo ser dicionarizado não implica necessariamente sua correção ou recomendação de utilização". O blogueiro, em resposta a (04), volta a afirmar a característica inerente da língua: "a língua não é estanque".

Os dicionários consultados trazem ‘personagem’ como substantivo de dois gêneros, podendo-se usá-lo com o artigo masculino ou feminino, não obstante a regra do uso de artigo feminino para os substantivos terminados em *-agem*. Assim, o uso da palavra pelos falantes ou talvez até mesmo a influência do gênero masculino em francês (*le personnage*) culminou no registro da palavra como feminina ou masculina em obras lexicográficas de referência (inclusive as de Portugal[602]).

O segundo recorte se refere à discussão sobre o uso de ‘poeta’ ou ‘poetisa’ para designar alguém do gênero feminino, a partir do texto *Poetisa ou poeta? Eis a questão*, publicado no sítio eletrônico “Recanto das letras”, de Ricardo Sérgio (não há descrição precisa sobre suas credenciais).

> O feminino de poeta é poetisa, qualquer gramática pode lhe confirmar isso. Contudo, essa forma feminina, com o tempo, adquiriu uma conotação pejorativa por que mulheres com reconhecida veia poética passaram a intitularem-se poetas; diziam não ser poetisa a verdadeira forma feminina de poeta, pois lhes atribuía uma condição de menoridade face aos homens. Além disso, intelectuais e críticos para diferenciar qualquer mulher que fizesse versos de uma autora de méritos, passaram a usar o vocábulo poeta como se fosse um comum de dois gêneros, ou seja, que tem uma só forma para os dois gêneros, sendo a distinção feita pelo artigo. E a moda pegou nos meios literários.
> Dalila Teles Veras assim se exprime sobre essa polêmica: "Quando comecei a garatujar poemas, sem mesmo desconfiar da possibilidade desse tipo de discussão, já rejeitava intimamente a palavra poetisa. O termo soava-me como algo etéreo, passível de não ser levado a sério dentro do ofício da poesia. Parecia-me que a palavra poetisa melhor se aplicaria à mulher do poeta ou talvez àquela que declama poesia, e não àquela que faz poesia para valer. Mais tarde, em contato com as mulheres que faziam poesia, foi possível verificar que elas próprias também se auto-proclamavam poetas. Convenci-me de vez da validade da proposta, através da leitura de Cecília Meireles que, no

[602] Informação disponível em: <http://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica.aspx?DID=662#.UgkgWtKsiSo>. Acesso em: 12 ago. 2013.

> poema Motivo, dizia: 'Eu canto porque o instante existe / e a minha vida está completa / Não sou alegre nem sou triste / sou poeta'."
> Polêmica a parte, você pode usar para a mulher "poetisa", ou a forma "poeta"; ou, ainda, o juízo de valor: "poetisa" para qualquer mulher que faça versos e "poeta", para uma autora de méritos (SÉRGIO, 2010, s.p.).

Doze comentários foram publicados até a data de coleta, dos quais os seguintes foram selecionados:

(06) *Acho isso muito perjorativo. De toda forma, penso que usar a expressão POETA é masculinizar, isso sim, não tenho que ser chamada de homem pra dá valor maior a meu trabalho, defendo POETISA.*

(07) *Pois é. Eu sou poetisa. Não sei se sou grande ou pequena. Sei que sou mulher e o feminino de poeta é poetisa. Não é por um feminino adequado que um poema vai ser forte ou fraco. Apesar de ser admiradora de Cecília Meireles não concordo com ela. Ela era mesmo poetisa. Hoje a posição das mulheres está muito diferente da do tempo em que viveu a Cecília. Talvez a Presidenta pense como eu para ter criado a lei. Mas aqui para nós a Presidente soa melhor.*

(08) *Eu uso poeta, estudante, criança, presidente... rs* [risos].

Ressalta-se que esses comentários foram postados por internautas do sexo feminino, conforme se depreende dos nomes assinados (aqui omitidos) e do próprio teor dos comentários. Os comentários (06) e (07) mostram que suas autoras, pelo fato de serem (ou se identificarem como) mulheres, acreditam que o termo ‘poetisa’ seria mais adequado: “usar a expressão ‘poeta’ é masculinizar”; “sou mulher e o feminino de poeta é poetisa”. A autora do comentário (07), porém, acaba se contradizendo ao mostrar que prefere a forma feminina ‘poetisa’, mas, no caso de ‘presidenta’, defende a forma neutra: ‘presidente’. Já (08) mostra coerência ao indicar a preferência pelas formas conservadoras (poeta e presidente). Vale mencionar que o tópico ‘presidente *versus* presidenta’ não foi abordado na página. É possível que as internautas tenham se referido a um tema recorrente na mídia, no período da publicação, ou a um tema de postagem anterior na própria página.

Os dicionários consultados trazem ‘poeta’ como substantivo masculino; ‘poetisa’ é apresentada como a forma feminina, em verbete separado. A razão de o verbete ‘poeta’ ainda não ter incorporado a inovação possivelmente está ligada ao modo como esse uso começa/começou a ser difundido. O caso do uso de ‘poeta’ para o feminino difere do caso de ‘a personagem’ *versus* ‘o personagem’ pelo fato de não se dar no âmbito do uso generalizado, mas por escolha de alguns sujeitos (em geral, as próprias escritoras) a partir de dado contexto ideológico, com vista a evitar o sentido pejorativo dado ao termo, como mostra Sena (2012):

> As transformações sócio-econômicas e culturais, a partir da década de 1970, formaram o cenário, no qual novos agentes literários surgiram. O multifacetado contexto da literatura contemporânea é marcado pela emergência de sensibilidades estéticas que foram postas, historicamente, à margem pelo padrão ocidental hegemônico, cujo cânone repercute o ponto de vista masculino, heteronormativo, branco e cristão (SENA, 2012, s.p.).

Nesse sentido, a escolha de ‘poeta’ marca uma resistência à carga semântica que acabou se imprimindo ao termo ‘poetisa’, pois remete a um valor menor dado à poesia de autoria feminina: “o silêncio e a omissão em torno da literatura produzida por mulheres remontam ao século XIX, marcando a exclusão de várias autoras das historiografias literárias” (SENA, 2012, s.p.). A autora lembra, ainda, que a nomeação é um traço muito importante na constituição subjetiva dos sujeitos.

O último recorte é referente ao uso de ‘presidenta’ para designar uma mulher que preside. Essa é a forma preferida pela atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff. O texto *A presidente ou presidenta?* foi publicado no sítio eletrônico “Dicas de português” por Sérgio Nogueira (não constam do sítio suas credenciais, mas é de conhecimento geral que se trata de um professor de português com amplo destaque na mídia). Como o próprio nome indica, a proposta do sítio eletrônico é dar dicas de uso do português.

> Tanto faz. As duas formas, linguisticamente, são corretas e plenamente aceitáveis. A forma PRESIDENTA segue a tendência

> natural de criarmos a forma feminina com o uso da desinência "a": menino e menina, árbitro e árbitra, brasileiro e brasileira, elefante e elefanta, pintor e pintora, espanhol e espanhola, português e portuguesa. Na língua portuguesa, temos também a opção da forma comum aos dois gêneros: o artista e a artista, o jornalista e a jornalista, o atleta e a atleta, o jovem e a jovem, o estudante e a estudante, o gerente e a gerente, o tenente e a tenente. Há palavras que aceitam as duas possibilidades: o chefe e A CHEFE ou o chefe e A CHEFA; o parente e A PARENTE ou o parente e A PARENTA; o presidente e A PRESIDENTE ou o presidente e A PRESIDENTA… O problema deixa, portanto, de ser uma dúvida simplista de certo ou errado, e passa a ser uma questão de preferência ou de padronização. [...] (NOGUEIRA, 2010, s.p.).

O texto rendeu 192 comentários até a data da coleta, dos quais quatro foram selecionados para esta análise:

(09) *Após ler tantos comentários, chego a conclusão, de que a língua portuguesa é variável com o tempo, claro. Regras? Tornam-se sem sentido com tantas variantes \"criadas\" e aceitas por todos. Assassinar a gramática? Sim por que não? Afinal, se é de costume popular, vamos aderir a norma. Se é de \"costume popular\", concluo que o que for incorreto por uma norma hoje, amanhã poderá ser aceito sem problemas, com o aval dos nossos educadores, afinal já se encontrará nos nossos dicionários. Estudar português? Impossível! Que bom seria se este pais fosse colonizado pela Inglaterra!*

(10) *Desculpe professor, mas acho que o senhor está errado. No português existem os particípios activos como derivativos verbais. Por exemplo: o particípio activo do verbo atacar é atacante, de pedir é pedinte, o de cantar é cantante, o de existir é existente, o de mendicar é mendicante… Qual é o particípio activo do verbo ser? O particípio activo do verbo ser é ente. Aquele que é: o ente. Aquele que tem entidade. Assim, quando queremos designar alguém com capacidade para exercer a ação que expressa um verbo, há que se adicionar à raiz verbal os sufixos ante, ente ou inte. Portanto, a pessoa que preside é PRESIDENTE, e não "presidenta", independentemente do sexo que tenha. Se diz capela ardente, e não capela "ardenta"; se diz estudante, e não "estudanta"; se diz adolescente, e não "adolescenta"; se diz paciente, e não "pacienta". Um bom exemplo do erro grosseiro seria: "A candidata a presidenta se comporta como uma adolescenta pouco pacienta que imagina ter virado eleganta para tentar ser nomeada representanta. Esperamos vê-la algum dia sorridenta numa capela ardenta, pois esta dirigenta política, dentre tantas outras suas atitudes barbarizentas, não tem o direito de violentar o pobre português, só para ficar contenta". Por favor, pelo amor à língua portuguesa, repasse essa informação.*

(11) *Muito me admira um posicionamento desses partindo do Sr. Prof. Sérgio Nogueira. Como todos sabem, estamos apanhando para reaprender o português graças ao Novo Acordo Ortográfico assinado entre países de língua portuguesa. Esse acordo se fez necessário graças a um distanciamento do mesmo idioma em países diferentes causado pela adaptação (mais neológica que tudo) em casa país. É graças à ações como permitir que se chame PresidentE de PresidentA que daqui à algumas décadas teremos que assinar outro acordo, pois a língua vai se deteriorando, perdendo a identidade. Ou seja, no Português correto e bem falado, não tem lugar pra PresidentA, mas no português relapso, tudo é permitido…Vergonha… É cada vez menos importante para o brasileiro seguir regras, na vida, no trabalho e agora até no idioma…*

(12) *Planamente aceitável não é não. Eu não aceito! Senão, vamos chamar seus antecessores de "presidentos". Isto não existe em nenhuma das línguas ocidentais. O que há são pruridos de um feminismo bocó, alimentado por mulheres querendo se afirmar pelo gênero, ainda que deturpando a gramática. Auxiliadas, é claro, por um bando de áulicos. Não se trata de um fenômeno lingüístico mas político.*

Os comentários (09) a (12) trazem à tona uma série de mitos e preconceitos relativos à língua. Usar uma variante inovadora, mesmo que já aceita nos dicionários, foi rotulado como "assassinar a gramática" (09), "violentar o pobre português" (10), "deteriorar a língua" (11) e "deturpar a gramática" (12). As formas validadas pelo uso ou costume foram rotuladas como "variantes 'criadas'" (09), "incorreto" (09), "erro grosseiro" (10), "português relapso" (11) ou algo que "não existe em nenhuma das línguas ocidentais" (12).

A reação dos internautas cujos comentários foram selecionados para este trabalho é de rejeição à inovação – o autor do comentário (12), inclusive, é categórico ao dizer "Eu não aceito!". O autor do comentário (11) faz questão de frisar que "no Português correto e bem falado, não tem lugar pra PresidentA". Esse internauta também expressa a noção generalizada que confunde língua com escrita ao dizer que "estamos apanhando para reaprender o português graças ao Novo Acordo Ortográfico", sem se dar conta de que nada mudou no português falado.

O termo inovador já está incorporado nos dicionários consultados, que trazem 'presidente' e 'presidenta' em verbetes separados: 'presidente' está registrado como

substantivo de dois gêneros, significando basicamente "pessoa que preside"; 'presidenta' é "mulher que preside" ou "mulher de um presidente".

O fato é que o uso de 'presidenta' não envolve apenas uma questão de preferência linguística, no campo da morfologia ou mesmo da semântica. Junto com a adoção do termo pode estar uma questão ideológica: o termo representa a simbologia de uma mulher no poder como um fato relevante.

Digno de nota é o tom irônico do autor do comentário (10) ao reproduzir uma construção que se tornou viral na Internet, tanto em sítios eletrônicos que se propõem a discutir fatos da língua quanto em redes sociais, contendo termos formados a partir de uma generalização equivocada, como 'adolescenta', 'representanta' e 'dirigenta'. Nota-se que a ironia não se relaciona apenas ao uso do termo inovador, mas também à própria figura da atual presidente(a) do Brasil, já que os termos forjados fazem sempre referência a ela.

Assim, a resistência ao uso de 'presidenta' pode esconder, na verdade, uma resistência à própria presidente/a. Não é a toa que a discussão virou polêmica, como indicia a abundância de sítios eletrônicos que abordam a questão: a entrada "presidente ou presidenta" no buscador Google resulta em 326.000 sítios/páginas – enquanto para "o personagem ou a personagem", o resultado é 47.500, e para "poeta ou poetisa", 61.700 (busca em 10 de agosto de 2013). E basta entrar em alguns dos sítios arrolados na busca por "presidente ou presidenta"/"a presidente ou a presidenta" para constatar a resistência por parte da maioria dos internautas que comentam as postagens ou matérias, geralmente baseados na noção de "correção". Muitos ainda deixam explícito o desprezo tanto pela forma 'presidenta' quanto pela própria eleita ou pelo partido que ela representa.

Considerações finais

As análises mostraram uma grande resistência em aceitar as inovações, entendendo-as como "erro" ou "desvio", apesar de os textos que provocaram os comentários mostrarem que se trata de termos já dicionarizados (em dois dos casos) e/ou apesar de seus autores

justificarem a validade/legitimidade desses usos. Muitos parecem considerar as variantes como neologismo avesso ao sistema da língua.

Segundo Milroy (2011),

> Um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua 'correta' ou *canônica*. [...] praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é uma firme crença na *correção*. Essa crença assume a seguinte forma: quando houver duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, somente uma delas pode estar certa. É considerado óbvio, como *senso comum*, que algumas formas são certas e outras, erradas, e assim é, mesmo quando existe discordância sobre qual é qual (MILROY, 2011, p. 57-58).

Este trabalho mostrou que a tradição normativa se mostra tão arraigada nos falantes que os impede de aceitar que a língua não é fixa e imutável, mas heterogênea, e que a mudança linguística não representa corrupção e decadência, mas um processo inerente a todas as línguas vivas.

Referências:

ALKMIM, T. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSSALIM, F.: BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras, v. 1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUTIBERGUE, L. *A personagem ou o personagem?* 22 dez. 2008. Disponível em: <http://www.portuguesnarede.com/2008/12/personagem-ou-o-personagem.html>. Acesso em: 27 jun. 2013.

LYONS, J. *Introdução à Lingüística Teórica*. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional / EdUSP, 1979.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

NEVES, M. H. M. Heranças: a gramática. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa*: uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.

NOGUEIRA, S. *A presidente ou presidenta*. 01 nov. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/portugues/2010/11/01/a-presidente-ou-presidenta/>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001.

SENA, T. *Poeta ou poetisa?*: Um caso de gênero. *Verbo 21*: cultura e literatura. Jul. 2012. Disponível em: <http://www.verbo21.com.br/v5/index.php?option=com_content&view=article&id=1385:poeta-ou-poetisa-um-caso-de-genero--tatiana-sena&catid=118:resenha-e-ensaios-julho-2012&Itemid=156>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SÉRGIO, R. *Poetisa ou poeta?* Eis a questão. 30 jun. 2010. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2350898>. Acesso em: 27 jun. 2013.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Álida Laryssa Espozetti de ASSIS (PG-UEL)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Resumo: Este artigo visa observar a ocorrência dos estudos sociolinguísticos, com enfoque na variação estilística, em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental utilizados em uma escola pública da cidade de Londrina- PR. Os livros analisados pertencem as seguintes coleções: Porta aberta: letramento e alfabetização linguística; Projeto Pitanguá: Português; L.E.R: Leitura, Escrita e Reflexão; Aprendendo sempre: Língua Portuguesa. Ressalta-se que, não foram analisados todos os livros de cada coleção, haja vista que a utilização destas coleções, na escola selecionada, é fragmentada, cada série tem como apoio o livro de uma das coleções. Com o intuito de verificar se, atualmente, a abordagem Sociolinguística está presente na escola básica, principalmente no ensino dos anos inicias do ensino fundamental, optou-se por focar na análise dos livros didáticos, ao compreender que este é o principal material de apoio do professor em sala de aula.

Palavras- chave: Variação estilística. Variação e ensino. Livros didáticos.

Introdução

Sabidas as contribuições das novas linhas de pesquisa de ensino de língua portuguesa para a prática em sala de aula, observa-se, especificamente, a importância da abordagem Sociolinguística para o ensino, que, ainda pouco encontrada em livros didáticos, tem como diferencial não estudar a língua somente apoiada em sua gramática normativa, mas com a percepção de que a função social é intrínseca à língua, de maneira que se busquem e valorizem as variações da língua.

De acordo com Monteiro (2000, p. 16), "a própria língua acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e espaço", conforme a evolução da sociedade, a língua, que tem como uma de suas funções ser objeto de comunicação, precisa se adaptar para conseguir desempenhar seu papel. Dessa maneira, pode-se observar que aspectos regionais, sociais e históricos contribuem para o surgimento de uma pluralidade linguística. Essas variações encontradas na língua, no entanto, não costumam ser bem vistas em ambientes escolares, pelo fato de, muitas vezes, distinguirem-se da norma padrão encontrada em gramáticas e manuais normativos. Esse conflito acaba prejudicando o ensino/ aprendizagem de língua portuguesa, pois o aluno não consegue observar um vínculo entre a matéria escolar e a língua que ele utiliza diariamente. Dessa forma é indiscutível a importância de que o ensino de língua portuguesa seja focado na abordagem Sociolinguística para que o aluno consiga perceber que a variação que ele utiliza também faz parte da língua e consiga observar o valor das outras variantes, entre elas, a norma culta. Observando essa necessidade, o presente trabalho buscou observar em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, de uma escola pública de Londrina, se é possível o professor utilizar os estudos sociolinguísticos para lecionar, tendo o livro didático como apoio. A opção pelos anos iniciais do ensino fundamental justifica-se na importância de que o aluno, ao ter o primeiro contato com a língua sistematizada, seja alertado a perceber as variedades da língua. Especificamente, entre as abordagens da Sociolinguística, analisou-se a ocorrência da variação estilística, por acreditar que mostrar para o aluno a necessidade de adaptar fala e texto conforme a situação de uso seja um dos primeiros passos para o ensino pautado nos estudos sociolinguístico. É necessário ressaltar que os livros didáticos selecionados contemplam de primeiro ao quinto ano, mas não são de uma mesma coleção. Esse fator é fundamental para compreender se, ao selecionar os livros didáticos, a escola teve como critério a preocupação com a aprendizagem do aluno, ao verificar se os livros escolhidos, sendo de coleções distintas, mantiveram sequência nos conteúdos tratados.

Metodologia

A pesquisa foi dividida em três etapas: seleção do conteúdo de variação estilística encontrados nos livros didáticos, pesquisa do material bibliográfico e, por fim, análise do material selecionado.

A primeira parte da pesquisa destinou-se a verificar nos seguintes livros didáticos do ensino fundamental I: "Porta Aberta 1º ano" de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança (2008), "Porta Aberta 2º ano" de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança (2008), "Português 3º ano" de autoria de Áurea Regina Kanashiro (2005), "L.E.R 4º ano" de autoria de Márcia Leite e Cristina Bassi (2008) e "Língua Portuguesa 5º ano" de autoria de Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues (2008), se há ocorrência de tópicos que abordem a variação estilística e selecioná-los para análise.

Em seguida, foi realizado um levantamento bibliográfico específico sobre variação linguística, variação estilística e variação e ensino, para que, posteriormente, como última etapa, fosse realizada a análise dos conteúdos previamente selecionados dos livros didáticos, verificando, além de sua ocorrência, como foram propostos esses conteúdos.

Referencial teórico

A variação linguística, abordagem da Sociolinguística que busca observar a pluralidade linguística baseada em fatores sociais, históricos e geográficos, começou a se destacar, conforme Monteiro (2000), com Labov, a partir 1972, em sua "teoria da variação linguística".

Posteriormente, ganhou força entre teóricos da língua que passaram a observar que o estudo da língua não pode ser pautado em uma única norma, haja vista a heterogeneidade de sua constituição. Entre esses teóricos, observa-se a afirmação de Castilho (2012, p. 197) de que "As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois, através delas temos de dar

conta de muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia." Ainda conforme Castilho (2012) a pluralidade linguística pode ser ocasionada por características sociais involuntárias: origem geográfica do interlocutor, nível sociocultural, idade, entre outros; ou por escolhas voluntárias, quando o interlocutor escolhe a melhor forma, a melhor variação para uma determinada interação. Conceitos parecidos com o de Castilho (2012) podem ser observados em Camacho (1988) ao listar tipos de variação as classificando em: Geográfica, histórica, social e estilística. A respeito da variação estilística, compreende-se de acordo com Camacho (1988, p. 34), "É o resultado da adequação de suas formas de expressão às finalidades específicas do ato condicionadas pela situação respectiva", ou seja, a habilidade do ser humano em se adaptar também é perceptível em sua linguagem. Cada situação requer que o falante utilize determinada variante de sua língua. De maneira geral, pode-se identificar a ocorrência de situações formais e situações informais, na primeira situação, o falante, normalmente, optará em utilizar a variante padrão de prestígio e, na segunda situação, o falante utilizará a variante social que fizer parte de sua identidade ou a variante do grupo ao qual ele queira se adequar.

A habilidade de adequação conforme a interação do interlocutor é um dos objetivos ao utilizar a abordagem Sociolinguística em sala de aula. Dessa forma, ao invés de ensinar ao aluno somente uma variante da língua, abre-se espaço no ambiente escolar para outras variantes, de modo que o aluno consiga perceber o valor de cada uma delas e consiga se adequar de acordo com cada situação de uso.

No entanto, historicamente observa-se uma depreciação quanto ao uso de variantes distintas da norma padrão. Segundo Faraco (2008), mesmo após a independência política, o Brasil continuou a querer se assemelhar a Portugal em relação a sua língua e costumes. A elite brasileira repudiava qualquer "abrasileiramento" da língua portuguesa e buscava utilizar um português "puro" baseado em escritores romancistas de Portugal. Sendo assim, a língua portuguesa com suas variações utilizada pelo restante da população brasileira não tinha prestígio, pois não era usada pela elite. Com esse mesmo valor deturpado, o ensino da

língua baseado na norma padrão atingiu as escolas e permanece em grande maioria até a atualidade. Conforme Faraco (2004, p.44) "Atribui-se à língua, por esse viés, um caráter homogêneo, o que redunda em tratar a variação e as mudanças linguísticas como desvios, como erros, como não língua."

Ao tratar a variação como erro, principalmente no ambiente escolar, o aluno cria barreiras no aprendizado da língua, ao ter dificuldade em associar sua variação com a aprendida na escola e ao ser desestimulado por considerar que a língua que ele utiliza é errada. Para que esse equívoco seja resolvido, de acordo com Bagno:

> Estimular nas aulas de língua um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa e idioma em suas multiplicidades de formas e usos.
> (BAGNO, 2002, p.32)

Ainda a respeito dos temidos "erros" nas aulas de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2009, p. 9), ressalta que "os chamados "erros" que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistemática." A autora mostra, dessa forma, que e possível trabalhar com a linguagem que o aluno traz para a escola, ao invés de simplesmente considerá-la um erro e descartá-la.

Por fim, é essencial no processo de ensino/aprendizagem, primeiramente, a conscientização do professor de língua portuguesa em, segundo Faraco (2008, p. 163), "Entender claramente que ela (norma padrão) é uma dentre as muitas variedades da língua, com funções expressivas e socioculturais específicas." Sendo assim, é fundamental que o professor disponibilize para o aluno o contato com a norma padrão expressa em gramáticas e manuais, mas que esse não seja o único ensinamento. E que para isso ocorra, além da conscientização do professor, é necessário que materiais de apoio e livros didáticos sejam atualizados e coerentes com a abordagem Sociolinguística, dando disponibilidade tanto

para que professores, quanto para que alunos tenham suporte em aprender a língua em sua diversidade.

Análises

Os livros didáticos selecionados para análises foram utilizados no ano letivo de 2012 por uma escola pública de ensino de anos iniciais fundamental da cidade de Londrina/PR. Todo o material é aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º anos. Destaca-se que a variação estilística será o alvo primordial de análise, por acreditar que o conceito de formalidade e informalidade seja um dos pontos mais evidentes ao observar a pluralidade linguística.

Porta Aberta - 1º ano

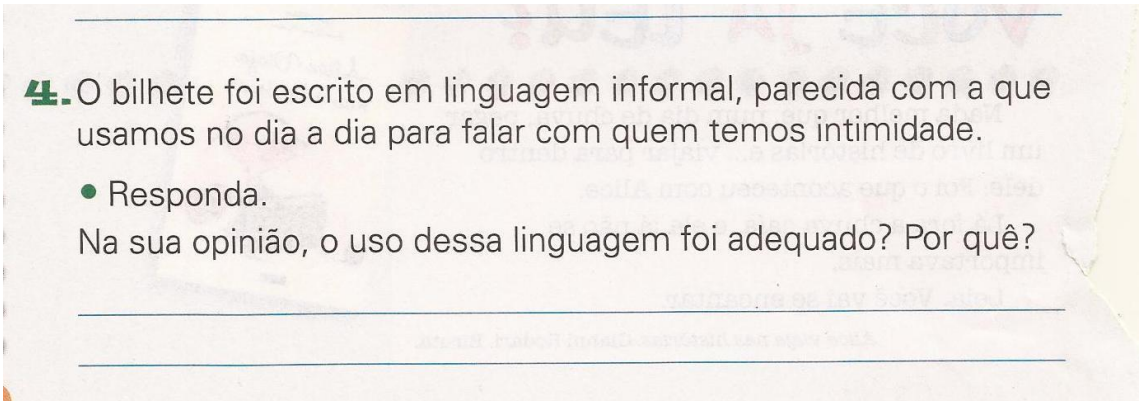
No livro "Porta Aberta 1º ano" todo o conteúdo linguístico é abordado baseado em um texto que inicia cada módulo. Não foi constatada a ocorrência de nenhuma abordagem da Sociolinguística nos módulos, de forma explícita. Também é possível observar que a linguagem e conceitos utilizados no livro são de raiz normativa. Foi possível perceber somente um exercício (fig. 1) que, por meio de informações implícitas, possibilitava o professor de língua portuguesa, fundamentado em seus conhecimentos prévios, introduzir o tema da variação.

1. Bilhete

Observa-se, na figura 1, a seguinte questão: *Na sua opinião, é correto escrever a expressão "tá bom" num bilhete?*. A partir dessa questão, caberia ao professor explicitar aos alunos que existem gêneros, como o gênero textual bilhete em que se pode utilizar tanto a linguagem formal, quanto a linguagem informal. A escolha de uma linguagem, ou de outra, dependerá da situação de uso ou do destinatário, de forma que o aluno saiba adequar à linguagem conforme a situação.

Porta Aberta 2º ano

O livro "Porta Aberta 2º ano" é estruturado por capítulos e subcapítulos específicos: texto, estudo do texto, estudo da língua e produção, que se repetem em todo o livro. A abordagem da variação estilística pode ser percebida em dois momentos do livro: primeiramente, (fig. 2) introduzido de uma breve explicação sobre linguagem informal e, posteriormente, retomando o conceito de linguagem informal (fig. 3).

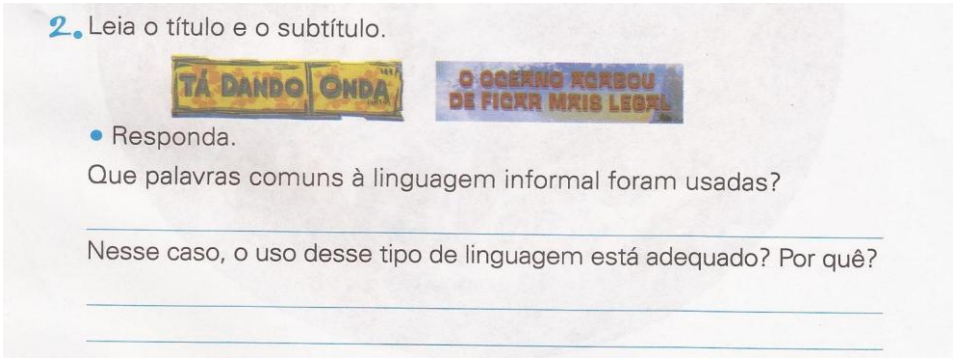

4. O bilhete foi escrito em linguagem informal, parecida com a que usamos no dia a dia para falar com quem temos intimidade.

• Responda.

Na sua opinião, o uso dessa linguagem foi adequado? Por quê?

2. Adequação

A partir de um texto do gênero textual bilhete (fig. 2.), e de uma breve explicação do que é linguagem informal, encontra-se o exercício com o questionamento sobre a adequação da linguagem, de acordo com a situação de uso.


2. Leia o título e o subtítulo.

TÁ DANDO ONDA

O OCEANO ACABOU DE FICAR MAIS LEGAL

• Responda.

Que palavras comuns à linguagem informal foram usadas?

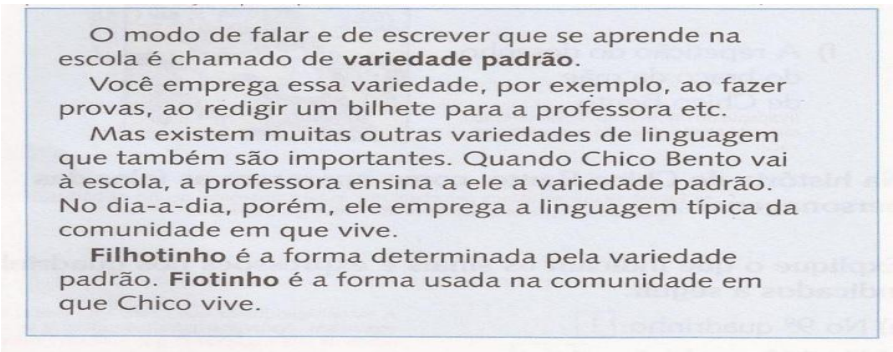
Nesse caso, o uso desse tipo de linguagem está adequado? Por quê?

3. Informal

Como visto na figura 3, são expostas duas frases com linguagem informal. Em seguida, é solicitado ao aluno que identifique quais palavras estão escritas em linguagem informal, e, posteriormente, se ele acredita que esta linguagem está adequada ao uso. Este exercício colabora para que o aluno consiga compreender que, mesmo na escrita é possível adequar à linguagem de acordo com a situação. No entanto, em todo o livro, somente em dois exercícios o aluno tem a oportunidade de observar a pluralidade da língua.

Projeto Pitanguá: Português 3º ano

Quanto ao livro "Projeto Pitanguá", todas as unidades possuem estrutura rígida composta dos seguintes tópicos: Para ler, estudo da língua, produção de texto, oficina de criação, para ler mais, estudo da língua, texto e por falar em. Ao tratar o tema variação, o livro inicia a unidade expondo uma história em quadrinhos do personagem Chico Bento; seguido à história, uma breve explicação sobre variedade padrão (fig. 4) e, posteriormente, exercícios a respeito de variação (fig. 5). Em outro momento, seguido de um texto do gênero textual carta, um exercício (fig. 6) para que o aluno reflita a linguagem que usada em cada situação.



O modo de falar e de escrever que se aprende na escola é chamado de **variedade padrão**.

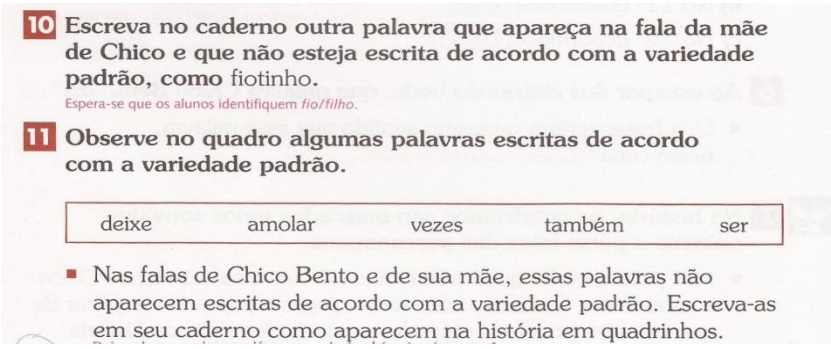
Você emprega essa variedade, por exemplo, ao fazer provas, ao redigir um bilhete para a professora etc.

Mas existem muitas outras variedades de linguagem que também são importantes. Quando Chico Bento vai à escola, a professora ensina a ele a variedade padrão. No dia-a-dia, porém, ele emprega a linguagem típica da comunidade em que vive.

Filhotinho é a forma determinada pela variedade padrão. **Fiotinho** é a forma usada na comunidade em que Chico vive.

4. Variedade Padrão

Seguido de um quadrinho de Chico Bento, o livro utiliza exemplos do texto para explicar o que é a variedade padrão e explicita a existência de outras variedades.



10 **Escreva no caderno outra palavra que apareça na fala da mãe de Chico e que não esteja escrita de acordo com a variedade padrão, como** fiotinho.

Espera-se que os alunos identifiquem *fio/filho*.

11 **Observe no quadro algumas palavras escritas de acordo com a variedade padrão.**

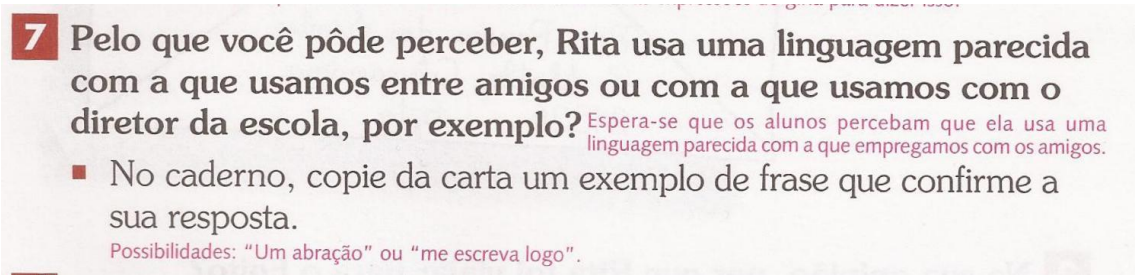
deixe	amolar	vezes	também	ser

- Nas falas de Chico Bento e de sua mãe, essas palavras não aparecem escritas de acordo com a variedade padrão. Escreva-as em seu caderno como aparecem na história em quadrinhos.

5. Chico Bento

Posteriormente à explicação, encontram-se exercícios a respeito da variação, ainda baseados no gênero textual quadrinho, com a história de Chico Bento. Os dois exercícios

observados têm como foco a variedade padrão e a variedade não padrão, para que o aluno compreenda as diferenças entre as linguagens.


7 Pelo que você pôde perceber, Rita usa uma linguagem parecida com a que usamos entre amigos ou com a que usamos com o diretor da escola, por exemplo? Espera-se que os alunos percebam que ela usa uma linguagem parecida com a que empregamos com os amigos.

- No caderno, copie da carta um exemplo de frase que confirme a sua resposta.

Possibilidades: "Um abração" ou "me escreva logo".

6. Exercício informalidade

Após expor um texto do gênero textual carta, no qual a linguagem utilizada é a informal, o exercício (fig. 6) solicita que o aluno demonstre com exemplos do próprio texto a variedade informal.

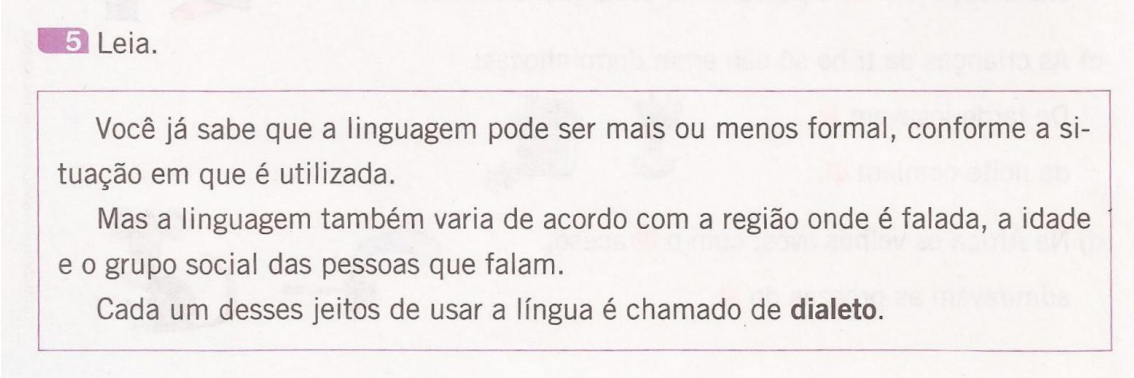
L.E.R 4º

O livro "L.E.R 4º" também é dividido em unidades sistematizadas, com tópicos específicos: leitura do texto, produção de textos, outras linguagens e estudos da língua. No entanto, apesar dos tópicos a respeito de língua e linguagem, nenhuma reflexão é feita a respeito das variações da língua e não foi observado nenhum exercício ou explicação para que o professor possa desenvolver o ensino de variação a partir do livro.

Aprendendo sempre: Língua Portuguesa 5º ano

O último livro do ciclo dos anos iniciais, "Aprendendo sempre: Língua Portuguesa 5º ano", é dividido por unidades e cada uma delas é composta de: para ler e conversar, língua reflexão e uso, a escrita das palavras, produzindo texto. Verifica-se que, de todos os livros analisados, o livro do 5º é o que mais tem conceitos e exercícios diferenciados a respeito da variação linguística, no entanto, assim como os outros, não contempla o

conceito sociolinguístico em todo o exemplar, deixando soltos os conceitos expostos, em alguns momentos. Uma breve explicação sobre linguagem formal e informal e variação (fig. 7) antecede o primeiro exercício sobre variação (fig. 8). Posteriormente, outra explicação a respeito de linguagem formal e informal (fig. 9) é observada, seguida de um breve exercício (fig. 10).



5 Leia.

Você já sabe que a linguagem pode ser mais ou menos formal, conforme a situação em que é utilizada.

Mas a linguagem também varia de acordo com a região onde é falada, a idade e o grupo social das pessoas que falam.

Cada um desses jeitos de usar a língua é chamado de **dialeto**.

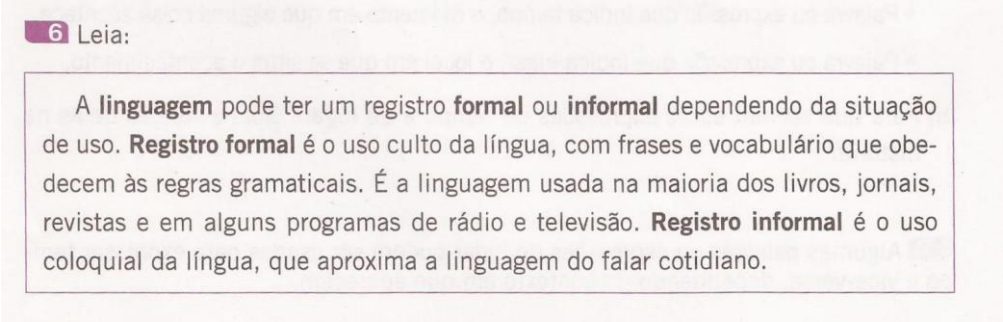
7. Variação

Nota-se na figura 7 uma breve explicação sobre linguagem, partindo do pressuposto de que o aluno já saiba sobre linguagem formal e informal, apesar de não constar explicação anterior nesta unidade, seguido de uma explicação geral sobre outros fatores de variação, como: região, idade, grupo social.

c) A contadora de histórias da segunda tira é a Marieta, uma menina muito estudiosa. Explique a "adaptação" que ela fez da história clássica *João e Maria*.

8. Tirinha

Posterior à explicação, por meio do gênero textual tirinha, encontra-se o exercício, exposto na figura 8, no qual o aluno deverá refletir sobre a adequação da linguagem. Este exercício contempla mais de um tipo de variação, ao seguir a classificação traçada por Camacho (1988), no entanto, pelo foco deste artigo ser a variação estilística, é possível observar que a personagem da tirinha, precisou adequar à linguagem da história que estava lendo de acordo com seus destinatários. Ao realizar esta atividade o aluno perceberá a necessidade do domínio de diferentes linguagens para diferentes situações de uso.

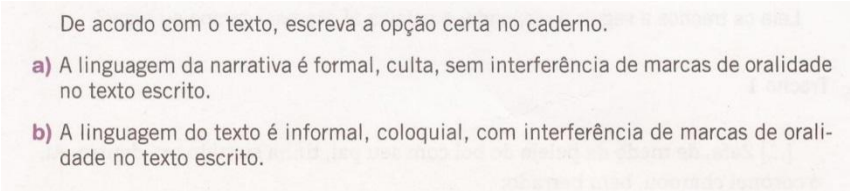


6 Leia:

A **linguagem** pode ter um registro **formal** ou **informal** dependendo da situação de uso. **Registro formal** é o uso culto da língua, com frases e vocabulário que obedecem às regras gramaticais. É a linguagem usada na maioria dos livros, jornais, revistas e em alguns programas de rádio e televisão. **Registro informal** é o uso coloquial da língua, que aproxima a linguagem do falar cotidiano.

9. Formal e informal

Na figura 9, após a explicação do gênero textual conto popular, no qual se verifica a ocorrência da linguagem informal, encontra-se a explicação mais detalhada sobre linguagem formal e informal.



De acordo com o texto, escreva a opção certa no caderno.

a) A linguagem da narrativa é formal, culta, sem interferência de marcas de oralidade no texto escrito.

b) A linguagem do texto é informal, coloquial, com interferência de marcas de oralidade no texto escrito.

10. Linguagem informal

Após a explicação, observada na figura 9, constata-se um breve exercício para que o aluno consiga classificar qual a linguagem utilizada no texto do gênero textual conto popular.

Ao verificar as cinco unidades utilizadas na escola pública da cidade de Londrina-PR, é perceptível que muito pouco da abordagem Sociolinguística é encontrado nos livros didáticos selecionados, ficando ainda mais comprometedor o ensino ao serem utilizadas coleções diversas, o que interfere na sequência de aprendizagem do aluno. O pouco conteúdo encontrado nos livros, a respeito da variação estilística, tem como foco a formalidade e a informalidade da linguagem, contemplando exercícios breves que são expostos no meio do conteúdo de forma rápida e não sequenciais. Dessa forma, o que transparece é que casos de variação linguística são isolados e que a gramática normativa é a única variedade que se deve aprender.

Considerações finais

Dadas às inquietações a respeito dos estudos sociolinguísticos no ensino básico, partindo da análise dos livros didáticos do ensino de anos iniciais fundamental, é possível fazer as seguintes pontuações: primeiramente, as escolas, ao selecionarem os livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, devem atentar para o fato de que os conteúdos tratados nos livros, caso não sejam da mesma coleção, sejam coerentes. Pois, como se pode observar, por exemplo, o livro didático do 4º ano não acrescentou nenhum ensinamento a respeito do tema da variação linguística e, posteriormente, no livro do 5º, é sugerido que o aluno já tenha um conhecimento prévio sobre linguagem formal e informal, o que, só por meio do livro didático, não teria ocorrido; Além disso, muito pouco se encontra da abordagem Sociolinguística nos livros didáticos, cabendo ao professor aproveitar brechas para utilizar seu aporte teórico em sala de aula, quase não podendo usufruir do apoio do livro didático quanto ao tema da variação linguística.

Especificamente a respeito da variação estilística, dentro das categorias de variações, esta se faz mais presente, porém quase integralmente servindo de conceito para a linguagem formal e informal, auxiliando, em poucos casos, o aluno a perceber a utilidade de saber se comunicar conforme a situação.

Por fim, conforme Castilho (2004, p. 33), "A melhor saída é incorporar a heterogeneidade do discipulado as estratégias de ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato." para que de fato a abordagem Sociolinguística integre o ambiente escolar, é necessário que além dos conhecimentos do professor para trabalhar com a heterogeneidade, o material didático seja pensando de forma a incorporar em seu conteúdo os estudos sociolinguísticos, de maneira que o tema variação linguística não seja um tópico isolado, mas sim um auxílio para que o aluno entenda e aprenda a utilizar a língua em toda sua pluralidade.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**/ Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** -2ªed.- São Paulo: Edições Loyola, 2004.
BORTONI- Ricardo, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
CAMACHO, R. G. **Variação lingüística**. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus; coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.I.
CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: letramento e alfabetização linguística: 1ª ano**/ Isabella Pessoa de Melo Carpaneda, Angiolina Domanico Bragança. – São Paulo: FTD, 2008.
CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: letramento e alfabetização linguística: 2ª ano**/ Isabella Pessoa de Melo Carpaneda, Angiolina Domanico Bragança. – São Paulo: FTD, 2008.
CASTILHO, Ataliba T. de: **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
KANASHIRO, Áurea Regina. **Projeto pitanguá: português 3º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2005
LEITE, Márcia. **L.E.R: Leitura, Escrita e Reflexão, 4º ano** / Márcia Leite, Cristina Bassi. São Paulo: FTD, 2008.
MIRANDA, Cláudia. **Aprendendo sempre: língua portuguesa: 5º ano do ensino fundamental** / Cláudia Miranda, Vera Lúcia Rodrigues. São Paulo: Ática, 2008.
MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO EM SALA DE AULA: O ALUNO ESTÁ PREPARADO PARA ISSO?

Eliane Vitorino de Moura OLIVEIRA (PG UEL)[603]

Resumo: A variação linguística é inerente à expressividade humana. Não há indivíduo que se expresse da mesma forma em diferentes situações, mesmo que assim o deseje e se monitore para fazê-lo. Entretanto, o mito da homogeneidade é tão enraizado culturalmente que suscita repulsa pela ubiquidade da variação, gerando, inclusive, ações no sentido de reduzir seus efeitos e negar sua existência. Estudos sociolinguísticos vêm, desde o século passado, lançando luz a essas questões, a fim de que se altere a visão que se tem da língua e sua expressividade. Em sala de aula, muito se tem feito para que haja mudança na mentalidade dos alunos. Mas que efeitos têm se produzido? No sentido de responder a essa questão, realizamos, em sala de aula, uma atividade em que se aborda a variação, trazendo para a análise e compreensão do alunado um texto em que se apresenta o dialeto caipira. Nesse trabalho, apresentamos os resultados dessa atividade, expondo crenças e atitudes de adolescentes, alunos do EM, quanto à variação linguística, trazendo suas opiniões a respeito do tema, por meio do qual é possível concluir que o caminho é árduo e que há muito ainda para se trabalhar no sentido de incutir a legitimidade de variedades que fogem ao padrão imposto pela gramática normativa.

Palavras chave: Crenças e atitudes. Adolescentes.Variação linguística.

Introdução

Atualmente, conceber a língua como algo vivo, heterogêneo e passível de mudanças, já não causa tanta estranheza, uma vez que a cada dia mais pesquisas e resultados de trabalhos são divulgados, mostrando ser a expressividade humana composta e permeada pela variação. Não há indivíduo que se expresse da mesma forma em diferentes situações, mesmo que assim o deseje e se monitore para fazê-lo.

Com o advento da Linguística, em especial com a interposição dos estudos da Sociolinguística, para o que têm grande importância os trabalhos de Labov (2008), a ideia de

[603] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Bolsista CAPES. Centro de Letras e Ciências Humanas- Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Liaoliver13@gmail.com

homogeneidade foi colocada em xeque. Já não se pode partir de dicotomias generalizadoras e deixar de lado a fala, berço de todo o tipo de variação.

Tendo como norte trabalhos dessa natureza, os documentos oficiais têm se voltado para reforçar o caráter composto da língua portuguesa, resultado da mistura de diversas outras línguas e culturas, no sentido tratar de maneira adequada a variação linguística nos contextos escolares.

Os cursos de formação de professores, tanto em pré-serviço como em serviço, ainda que não da forma como deveria ser, também têm se iniciado na referenciação da importância de ir de encontro à concepção de língua como algo uniforme.

Os livros didáticos, como observaram as pesquisas desenvolvidas pelo Projeto Variação Linguística na Escola – VALE[604], em sua maioria, trazem a variação linguística para a discussão em sala de aula. Algumas mais bem referendadas, outras ainda engatinhando, todas as coleções analisadas pelos pesquisadores do Projeto adequam-se ao que preconizam os documentos oficiais, uma vez que, como orienta o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, referindo-se aos anos finais do Ensino Fundamental (EF), serão excluídas do processo avaliativo as coleções que não atenderem a determinados requisitos, estando entre eles, claramente, a necessidade de desenvolver no aluno determinadas "atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal" além de o "domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido" (Brasil, 2010, p. 20).

Não obstante todo o progresso exposto anteriormente, o mito da homogeneidade continua enraizado culturalmente, suscitando repulsa pela ubiquidade da variação. Com base nisso, ações são geradas no sentido de reduzir seus efeitos e negar sua existência, haja vista as

[604] Projeto realizado na Universidade Estadual de Londrina, sob a coordenação da Prof.Joyce Elaine de Almeida Baronas, vem desenvolvendo atividades com o propósito de melhor abordar a variação linguística em sala de aula. Atualmente, após avaliar o tratamento dos documentos oficiais e a inserção dos estudos da variação nos livros didáticos, trabalha na elaboração de atividades para o professor de ensino fundamental e médio, com o intuito de mudar o quadro no ensino de língua portuguesa.

discussões acaloradas que, por vezes, despontam, principalmente na mídia, à primeira tentativa de se legitimar variedades não-padrão. Exemplo marcante disso deu-se com o livro "Por uma vida melhor", que teve sua metodologia e abordagem pedagógicas execradas pela mídia e pelo senso comum, de uma forma geral, quando da busca por abordar a variação linguística de maneira consciente e sem estigmas.

Assim, a escola vive um paradoxo. Sendo a instância responsável pela disseminação do saber científico, e, dentro disso, do conhecimento sistematizado da língua, é seu papel apresentar aos alunos a variedade linguística tida como padrão, condição para a mobilidade social discente, sem, todavia, considerá-la como a única certa e válida, ou seja, como apregoam os PCNS, está no âmbito da escola fazer o aluno "refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua" (BRASIL, 1998, p. 59).

No sentido de conhecer que efeitos o tratamento da variação linguística, com a abordagem adequada e seguindo os documentos norteadores, tem produzido em alunos adolescentes, foi realizada uma atividade abordando a variação, trazendo para a análise e compreensão do alunado um texto em que se apresenta dialeto caipira, estigmatizado e, segundo as crenças populares, uma variedade errada, feia, inferior.

As atividades foram propostas a quatro turmas do Ensino Médio (EM), período matutino, de uma escola situada em um Distrito Rural da cidade de Londrina, tendo por base o texto "Nóis mudemo"[605]. A variedade utilizada por esses alunos, em sua maioria, é bem representada no texto estudado.

Neste trabalho, apresentamos os resultados dessa atividade, com relação às crenças e atitudes linguísticas de adolescentes sobre a variedade apresentada, a gramática normativa e o tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

[605]FidencioBogo. Disponível em http://fidenciobogo.blogspot.com.br/2011/05/conto-nois-mudemo.html. Acesso em 09.Set.20130

Antes dos resultados propriamente ditos, apresentamos a teoria que nos fundamenta, trazendo uma bibliografia bastante resumida sobre variação linguística, crenças e atitudes, visto que não é o intento desta pesquisa esgotar o tema, mas sim trazer fundamentos que baseiem as análises realizadas.

Proposições basilares

Desde o início da colonização, a variação linguística se faz presente no Português Brasileiro (PB). As diversas línguas indígenas faladas pelos autóctones, a trazida pelo colonizador, os diferentes dialetos africanos, além daquelas faladas por outros povos que por cá se instalaram favoreceram a heterogeneidade que marca a variedade brasileira do Português.

Consoante Castilho (2000, p. 12), não existe língua homogênea, visto ser um "fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas" passíveis de ocorrer em todos os níveis, como fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

Sendo a variação inerente e constitutiva das línguas, ela situa-se no tempo, no espaço, sendo também reflexo social e individual. Dessa maneira, os estudos sociolinguísticos apresentam definições para os tipos de variação.

Tipos de Variação Linguística

De acordo com Camacho (1998), há quatro modalidades específicas de variação linguística: a variação histórica ou diacrônica, a geográfica ou espacial, a social e a estilística.

Já para Castilho (2010), são cinco as modalidades denominadas de eixos pelo autor, que instituem a heterogeneidade ou a diversidade no PB: a variação geográfica, a sociocultural, a individual, a variação de canal e a temática.

Os autores apresentam características inerentes a cada tipo de variação. Ambos denominam de Variação Geográfica aquela relacionada ao espaço, ligada às formas de usar a língua por falantes oriundos de diferentes regiões de um mesmo país ou de países diferentes. Castilho (2010) refere haver grande relação entre origem e marcas específicas expressadas na produção linguística dos falantes, ao passo que Camacho (1998) exemplifica, relatando que "[...] sem sair das fronteiras políticas brasileiras, é possível também identificar um nordestino e distingui-lo de um paulista pelo seu modo característico de falar." (p. 29)

Camacho (1998) vê a Variação Histórica como mudanças linguísticas resultantes da evolução no tempo, em que uma variante vai sendo deixada de lado, com outra se firmando no uso. Um exemplo clássico desse tipo é o "Você", que, em sua evolução temporal, deixou de ser "Vossa Mercê", até chegar à forma atualmente utilizada.

A variação estilística, assim denominada por Camacho (1998), é chamada de individual e temática por Castilho (2010). Para este autor, há diferentes níveis de intimidade a caracterizar um espaço social interindividual, que ele nomina "registro".

Camacho (1998, p. 33) certifica:

> Efetivamente, não há falante de região e meio social homogêneos que fale sempre da mesma forma. Numa comunidade linguística em que todos os membros tenham nascido e vivido no mesmo local e no mesmo âmbito social, a simples observação de sua atividade revela diferenças notáveis de estilo, de acordo com a variação das circunstâncias em que o ato se produz."

Interessante observar que Castilho inclui neste tópico a variação de idade e sexo, tratadas como variação social por Camacho.

No que diz respeito à idade, aquele autor assegura haver diferenças significativas entre a fala dos idosos e a dos jovens; já em se tratando de sexo, lembra que pesquisas sobre o PB culto já vêm mostrando as diferenças entre a expressividade masculina e a feminina.

Camacho (1998) estabelece como variação estilística as diferenças entre fala e escrita, tratadas como variação de canal por Castilho (2010, p. 212) quando alega que "a comunicação

linguística pode ocorrer em presença do interlocutor, quando falamos, ou na sua ausência, quando escrevemos. Isto nos leva à variação de canal, a língua falada e a língua escrita."

Com relação à variação social ou sociocultural (também conhecida como diastrática), a que sofre maior pressão, marcação negativa e preconceito, relaciona-se a fatores relativos à organização socioeconômica e cultural da comunidade. Nesse sentido, Camacho (1998, p. 132) nos apresenta que

> a capacidade verbal de cada membro de uma comunidade linguística homogênea do ponto de vista geográfico é, com efeito, adquirida num meio – o ambiente familiar e, num sentido mais geral, a classe social – caracterizado por normas de conduta e padrões culturais e, portanto, linguísticos, diferentes aos de outros membros pertencentes a um setor distinto ." (CAMACHO, 1998, p. 32)

Exemplos típicos dessa variação estão na iotização, como em *trabaio,* o rotacismo, como em *dificurdade*, e a concordância verbal, como em *Nós vai na festa; Sábado agora nós foi.Que nós tivesse mais sossego.Nós conversa.No sítio nós não tinha*[606]etc.

Castilho (2012) relaciona a variação sociocultural à escolaridade, em especial, postulando haver diferenças na fala de analfabetos e alfabetizados, usando, os primeiros, o português popular e, os segundos, a variedade culta ou padrão.

O autor se explica, minimizando, com isso, a carga negativa que pode recair sobre o vocábulo *analfabetos* ao alertar que "quem pratica o português popular não 'fala errado' – apenas opera com a variedade correspondente ao seu nível sociocultural. Quem pratica o português culto não 'fala certo', de novo apenas se serve da variedade correspondente ao seu nível sociocultural" (CASTILHO, 2010, p. 205)

[606] Exemplos elencados de OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura. *A variação da concordância adolescente: eu sou porque nós é ou eu sou porque nós somos?* 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

Camacho (1998) insere neste tópico aquilo que Castilho considera variação individual, ao dizer que "são também fatores de diversidade linguística social o grau de educação, a idade e o sexo do indivíduo" (CAMACHO, 1998, p. 32)

Esse detalhamento conceitual da variação é relevante para este estudo, considerando-se sua importância para a percepção das crenças enraizadas no coletivo, especialmente na mentalidade escolar.

Crenças e Atitudes linguísticas

É característica inerente às línguas, além da variabilidade, seu poder de adequar-se às especificidades da comunidade linguística em que é proferida. Essa particularidade é o que deslegitima o mito da superioridade de uma variedade sobre a outra, ainda que, como bem alerta Bordieu (1983), haja mercados linguísticos em que o respeito e a credibilidade se voltam a determinados indivíduos, que têm, assim, sua expressão legitimizadas. Em contrapartida, outros falantes não obtêm a mesma resposta positiva, e sua linguagem não é reconhecida como fidedigna, estando tais discrepâncias relacionadas ao valor social da variedade utilizada.

Tais situações se referem àquilo que a comunidade pensa, acredita, vê como certo ou errado, avalia como positivo ou negativo. Ou seja, têm um liame íntimo com crenças e atitudes linguísticas.

Os estudos sociolinguísticos vêm mostrando que as diferentes formas de utilizar a língua despertam crenças e atitudes linguísticas nos indivíduos, tendo a escola um papel basilar no estabelecimento e na propagação delas.

Neste estudo, concebemos crenças e atitudes como dois conceitos diferentes, ainda que, para alguns autores, sejam sinônimos. Crenças são opiniões de foro íntimo, expressadas com convicção e fé, e atitudes são manifestações, positivas ou negativas, dessas crenças estabelecidas.

Labov (2008, p. 176) conceitua crenças como "conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão."

Para definir atitudes linguísticas, tomamos os dizeres de Lambert e Lambert (1981, p. 100), os quais defendem serem essas maneiras organizadas e coerentes de "pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente", afirmando, também, serem elas fundadasem pensamentos, crenças, sentimentos, emoções e reações.

Aguilera (2008, p. 106) estabelece que "a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística.", atitudes são, dessa forma, expressões positivas ou negativas de crenças individuais ou sociais.

Assim sendo, as atitudes dos falantes diante das crenças internalizadas são determinantes para a perpetuação ou não do preconceito linguístico, para a legitimação de uma variante em detrimento de outras.

Tal entendimento leva-nos a frisar a importância de a escola dar um tratamento adequado não só à variação linguística em sala de aula, mas também cuidar em não ser propagadora de crenças e atitudes negativas nos alunos em relação à variedade padrão, cujo ensino é de sua alçada.

A pesquisa, cujos resultados passamos a analisar na sequência, focalizou o tema.

Análise

Os alunos para os quais foram aplicadas as atividade sobre a variação social já vinham trabalhando com a variação linguística desde o início do ano, tendo contato com tal abordagem em todo o primeiro semestre letivo. Dessa forma, já estavam familiarizados à taxionomia e especificidades de cada tipo de variação.

Atividades com os tipos de variação História, Geográfica e Estilística também foram realizadas, entretanto, as variantes desses tipos não costumam causar estranhamento, preconceito ou estigmatização.

O tratamento da variação Geográfica é passível de levar aalgum estranhamento, mas não rejeição unicamente por sua expressão linguística. Acontece isso quando há a junção não só de tipos de variação, mas de outros fatores. Um nordestino pode ser marcado pela sua entonação, pelo seu léxico, mas a caricaturização envolve não só tais formas, mas também sua origem e formação física.

Ademais, é na variação social que reside a complexidade, a marcação negativa, as crenças e as atitudes com relação ao uso linguístico.

Em três aulas consecutivas, os alunos trabalharam com o texto "Nois Mudemo". A leitura foi feita, primeiramente, de forma silenciosa, sendo, depois, realizada uma leitura dramatizada. Sequencialmente, passou-se à análise da variação propriamente dita.

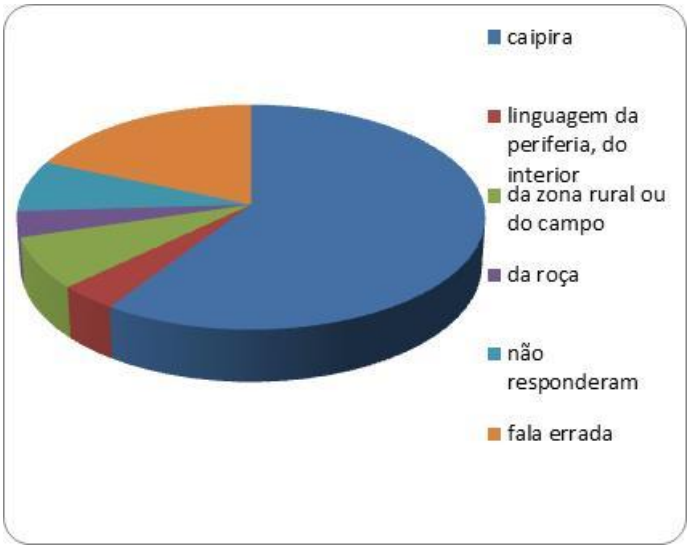
Após calorosa discussão, os alunos, em grupos, que totalizaram 27, codificados aqui como G1 a G27, passaram a responder às questões propostas na atividade, cujos resultados constituem o corpus deste trabalho.

A primeira questão serviu tão somente para testar o conhecimento dos alunos em relação aos tipos de variação, uma vez que se pediu que estipulassem qual o tipo com o qual estávamos trabalhando naquele texto. Todos os grupos tiveram êxito ao reconhecer ali a variação social.

As respostas para a segunda questão – o que influenciou a fala de Lúcio? – já trazem à tona as marcas das crenças enraizadas, pois mesmo com todo o trabalho realizado antes, a ideia de que há uma variedade certa e outras erradas ainda permeia o inconsciente deles, como se vê em respostas como "a influência negativa da família" (G1); "a língua do campo que sua família falava que influenciava ele a falar errado." (G2); "o falar errado dos sítio." (G3); "a forma esquisita que seus pais do interior falava." (G4); "a fala errada da família dele" (G5); "porque ele aprendeu a forma de falar de seus pais que falava errado."(G6). Do que foi

exposto, percebemos que seis dos vinte e sete grupos apresentaram uma atitude negativa em relação à variedade rural, tratando-a não só como errada, como também feia e esquisita.

A maioria dos grupos respondeu à terceira questão – qual o tipo de linguagem utilizada por Lúcio? – como "caipira", como se vê no gráfico 1, mas alguns trouxeram a crença da existência de uma única forma certa, ao responderem que "ele falava errado." (G4);"uma linguagem errada, uma coisa assim errada." (G11); "só fala o português errado, tipo caipira." (G12) "uma linguagem toda errada" (G18) e "porque ele era do sítio e falava errado como um caipira" (G23).



Ademais, a própria noção de caipira, a carga que pode trazer o vocábulo, mereceria uma investigação mais profunda, pois pode estar carregada de atitudes negativas, como se percebe pelas considerações dos grupos 12 e 23, cujas respostas colocam no mesmo campo semântico os adjetivos caipira e errado. Entretanto, deixaremos essa investigação para trabalhos futuros, devido a complexidade do tema.

A pergunta seguinte tratou da questão do preconceito linguístico. Primeiramente, os alunos foram questionados sobre o que era preconceito e, na sequencia, se julgavam preconceito discriminar alguém pela variedade que utilizava para se expressar. Apenas um

grupo não viu isso como preconceito, sem, entretanto, justificar sua resposta. Os demais viram como um ato preconceituoso.

As respostas remeteram a uma crença da superioridade da variedade linguística aprendida na escola sobre as demais, conforme se nota em respostas como "é preconceito porque as pessoas que fala assim fala errado." (G5); "preconceito porque às vezes as pessoas acha melhor nem falar com quem fala errado." (G20).

Outra crença a que se chega com as respostas dessa questão é a de que quem não usa a variedade padrão é menos inteligente, mostrada em respostas como "preconceito vem porque eles falam errado, não são tão inteligente." (G4); "a gente julga, acha que são burros." (G17); "os meninos sofreram bulliyng porque não eram capaz de falar direito." (G21); "tem que aprender a falar, deixar de ser ignorante." (G27).

Quando questionados sobre a ocasião em que deve ser usada a variedade padrão, as respostas dos grupos expressaram a crença da homogeneidade linguística, visto que, mesmo tendo contato com a variação estilística, não chegaram à importância da adequação ao contexto. As respostas alegam "devemos usar sempre" (G2); "realmente, devemos usar a forma padrão em todos os lugares." (G7), "Todos os dias, pra tudo, frequentemente." (G8) etc. O grupo 1 proclama a crença de que quem não usa a variedade padrão não tem educação ou respeito ao expressar "em qualquer momento você deve ser educado, respeitar". Já o grupo 20 mostra certa consciência de adequação ao contexto quando diz que "devemos utilizar o melhor linguajar em entrevistas de emprego e tal, e deixarmos o que aprendemos em casa em casa". A despeito dessa conscientização, ainda consideram a variedade padrão como "o melhor linguajar".

As respostas à questão "Você sabe falar o Português"? manifestaram que a maioria dos grupos acredita não saber falar sua língua, apresentando uma atitude linguística negativa em relação ao seu idioma pátrio, que advém da crença que liga o falar português à ideia de correção, ou seja, só sabe falar português quem utiliza a variedade padrão. Os grupos justificam sua resposta, como se vê em alguns exemplos como "não, porque sem querer

falamos errado"(G1); "Tem vez que erramos na pronúncia de uma palavra"(G6); "Não, porque algumas palavras sempre falamos errado" (G12), entre outros.

Os grupos que responderam sim, ainda que tenham uma atitude positiva em relação à língua, ligam o saber usá-la ao conceito de certo e errado, ao apresentarem justificativas como "sim, porque eu aprendi a falar certo." (G14); "sim, porque eu falo certo" (G14) etc.

Apenas três grupos apresentaram uma consciência adequada com relação ào fato. Ao responderem que sabiam falar o Português, usaram como justificativas "sim, porque é nossa língua" (G2); "sim, porque eu falo Português." e "Eu acredito, porque é a lingua do meu país, que eu nasci" (G27), externando uma atitude positiva relação à língua falada, sem basearem-se em crenças interiorizadas.

A pergunta "Qual a função das aulas de Língua Portuguesa, no seu entender?" visava a conhecer as crenças sobre a importância dessa disciplina para o desenvolvimento do indivíduo como um todo e, mais uma vez, a crença da correção sobressaiu-se, já que todos os grupos estabeleceram como "ensinar a usar corretamente a língua" a função principal do ensino. Dessa forma, ainda que seja observada atitude positiva em relação ao ensino, a crença da legitimidade tão somente da variedade padrão reflete-se as respostas dos grupos.

A penúltima questão solicitou a interpretação de um pequeno trecho do texto, sendo propostos dois questionamentos: "A Gramática é o terror dos alunos?" e "Sendo o terror dos alunos, o que poderia ser feito para mudar isso?.

Em resposta à primeira parte da questão, 63% dos grupos apresentaram atitude negativa em relação à forma como é trabalhada a gramática ao afirmarem ser ela uma grande preocupação para os discentes. Enquanto 15% exteriorizaram atitude positiva, 26% não souberam ou não respoderam à questão.

Com relação à segunda parte, algumas sugestões foram apresentadas, mas todas fora da realidade escolar e da especificidade da disciplina em questão, como, por exemplo "as aulas deveriam ser na quadra" (G10); "não tinha que ter tanta regra" (G11); "ensinar cantando" (G23) etc.

Por fim, a última questão foi proposta com o intuito de se fazer conhecer as crenças dos alunos em relação ao papel do professor, por intermédio da pergunta: "A professora agiu certo ao corrigir Lúcio? Por quê?". Todos os grupos disseram que sim. Sintetizando todas as justificativas, exteriorizam a crença de ser esse o papel do professor, sua função, seu papel: corrigir os alunos.

Observamos, por meio das respostas dos grupos, ser ainda muito internalizada a crença não só de correção, como de que há uma variedade melhor que as outras, a qual deve ser aprendida na escola, visto que só se sabe falar a língua sabendo utilizar essa variedade, caso contrário, o falante não dispõe de inteligência.

Além disso, nota-se, também, que cabe ao professor de Português, autoridade e detentor do conhecimento linguístico, o papel de transmitir aos alunos as ferramentas para a aquisição dessa variedade superior.

Concluindo

Observou-se, pelas análises, que o aluno traz de casa, obra do sendo comum, a crença de que a variedade utilizada por ele, marca identitária e que o define como integrante de um determinado grupo, é errada, feia e, muitas vezes, símbolo de falta de inteligência. A atitude em relação a sua expressão linguística é, desse modo, negativa.

Ao chegar na escola, o aluno se depara com o saber sistematizado, o conhecimento científico, no qual se apresenta uma língua tida como padrão. Diante da atitude negativa, reforça sua crença, afirmando a legitimidade apenas da norma escolar como certa, bonita, sinônimo de inteligência,ou seja, essas crenças que giram em torno da superioridade da norma escolar se fundam em outras, como a ilegitimidade ou inferioridade de outras normas.

Essa crença é tão radicada no subconsciente de toda a sociedade, que mesmo havendo um tratamento adequado ao tema em sala de aula, as atitudes negativas não se dissipam de pronto. A escola deve efetuar um trabalho intenso no sentido de conscientizar o aluno de que a ideia de unidade linguística, homogeneidade e da existência de uma única variedade certa

não é real e, mais premente, de que, ainda que haja uma variedade padrão, isso não descaracteriza, deslegitima ou inferioriza as demais variedades.

O trabalho em sala de aula deve ser primoroso e atento, visto ser esse um campo bastante controverso. O professor deve estar bem ciente da importância de uma abordagem adequada da variação, a fim de não perpetuar atitude negativa em relação às variedades trazidas por alunos cadas vez mais díspares que se unem em sua sala de aula. O professor é, para o aluno, a representação da autoridade escolar e, assim, seu poder de perpassar valores, crenças e ter suas atitudes tidas como as únicas corretas é grande.

Assim, cientes de que é papel da escola levar ao aluno o conhecimento dessa norma estabelecida como padrão, condição para sua mobilidade social, cultural e até econômica, reafirmamos a importância de que esse trabalho seja feito de maneira consciente e bem fundamentada, para que não seja impetrado o preconceito, por meio de crenças que levem a atitudes como as expressadas nesta pesquisa, em que a maioria dos alunos revelou visão deturpada, já que, mesmo reconhecendo a existência da variação linguística, acreditam haver apenas uma variedadecerta, devendo as demais deixarem de existir.

Referências:

AGUILERA, V. de A. *Crenças e atitudes linguísticas*: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Anais GEL. 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf Acessado em 21.Nov.2010.

BOURDIEU, P. O mercado lingüístico. In: :_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos:* PNLD 2011 : Língua Portuguesa. – Brasília, MEC/SEB, 2010

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus*: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP. 1988, v.I, 53-9, p.29-41.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. W., LAMBERT, W. E. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

COMEÇAR E ACABAR: ASPECTUALIZADORES EM PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Sirlei CAVALLI (PG – UFPR)[607]

Resumo: *Começar* e *acabar*, considerados aspectualizadores por operarem sobre eventos (Verkuyl, 1999), marcam o ponto inicial/final do evento denotado pelo verbo principal de uma perífrase (ou abrangem complementos e adjuntos). Além disso, com o gerúndio, podem denotar início/fim com um evento entre um conjunto inferido – em "... gentes que houvesse de fazer guerra, as quaes *comecem andando* na terra d'el-rei d'Aragão..." (FERNÃO LOPES, Chronica de D. Pedro I, p. 95), a situação descrita começa com andar e não com explorá-la, por exemplo. O *acabar*, além dessas leituras, apresenta modalização em situações como "(Médici) Acabou aceitando a chefia do Serviço Nacional de Informação." (VEJA, ed. 117, 02/12/1970, p. 06). Nesta, entende-se que não havia interesse em aceitar a chefia, mas por um motivo não expresso acabou aceitando. Assim, ao considerar essas diferenças de leitura e de formação, o objetivo aqui é discutir a esse respeito, sob o viés da interface gramaticalização e aspecto verbal desses auxiliares (Heine 1991, 1993). Para isso, utilizamos dados retirados de crônicas (séc. XIV, XV, XVI), sermões (séc. XVII) até chegar à revista Veja (séc. XX), por amostragem. Esses auxiliares eram plenos e passaram à categoria de auxiliares, coexistindo na língua portuguesa em ambas as categorias.

Palavras-chave: Gramaticalização. Perífrase. Começar. Acabar.

Introdução

Cavalli (2008), ao estudar os verbos *andar*, *viver*, ficar e *continuar* no Português Brasileiro (PB), evidencia que o significado de movimento/ deslocamento do verbo *andar* na passagem de pleno para auxiliar se manteve no processo de gramaticalização. Essa afirmação baseia-se na pesquisa de Menon (2006) com os auxiliares *ser*, *jazer*, *ir*, *vir*. Para Menon, os verbos auxiliares pesquisados passaram por transformações de sentido e continuaram a coexistir com os verbos plenos, nos fim do século XVIII. O *ficar* (no latim *figicare)* significava "ausência de movimento, permanecer parado, imóvel, fincar". *Andar*, com o

[607] Doutoranda em Estudos Linguísticos – Área de concentração: mudança e variação linguística, na Universidade Federal do Paraná. Texto baseado em tese em processo de avaliação por banca de qualificação. E-mail: sicavalli@sme.curitiba.pr.gov.br ou sica.37@hotmail.com .

significado de movimento concorrendo com o *ir*, passou a significar ações que se repetiam, não só espacial, mas temporalmente, indicando também um estado concorrendo com o *estar* (*andar doente*, por exemplo). Para o auxiliar *andar*, a pressuposição de ação repetida (alternância dos pés para gerar movimento, ou seja, um passo depois do outro) se especializou na formação de perífrases – anda fazendo, anda comendo, anda lendo, etc., por exemplo.

Outra pesquisa de Menon (MENON, 2011), realizada com formas flexionadas (em qualquer tempo verbal) de *ir* mais infinitivo, afirma que houve uma recategorização do deslocamento espacial para o temporal deste verbo: uma mudança na sintaxe da língua – a da posição do advérbio na frase – desencadeou modificações na ordem dos constituintes, o que permitiu considerar que, se alguém vai a X para fazer Y, é porque isso ainda não aconteceu e, portanto, pertence ao domínio do não realizado. Assim, entre o século XV, quando podemos estabelecer que começa a gramaticalização da perífrase de futuro, ocorre a fixação da interpretação e da forma dessa perífrase [ir + infinitivo], momento que inclui *ir* entre os verbos com diferentes regências e preposições (*Ø, a, de*), como o *começar*, deste trabalho.

Nesse sentido, a perífrase com o *começar* também passa por fases no processo de fixação da forma [*começar* + *a* + infinitivo]. Para a significação dessa perífrase, não importa o tempo ou a forma nominal em que venha conjugado o *começar*, uma vez que o aspecto decorre da semântica deste verbo. Os tempos tão somente diluem ou tornam mais preciso o momento em que começa a ação (CASTILHO, 1968). Ou seja, a noção aspectual de início do evento no tempo é dado pelo **todo formado pelo verbo auxiliar + a + verbo principal** (no infinitivo ou no gerúndio – esta sem preposição –, embora perífrases com gerúndio sejam menos comuns).

Em relação à preposição, o verbo *começar* é regido pela preposição *a* no português contemporâneo; na fase arcaica e clássica do PB, havia a regência com a preposição *de* e formações sem preposição (pelo menos até o século XVII, quando a forma

se fixa em *começar* + a). Também para o *acabar*, a noção aspectual de término no tempo é dado pela semântica deste verbo, sem importar o tempo verbal que esteja empregado. Além disso, há diferença entre as perífrases com os verbos *começar* e *acabar* mais infinitivo e *começar* e *acabar* mais gerúndio. Para algumas considerações inicias, seguem exemplos em que os verbos são pensados em seu "estado de dicionário", e também sem contextos mais abrangentes, tanto sintáticos quanto pragmáticos.

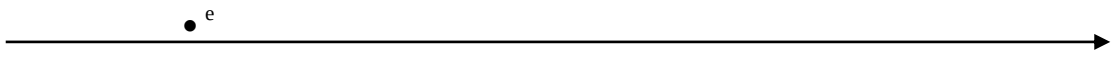
(1) Ela **começa a ler/ acaba de ler** o livro/livros.

(2) Ela **começa/ acaba lendo** o livro/livros.

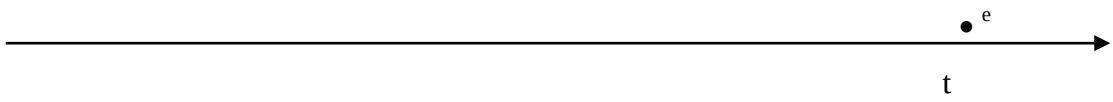
(3)

Em (1), as perífrases com o infinitivo apresentam leitura de início ou término do evento denotado pelo verbo principal, *ler*. Ou seja, o evento é de ler o livro/livros, e o *começar/ acabar* marca o ponto inicial/final deste evento específico. É importante frisar que, como **focaliza um ponto na linha do tempo**, a flexão do auxiliar não faz diferença para essa marcação. As focalizações temporais são representadas em uma linha temporal a seguir, em que *e* se refere a um evento qualquer dado pelo verbo principal da perífrase:

(4) *Começar*



(4) T*erminar*



Entretanto, perífrases com o gerúndio (2) não possibilitam a mesma interpretação: em "Ela começou/acabou lendo o livro/livros", há a pressuposição de que entre vários eventos, o sujeito *ela* começou/ acabou **com o evento** de ler o livro e não com outro qualquer (comer, escrever, beber, rabiscar, etc., p. e.) – essa ideia está representada na figura 1 a seguir.

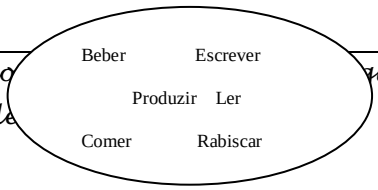


FIGURA1 – Representação de um conjunto de eventos, Cavalli 2013.

Outra questão interessante a se observar para essas perífrases é em relação à classe aspectual do verbo principal – classe aspectual de Vendler (1967), pois *começar* e *acabar* não fazem restrição a nenhuma delas. Parece apenas restringir alguns *achievements (*indicam situações estritamente pontuais, como em (7)) e uma subclasse de estativos (indicam eventualidades homogêneas e prolongadas no tempo, como em (9)):

(5) Ela **começa a/ acaba de correr.**

(6) Ela **começa a/ acaba de construir** a casa.

(7) ? Ele **começa a/ acaba de atingir** o topo montanha.

(8) ? Ela **começa a/acaba de morar** em Curitiba. .

Nas sentenças acima, a leitura que se vincula a elas é a configurada nas linhas temporais (3) e (4). No entanto, em (7), apesar de não haver agramaticalidade da sentença, causa certo estranhamento dizer que começa a atingir o topo (**que está em foco**), pois é **pontual** no tempo, ou seja, não há desenrolar/desenvolvimento/ou partes do evento, o "atingimento" ocorre instantaneamente, de um momento para outro. Contudo, com o *acabar*, há uma interpretação temporal mais específica em que no instante anterior da fala (ou até mesmo no mesmo instante), o sujeito *ele* atinge o topo da montanha. Já com verbos estativos (exemplificados em (8)), apesar de indicar o início, o primeiro momento no tempo em que o sujeito se estabeleceu no lugar, chegou à cidade por assim dizer, é estranho dizer que começou a morar sem acrescentar um adjunto temporal, por exemplo, "Ela **começa a morar** em Curitiba, em 1973", pois este adjunto marcaria o ponto inicial do estabelecimento da moradia em Curitiba.

Ou seja, conforme rearranjos na sentença com *acabar* e *começar* + *achievements* e estativos a restrição se desfaz e é possível obter leituras diversas. Além disso, perífrases com esses auxiliares apresentam leituras aspectuais muito particulares com infinitivo e com gerúndio, embora ambas marquem **um ponto determinado na linha do tempo** (inicial e final). A diferença é que, com o gerúndio, denotam que entre um conjunto de eventos pressupostos, o ponto se faz com um deles: é como se entre um conjunto de eventos, um deles fosse pinçado em detrimento aos outros da continuidade (conforme representado na figura 1 anteriormente).

Por essas questões que *começar* e *acabar*, como auxiliares, podem ser caracterizados como operadores em intervalos de tempo, conforme Verkuyl (1999), ou seja, aspectualizadores. Além de operarem sobre intervalos denotados pelos verbos principais das perífrases, podem abranger diferentes sintagmas do predicado, como complementos e adjuntos temporais, por exemplo.

Discussão teórica e de dados

Na configuração do aspecto, é comum que o primeiro enfoque recaia sobre o verbo, enquanto item lexical e núcleo de sentença. Ele pode ocupar sintaticamente duas posições: no núcleo da sentença, ou seja, é um verbo pleno, ou na posição de auxiliar, quando há perífrases. Os verbos plenos, selecionam argumentos para preenchimento da grade argumental – sujeito e o complemento (p. e., o verbo *ler* seleciona o leitor e o lido, que, numa sentença como "Sirlei leu o livro", são respectivamente *Sirlei* e *livro*)[608]. Em perífrases, temos um verbo que ocupa a posição de verbo principal e o outro a de auxiliar. Em muitas perífrases, são os verbos principais os responsáveis pela seleção argumental, como o *viver*, *andar*, *estar*, *ficar*, etc. + verbo principal, em que é este que seleciona sujeito e complemento verbal: por

[608] Seleção da grade argumental, grosso modo, é o preenchimento de sujeito e complementos verbais na sentença realizada principalmente por um verbo. Para mais detalhes sobre seleção e preenchimento de grades argumentais para verbos, ver Levin e Rappaport-Hovav (1995).

exemplo, em "Sirlei vive/anda/fica/está lendo o livro", *ler* seleciona o sujeito *Sirlei* e o complemento *o livro*.

Os auxiliares, nessas perífrases, são responsáveis por carregar informação gramatical, ou seja, as marcas de pessoa-número, tempo, modo e aspecto. O aspecto, nesse caso, é dado especificamente pela soma dos dois elementos da perífrase [aux. + verbo principal] e pela composição da sentença. Diferentemente em perífrases com o *acabar* e *começar*, a seleção é feita da seguinte forma: o auxiliar seleciona o sujeito e um verbo-complemento, no infinitivo ou no gerúndio, e é este que seleciona o complemento verbal. Em "Sirlei começou a/acabou de ler o livro", o sujeito *Sirlei* é selecionado pelo auxiliar que também seleciona o verbo-complemento *ler*, e este seleciona *o livro*.

Para o *começar* e o *acabar*, foco deste trabalho, interessa a ideia de **aspecto lexical** (as características aspectuais do verbo "em estado de dicionário"), associada à de **aspecto gramatical** (como uma categoria composicional, em que vários elementos numa sentença podem interagir na produção de determinado valor aspectual: a forma verbal flexionada, os complementos, o tipo de sujeito (embora, para este trabalho, o enfoque é dado unicamente para o predicado) e os adjuntos fazem parte desse complexo composicional)[609]. Em relação ao aspecto lexical, a proposta de classificação mais conhecida é a de Vendler (1967), que divide os verbos em quatro categorias: atividades, estados, *accomplishments* e *achievements*.

Para o autor, expressões verbais apresentam diferentes esquemas de tempo: as **atividades** são eventos que se desenvolvem homogeneamente (qualquer de suas partes é da mesma natureza do todo, nos subintervalos de tempo), ou seja, são situações constantes e regulares, que permanecem invariáveis no tempo, não sofrem modificação, situação que é

[609] Na tese, apresentamos dados estatísticos e probabilísticos para comprovar o papel da composicionalidade da sentença (a composição da perífrase – aux. + prep. + verbo principal –, de complementos e adjuntos), que aqui não é possível discutir.

idêntica no seu todo e realizada por um agente. Nesse sentido em (10), mesmo que se tenha dado apenas um passo atrás do outro e parado, pode-se dizer que houve o evento de andar.

(9)"...ordenaram huũ homem...vista das caravellas, o qual logo começou a andar; ..." (ZURARA, Descobrimento e Conquista de Guiné, p.114)

Nas **atividades**, qualquer subparte do evento andar (qualquer passo) é o evento andar, em qualquer momento que se ande e mesmo que haja parada dessa atividade pode-se dizer que houve andança. Já verbos **accomplishments,** que denotam processos que se desenvolvem no tempo, prevendo também uma homogeneidade, porém somente em seu ponto final, pode-se afirmar que indicam situações verdadeiras em um intervalo de tempo particular e não em seus subintervalos. No exemplo (10), há indicação de partes a serem terminadas para que o todo tenha caráter de evento terminado: [ler as primeiras lições] denota que há uma sequência de outras lições, e que cada lição lida não são propriamente as lições lidas. Mesmo se uma delas for lida inteiramente, só passa de primeiras lições não lidas para lições lidas a partir de um determinado ponto.

(10) "E aqui lhes começou a ler as primeiras lições de sua celestial doutrina." *(VIEIRA*, Sermão de Santo Antônio pregado em Roma, parte IV).

Ou seja, no trecho acima, é necessário que se chegue ao fim completo da leitura, seu ponto final natural (telecidade), para se dizer que as primeiras lições da doutrina foram lidas, pois se "Alguém estava lendo as lições e parou", necessariamente não há como prever que a leitura esteja terminada. Nesse sentido, *accomplishments indicam* processos com fases que não indicam o evento todo também diferentes de ***achievements***, que são eventos instantâneos e pontuais, são momentos únicos de tempo. Em (11), entrar na cidade não se desenvolve, não tem duração, sequer subparte no tempo. Pelo contrário, da não entrada à entrada na cidade há apenas um instante de tempo. O ponto final natural da entrada é a própria entrada na cidade e

não a andança por ela, como denota a subsequência da sentença (estas são outras ações no tempo).

(11) "E Jonas começou a entrar na cidade, andando por ela um dia..." (VIEIRA, *Sermão da Quinta Dominga da Quaresma, pregado na Catedral de Lisboa, ano 1651*, s/p.).

Os **estados** também apresentem a característica de serem homogêneos, não indicam processos que se desenvolvem no tempo e não são dinâmicos, seus sujeitos apresentam a característica de serem não agentivos, como os *accomplishments* e os *achievements*. Verbos estativos são verdadeiros em um intervalo de tempo específico e também em cada um de seus subintervalos . Em (12), se o infante entender algo de um tempo *x* a um outro tempo y significa que, em qualquer subintervalo entre esses dois pontos temporais, haverá entendimento das encobertas do rei, sem uma ação acontecendo no tempo. Em *entender* não há subpartes nem subintervalos de tempo.

(12) "O infante começou de entender que isto era encuberta, que El Rey fazia..." (FERNÃO LOPES, Chronica de D.El-rei D. Pedro I, p. 225).

Assim, atividades e *accomplishments* têm em comum a propriedade de serem situações com fases/partes, ou seja, relacionadas a intervalos de tempo, porém com a diferença que atividades são mais homogêneas no tempo. A*chievements* e estados, no entanto, são situações sem fases e o que os diferencia é que os a*chievements* sofrem uma mudança de estado, por assim dizer e, estão relacionados a instantes de tempo. Os *accomplishments* e *achievements* constituem situações que preveem um ponto final natural (são télicos), enquanto atividades e estados são situações que não preveem um ponto final natural (são atélicos).

Tomando como base o exposto, *começar* e *acabar* tem características de verbos *achievements*, pois marcam um único instante no tempo. Essa característica é inerente à semântica desses verbos, assim: se formam **perífrases com infinitivo, a pontualidade refere-se a eventos no mundo** (começou a comer); se **formam perífrases com gerúndio, há**

ambiguidade entre as **leituras temporal, aspectual** e de **modalização**, ou seja, a pontualidade é em relação a conjuntos pressuposto de eventos no mundo (um evento do conjunto é pinçado), ou há a probabilidade de ocorrer o evento (acabará comprando) ou o evento ocorre sem ter sido previamente planejado (acabou comprando = acabou por comprar).

Além disso, *começar* e *acabar* estão em processo de gramaticalização, que diz respeito à passagem da categoria de um item lexical para a categoria de item gramatical. Nesse sentido, esses verbos se gramaticalizam ao passarem da categoria de verbo pleno (item lexical) para a categoria de auxiliar (item gramatical), além de coexistirem, cumprindo essas duas funções gramaticais na língua. Além disso, a mudança inerente a ela não ocorre de forma abrupta, ao contrário, de um estágio para outro, a mudança pode levar séculos e isso não significa a exclusão da forma mais antiga. Pelo menos por algum tempo, tanto a forma mais antiga quanto a mais inovadora permanecem na língua em concorrência e coocorrência, o que se verifica para esses dois verbos, num *continuum* sem limites precisos e definidos.

Nos documentos antigos utilizados para a coleta de dados para o *corpus* de pesquisa (crônicas do século XI -XVI, sermões do século XVII. Gazeta do Rio de Janeiro – século XVIII, Veja – século XX), havia construções em que o verbo pleno *acabar* e o *começar* são empregados de duas maneiras: a primeira é usada ainda hoje, em qualquer tempo verbal mais sintagma nominal (SN) complemento, indicando início/ fim do evento denotado por esse SN, como nos exemplos:

(13) "Desfaleceu isto quando começou a guerra e nasceu outro mundo novo muito contrario ao primeiro, passados os folgados anos do tempo que reinou seu pae..." (Fernão Lopes, Chronica de D. El-rei D. Fernando, vol. 1, p. 6).

(14) "O cavalleiro acabou seu trato, recebendo alguas cousas que lhe mais prouve... (Zurara, Chronica Descobrimento e Conquista de Guine, p.177)

Em (13), o SN complemento de *começar* é [a guerra], e, em (14), o SN complemento de *acabar* é [seu trato]. A segunda construção encontrada é com o particípio de *começar* e *acabar* mais SN complemento, indicando ações finalizadas, como em:

(15) "E não embargando as grandes gaanças que el rei D. Fernando havia de taes moedas, segundo ouvistes compridamente, por azo da gran despeza da guerra começada assim por mar como por terra, tudo se gastava..." (FERNÃO LOPES, Chronica de D. Fernando, p. 176)

(16) "... e acabada a cea estando seguros, e nenhum ainda levantado da meza, chegou Martim Lopes com homens, e prendeo a Elrey,..." (FERNÃO LOPES, Chronica de D. El-rei D. Pedro I, p. 318) .

Em (15), o SN complemento do particípio de *começar* é [a guerra], que indica o que foi iniciado; e, em (16), o SN complemento do particípio de *acabar* é [a cea], que indica o que foi finalizado. Quanto ao uso como auxiliar, já na segunda metade do século XV e primeira metade do XVI, observa-se que há, em um mesmo autor, a coocorrência de uso da preposição *de* (exemplo 17) e *a* (exemplo 18) que forma a perífrase com o auxiliar *começar*, e ainda sem preposição (exemplo 19), com grifo nosso:

(17) "...e havendo dois dias que ambos partiram, sendo o Conde á mesa que começava **de** comer, chegaram lhe novas que D. Lourenço Esteves vinha com grande roubo,..," (FERNÃO LOPES, Chronica de D. El-rei D. João I, p. 61).

(18) "... obrigado da grande força de amor, e afeição, que lhe tinha, começou **a** importunalo,..." (FERNÃO LOPES, Chronica de D. El-rei D. Pedro I, p. 456)

(19) "...se esquecyam de todo da sua, tanto que começavam **Ø** sentyr as bondades daquesta..." (ZURARA, Chronica do Descobrimento e Conquista de Guiné, p. 135) [610]

[610] Na obra de Zurara, Crônica do Descobrimento e Conquista de Guiné, há a coocorrência das três formas: *começar* + de, *começar* + a e *começar* + Ø + infinitivo: "Os nossos começarom de correr bradando com seus acostumados, ..." (p. 324)/ "...e poseronse em huũ cabeço, e começarom a oolhar a ilha." (p.125) *e* "E tanto que o sol começou esconder os rayos de sua claridade, e o crespusulo da noite çarrou o ar com sua scuridom..." (p. 168).

Em relação ao *acabar* nos dados coletados, há construções também com o acabar pleno, como em (20); com o particípio, como em (21) e a ainda perífrases aspectuais, como em (22):

(20) "...e el-rei D. Henrique com muitos matou-o por sua mão e assim acabou sua trabalhosa vida." (*FERNÃO LOPES, Chronica de D. El-rei D. Fernando, p. 81*).

(21) "Acabada a peleja, lhe fezer, em lhe querer assy dar vitorya..." (ZURARA, Crônica do Descobrimento e Conquista de Guiné, p. 111).

(22) "... Rainha Santa Isabel, em cujas cõpanhia se acabou de criar, e viveo largos anos" (FERNÃO LOPES, Chronica de D. El-rei D. Pedro I, p. 506).

E ambos *começar* e *acabar* aparecem também no *corpus* em perífrases com o gerúndio na posição de verbo principal, por exemplo, na obra de Vieira, com o sentido apresentado anteriormente na figura 1:

(23) "E se os propósitos de não pecar acabam negando a Cristo, os que começam pecando e negando a Cristo, que se pode esperar deles?" (VIEIRA, Sermão de Nossa Senhora da Graça, 1651).

Em relação às duas preposições preposições que formam as perífrases deste trabalho (*de* e *a*), "se encontram em um estágio mais avançado de gramaticalização do que outras", pois "...são encontradas em um número substancialmente maior em construções sintáticas do que as outras preposições; apenas elas podem 'realizar tarefas' mais tipicamente gramaticais, como introduzir argumentos de verbos..." (ILARI *et alii*, 2008, p. 633). Ambas, no latim (*de* e *a(d)*), particularizavam a origem de um movimento e seu ponto de chegada. A preposição *a*, originou-se da preposição latina *ad*, que significava "aproximação, direção, início de uma

ação, etc.", e a preposição *de* originou-se da preposição latina *de*, que significava "a partir de, depois de, feito de, por causa de, etc." (conforme dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, de Antônio Geraldo da Cunha). Ou seja, elas não são esvaziadas de sentido, servindo apenas de ligação entre elementos, como atesta a gramática tradicional, mas estabelecem uma relação de dependência e significação. Assim, como afirmam Ilari *et alii* (2008, p. 631):

> ...seu "significado de base" é espacial, ou seja, as preposições têm por função primária indicar, localizar objetos ou eventos". Porém observa-se que este sentido espacial foi transferido para o domínio temporal, de forma metafórica: "um elemento que tem uma certa significação em certo contexto é transportado para outro contexto, assumindo novas relações , mas mantendo traços daquela significação primeira.

Nesse sentido, Ilari *et alii* (2008, p. 658) dizem que *a* e *de* acrescentavam sentido de "determinações tais como o sentido do movimento (horizontal para *ad*, vertical e ascendente para *de* e *ex*, vertical e descendente para *de)*, ou o fato de que o movimento termina no interior ou nas proximidades de um espaço". Ao exemplificar o uso hoje de *a* e *de*, os autores dizem:

> A preposição *a* transporta a ideia de trajeto de campo espacial para o temporal (Imaginar cada um de nós daqui *a* vinte anos? Como a gente estaria?) [...] A preposição *de*, que é altamente gramaticalizada, pode ser encontrada no *corpus* do Projeto Nurc marcando relações de espaço, tempo, e muitas outras em que um valor espacial de procedência pode ou não exercer algum papel (Qual é o pior horário dessa saída *da* cidade *de* manhã.). (ILARI, *et alii*, p. 662-663)

Transpomos esse sentido para as perífrases que regem o *começar e acabar*, pois, "este sentido espacial foi transferido para o domínio temporal, de forma metafórica": hoje, elas denotam exatamente o ponto inicial ou final em uma linha temporal, "um elemento que

tem uma certa significação em certo contexto é transportado para outro contexto, assumindo novas relações, mas mantendo traços daquela significação primeira" (ILARI *et alii*, p. 631).

Assim, o significado da preposição *a*, além de indicar movimento em direção a um lugar (significado original desta preposição), aponta para "em direção a x", ou seja, para o futuro, isto é, agrega a ideia de trajeto espacial e também temporal. A preposição *de* já gramaticalizada mantém relações de espaço e tempo, entre outras[611]. Portanto, ao somar a semântica lexical dos verbos *começar* e *acabar* à semântica das preposições aqui expostas, as perífrases com esses auxiliares + infinitivo denotam um ponto individualizado na linha temporal coincidente com o início (com o *começar*) e com o final do evento (com o *acabar*). *Começar + a* refere-se ao o ponto inicial na linha temporal em que se inicia o evento/ação, com indicação para o futuro, ou seja, para o desenrolar do evento*;* e *acabar + de* refere-se ao ponto final na linha temporal em que se termina ou se tem por limite o evento. Ao indicar essa finalização, a perífrase sinaliza que houve, no passado, um desenrolar do evento denotado pelo segundo verbo da perífrase aspectual).

Considerações finais

Devido a diferentes possibilidades de leituras e usos em coocorrência para *começar* e *acabar* que se afirma que estão em processo de gramaticalização. Inclusive, o conceito mais geral de gramaticalização pode ser transferido para a definição de formas perifrásticas, já que gramaticalização é um processo pelo qual um **item lexical** (verbo pleno) perde seu valor semântico original ou parte desse valor **para ganhar/agregar um valor gramatical** (verbo auxiliar). Ou seja, verbos na categoria de plenos passam a ser usados na categoria de auxiliares, podendo ou não os plenos desaparecer, ou ainda haver coocorrência de ambos

[611] Para entender outras relações sintático-semânticas das preposições, ler NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**, 2000 e CASTILHO, A. T. de (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**, 2008.

nesse processo. Nesse sentido e por apresentarem diferentes funções sintático-semânticas, dizemos que *começar* e *acabar* estão em processo de gramaticalização: passam da categoria de verbos plenos para a de auxiliares, e coexistem nessas duas, desempenhando funções próprias dessas categorias na língua. Ou seja, como auxiliares assumem também função gramatical: marcam tempo, modo, pessoa, número, modo e aspecto e modalização.

Além disso, nessa nova categoria, a marcação de aspecto verbal é dada pela soma das partes dos elementos da perífrase (pela soma de seus componentes, ou seja, pela semântica do verbo auxiliar + preposição + semântica do verbo principal) e também pela composição da sentença (complementos verbais e adjuntos). Nesse sentido, os auxiliares *começar* e *acabar* podem ser denominados de, retomando Verkuyl (1999), operadores sobre evento, como explicitamos: verbos que sintaticamente tomam como complemento um verbo-base na forma nominal e selecionam o sujeito; e semanticamente, ao operarem sobre o evento, marcam um ponto na linha temporal.

Referências e obras consultadas

BERTUCCI, R. A. **Uma análise semântica para verbos aspectuais em português**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística. Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral. 2011. 200 f.

CASTILHO, A de. **A gramaticalização**. In: Revista de estudos linguísticos e literários. Salvador: UFBA, 25-64. 1997.

RODRIGUES. A. C. S. Gramática do Português Falado. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

CAVALLI, S. **Perífrases durativas do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008, 112 f.

CAVALLI, S. & WACHOWICZ, T.C. **Verbos auxiliares *vs* aspectualizadores** Simpósio apresentado em 54.º seminário do GEL – UNESP- Araraquara-SP, 2006 (handout)

COMRIE, B. **Aspect:** an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

_____. **Tense**. London. Cambridge University Press, 1976.

GONÇALVES, S.C.L.; LIMA-HERNANDES, M.C.; CASSEB_GALVÃO, V.C. (Org.). **Introdução à gramaticalização**: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola, 2007.
GIVÓN, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In: _____. **Syntax and semantics**.vol. 12. New York: Academic Press, 1979.

HEINE, B. **Auxiliaries***:* cognitive forces and grammaticalization. Oxford University Press, New York, 1993

HOPPER, P. On some principles of grammaticazation. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. **A approaches to grammaticalization**, v.1. Amsterdan: Benjamins, 17-37, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization**. Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R**. A Expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto: EDUC, 1997.

ILARI, R., MOURA NEVES, M. H. (orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil** – *Classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. Vol. II.

LABOV, W. **The social stratifi cation of English in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LONGO, B de O.; CAMPOS, O. de S. **A auxiliaridade**: perífrases de tempo e aspecto no português falado. In: Gramática do português falado: Volume VIII - Novos estudos descritivos. Campinas/SP: Ed da Unicamp. 2002.

MATOS-e-SILVA, R. V. **Estruturas trecentistas**: elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional, 1989.

_____. **O português arcaico:** morfologia e sintaxe. Série Repensando a língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2001.

MATOSO CÂMARA JR, J. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MENON, O. P. S. **Perífrases com o verbo ir**: variação e gramaticalização. In: Claus D. Pusch; Andreas Wesch. (Org.). Verbal periphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen. 1ed.Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2003, v. , p. 77-88.

_____ . **Gramaticalização**: um tipo especial de mudança. In: VII Encontro do CELSUL, 2006, Pelotas. Programação e Resumos. Pelotas: CELSUL/ UCPEL/UFPEL, 2006. v. 1. p. 83-83.

_____. **Perífrases com o verbo ir**: variação e gramaticalização. Mittenlungen Des Deutschen Katalanistenverbande, Münster/ Frankfurt am Main, v. 40, p. 27-28, 2001.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, Mario. A. **Gramática descritiva do português**. 3. ed. São Paulo. Editora Ática. 1995.

PONTES, E. **Verbos Auxiliares em português.** Petrópolis: Ed. Vozes. 1973

SQUARTINI, M. **Verbal periphrases in romance**: aspect, actionality and grammaticalization. Berlin; NY: Mouton de Gruyter, 1998

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

_____. **Gramaticalização de verbos**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Faculdades de Letras/ UFRJ, relatório de pós-doutorado, 2002, 131 p.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. Ithaca (NY): Cornell University Press, 1967

VERKUYL, H. J. **Aspectual issues:** studies on time and quantity. Stanford: CSLI Publications, 1999.

WACHOWICZ, T. C. **O aspecto do auxiliar**. Comunicação apresentada em reunião do GT 'Teoria da Gramática', da ANPOLL. UFMG. Ouro Preto-MG, 2005.

Sites e páginas consultadas

http://alphalinguistica.sns.it/QLL03.htm. Acesso em 1.º semestre de 2007.
http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:X0H4Xb-QHqEJ:www.geocities.com/gt_teoria_da_gramatica/en2005_texto_patricia.pdf+verbo+no+infinitivo . Acesso em 19/10/2011.
http://www.bnportugal.pt/o. Acesso em 2011-2012.

http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. Acesso em 2011-2012.
http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta.htm. Acesso em 2011-2012.
http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. Acesso em 2011-2012.
http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/03/09.pdf. Acesso em fevereiro de 2013.
http://pt.scribd.com/doc/123195871/Cronica-do-Descobrimento-e-da-Conquista-da-Guine-por-Gomes-Eanes-de-Zurara. Acesso em fevereiro de 2013.

EM BUSCA DO PORTUGUÊS PARANAENSE: ESTUDOS DOS MANUSCRITOS DE ANTONINA

Letícia Ueno BONOMO (G-UEL)[612]

Fabiane Cristina ALTINO (UEL)[613]

Resumo:

É no léxico que melhor se percebe a mudança linguística. A palavra nos mostra, com maior evidência, as alterações pelas quais passam as línguas. Tendo como base os estudos lexicológicos, este trabalho busca analisar algumas das lexias registradas nos manuscritos do município de Antonina – PR, escritos nos séculos XVII a XIX. São focos desta pesquisa alguns aspectos ortográficos e morfológicos de parte do léxico dos documentos, além dos seus significados, tendo em vista o caráter de arcaicidade da língua contida nos documentos analisados. O objetivo maior deste estudo é contribuir para a descrição da língua falada no Paraná, no que se refere ao léxico registrado nos manuscritos que compõem o acervo do projeto PHPP - Para a História do Português Paranaense. Para tal, foram estipuladas as seguintes etapas: (i) levantamento das variantes lexicais documentadas; (ii) consulta a dicionários, tais como: Bluteau, Rafael, 1638-1734 e Moraes e Silva, Antonio, 1845 e dicionários contemporâneos; (iii) organização em glossário – o qual estabelece os verbetes em ordem alfabética, em ortografia original dos manuscritos, posteriormente a ortografia atual entre colchetes, ao lado da antiga, e conceitos dos dicionários consultados; (iv) tratamento dos dados em programa de estatística léxica – no qual se verifica a frequência com que os termos aparecem, o trecho em que ocorrem, quais tipos de palavras aparecem mais (gramaticais, pronomes relativos, nomes ou verbo) – e (v) análise à luz das teorias linguísticas.

Palavras-chave: Léxico. Português no Paraná. Manuscritos. Antonina.

Introdução:

O homem expressa suas ideias, assim como as ideias da comunidade a que pertence e todas as passadas de geração em geração por meio da língua. Ele a utiliza conforme a

[612] Aluna de graduação do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil, e bolsista Fundação Araucária. E-mail: leticia_ub@hotmail.com

[613] Docente da área de Linguística do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: Fabiane_altino@uol.com.br

tradição que lhe foi transmitida, e, como falante, contribui para a renovação e transformação constante da língua. Para Mattoso Câmara Jr. (1969:22), "a língua é uma parte da cultura, mas uma parte que se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente [...] é o resultado dessa cultura, ou, em súmula é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir.".

Nesse sentido, é fato que a língua engloba, projeta, comunica e transmite a cultura de um povo, possibilitando um conhecimento mais amplo dessa cultua. Assim, pode-se dizer que para o real conhecimento de um grupo humano é necessário observar a forma como esse grupo representa a realidade que o cerca.

Neste artigo, trabalhamos com manuscritos do início do século XIX, referentes à Antonina. Tendo como base a lexicologia, pretendeu-se, com esta pesquisa, categorizar e estruturar o léxico presente nos documentos citados, estudando como se constitui a escrita das palavras analisadas, como são compostas, qual seus significados etc, para que se possa realizar uma relação entre língua e cultura paranaense. Para este fim, será organizado um glossário com termos arcaicos encontrados nos documentos a fim de expor a acepção da época do manuscrito e o atual significado do termo.

Este subprojeto vincula-se a uma investigação dos documentos paranaenses registrados no Arquivo Público do Estado de São Paulo e integrantes do Banco de dados do Projeto Para História do Português Paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séculos XVII a XIX - fase II[614], que conta hoje com mais de 1500 páginas (fólios) de documentos escaneados, os quais expõem um pouco da história social e da língua portuguesa utilizada pelos habitantes do Paraná no início da Colonização. A proposta do projeto supracitado liga-se ao projeto interinstitucional Para a História do Português Brasileiro - PHPB -, sob a coordenação do Dr. Ataliba Teixeira de Castilho, e inscreve-se na temática acima buscando inventariar o léxico registrado nos documentos notariais da cidade de Antonina nos séculos XVII a XIX. Com isso, o objetivo deste artigo é contribuir para a

[614] Atualmente o projeto é intitulado PHPP – Para a História do Português Brasileiro.

descrição da língua falada no Paraná, no que se refere ao léxico registrado nos manuscritos do banco de dados do projeto de pesquisa citado. Além disso, é possível que os estudos desses documentos não sirva apenas para explanar fatos linguísticos, mas também para subsidiar historiadores, sociólogos e antropólogos na compreensão da história paranaense e, consequentemente, do percurso da língua portuguesa.

O corpus constitui-se de 25 fólios, enumerados de acordo com a versão digitalizada dos manuscritos. O primeiro dos 25 recebe a sequência numérica 445, e o último, 470. Cabe ressaltar que o fólio 454 foi retirado por não trazer a referência da localidade de origem. Os documentos aqui analisados estão em ordem cronológica, datados de 10 de julho de 1803 a 29 de agosto de 1819, e são, em sua maioria, cartas oficiais da Câmara da Vila de Antonina, endereçadas às autoridades da época.

Procedimentos metodológicos:

Foram analisados 20 documentos oficiais escritos no século XIX, perfazendo 25 fólios. Tais documentos – cartas oficiais – fazem parte do banco de dados do projeto. A identificação dos documentos, de acordo com número, datação e quantidade de fólios, encontra-se na tabela abaixo:

Documento	Datação	Fólios
15	1803	03
16	1803	01
17	1803	02
18	1803	01
19	1803	02
20	1810	01
21	1811	01
22	1812	01
23	1812	01
24	1814	01
25	1814	01
26	1815	01

27	1815	01
28	1815	01
29	1816	01
30	1816	01
31	1817	01
32	1817	02
33	1819	01
34	1819	01
		25

Para o estudo dos documentos listados foram seguidas as etapas abaixo:

- Levantamento das variantes lexicais documentadas nos manuscritos:
  Para o levantamento das lexias foi preciso aprender sobre a escrita do século estudo, além da leitura atenta das transcrições dos manuscritos com o objetivo de compreender o contexto das cartas. Posteriormente foram selecionadas as lexias que apresentavam grafias diferenciadas e as incompreensões significativas – o que poderia indicar arcaísmo semântico. As lexias foram consultadas nos dicionários Bluteau (1712), Morais Silva (1813) e Houaiss.
- Organização dos dados registrados em glossário que contemplem a acepção da época do manuscrito e a atual significado do termo. O glossário será organizado da seguinte forma:
  - Verbetes em ordem alfabética, em ortografia original dos manuscritos
  - Ortografia atual entre colchetes, ao lado da antiga
  - Conceitos dos dicionários consultados
- Tratamento das lexias no programa estatístico LÉXICO3, indicando a frequência com que os termos aparecem; o trecho do manuscrito em que ocorrem; e a classificação das palavras que ocorrem com maior frequência – gramaticais, pronomes relativos, nomes ou verbo – expondo a estatística em um gráfico.
- Análise das lexias de acordo com a fundamentação teórica do projeto PHPP.
-

Fundamentação teórica:

O acervo lexical de uma língua configura a realidade extralinguística e armazena o saber linguístico de uma comunidade. É nele que encontramos todos os fatos e acontecimentos próprios do desenvolvimento e das melhorias verificados numa sociedade. O léxico torna-se, pois, o repositório de todo o saber linguístico e, como elemento modelador da cultura, seu estudo viabiliza a compreensão dos conceitos e dos eventos da vida cotidiana.

De acordo com Maria Tereza Camargo Biderman (1978), "O léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade". O léxico das línguas naturais é formado e utilizado para representar o conhecimento a respeito do mundo de determinada cultura ou grupo social. Após cada conhecimento, o homem se viu com a necessidade de estruturar o mundo que o cerca, rotulando o que Biderman chama de "entidades discriminadas" a fim de interagir cognitivamente com o meio em que vive. Esse léxico se cristalizou em signos linguísticos, que, portanto, terão seu referencial no mundo.

O sistema classificatório das línguas naturais constitui categorização arbitrária no que diz respeito à composição do léxico. Isso porque "As taxionomias que embasam os modelos de categorização constituem elaborações específicas de cada cultura" (BIDERMAN, 1978). Ou seja, como dito anteriormente, a composição do léxico de cada língua se constitui partindo da necessidade de cada grupo social, de cada cultura, para interação entre si e com o meio em que vivem, sendo, portanto, esse léxico um tesouro cultural abstrato, herança que possibilitará a geração de novas palavras da mesma língua seguindo o mesmo modelo categorial.

O léxico das línguas vivas utilizada pelas sociedades civilizadas passa atualmente por um processo de expansão permanente devido ao progresso científico e técnico, às mudanças sociais, às interações das culturas e dos povos causadas pelos meios de comunicação de massa e das telecomunicações, etc. Com isso, percebe-se que a composição lexical de uma língua acompanha o progresso da civilização que a utiliza e carrega traços da cultura de um povo sem deixar de evoluir com ele.

Assim como nos estudos do vocabulário jurídico, é possível (se não preciso) analisar a escolha lexical de determinado grupo em reflexão sobre as tendências sociais, ideológicas, políticas, religiosas, geográficas, históricas, etc, desse grupo (no caso a sociedade paranaense) para que se compreenda principalmente a formação das palavras e seus significados. Para Maria Luiza Siqueira De Pretto (1995), é preciso "detectar a presença de motivações extralingüísticas na configuração de parte do léxico de uma língua", tendo como base a Sócio-etnolinguística, conceito comentado no primeiro parágrafo.

As tradicionais disciplinas que estudam o léxico são: lexicologia e lexicografia. Ele é objeto de estudo dessas disciplinas, que o estudam de formas distintas, porém com a mesma finalidade principal: descrever o léxico. A lexicologia tem como objeto básico de estudo e análise a palavra, a categorização e a estruturação lexical, enquanto a lexicografia centra-se basicamente nos dicionários. Para o presente trabalho, o enfoque maior será dado à lexicologia, visto que, apesar do glossário pretendido, o grande objetivo é o (re)conhecimento das lexias destacadas e a apresentação do conceito de cada uma delas no contexto antigo e atual. De qualquer forma, é importante lembrar que "o léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos" (BIDERMAN, 1978, p.139). Por conta disso, esta pesquisa trata-se apenas de uma colaboração lexicológica, e não de uma comprovação de que os conceitos trazidos são única e exclusivamente esses.

Por fim, retomando o conceito de que a língua projeta a cultura de determinado grupo social e que é através dela que o conhecemos realmente, a concepção de Cambraia (2005:19) se torna pertinente: "A contribuição mais evidente e importante do estudo de fases anteriores da língua é a recuperação do patrimônio escrito de uma dada cultura.".

Resultados, discussões e conclusões:

A proposta deste glossário é listar alguns vocábulos extraídos dos manuscritos, elucidar seus significados dentro do contexto dos documentos e o significado atual dos termos, mesmo que ele não tenha sofrido alteração de sentido. O glossário é composto de 59

verbetes, nos quais se verificou a possível existência de arcaicidade semântica e/ou lexical, a frequência em que ocorreram e as diferenças ortográficas de um mesmo lexema, buscando apontar as possíveis causas dessas diferenças de acordo com a fonética. Os verbetes, apresentados na seção abaixo, foram construídos da seguinte forma:

a) Entrada das lexias em ordem alfabética: os vocábulos em caixa alta apresentam o mesmo registro dos manuscritos; os que se encontram entre colchetes representam a variante-padrão registradas nos dicionários de Língua Portuguesa do Brasil;

b) Frequência dos termos: entre parênteses e ao lado da palavra a que pertence foram indicadas as frequência da lexia nos documentos estudados;

c) Exemplificação dos vocábulos extraídos dos textos dos manuscritos: constam dos exemplos o número do documento, recto ou verso do fólio e a indicação de linhas;

d) Definição dos vocábulos encontrados nos dicionário Raphael Bluteau (1638-1734), Moraes Silva (1845) e Houaiss (2001). A sigla N.C. significa "Não Consta", isto é, lexia não dicionarizada ou dicionarizada em outra acepção.

Parte do glossário

1. ALFERES (5)
   [Doc.25, fól.1r, l.17-18] "Iozé Alveres , em Segundo lugar , o **Alferes** Antonio Pereira d'Amaral em terceiro lugar"
   Moraes Silva: *s.m.* Oficial do exército português de posto imediatamente inferior ao de tenente; porta-bandeira.
   Houaiss: *s.m.* Patente oficial abaixo de tenente (no Brasil, a designação foi substituída pela de segundo-tenente); porta-bandeira.

2. ANECHOS (2), ANEIXOS (1), ANEXOS (3) [ANEXOS]
   [Doc.22, fól.1r, l.2-3] "Escrivaõ da Camara Orfaõns e mais **anechos** nesta Vila Antonina"
   [Doc.15, fól.1r, l.5-7] "Escrivaõ da Camara e mais **aneixos** nesta Villa Antonina por Suplemento etc"
   [Doc.15, fól.1v, l.32-34] "Joze Francisco de Godoy Escrivaõ da Camara e mais **anexos** nesta Villa por Suplemento do Meretissimo Doutor Corregedor e ouvidor"
   Raphael Bluteau: Unido, incorporado.
   Houaiss: *adj.* Que apresenta uma relação lógica com outra coisa; correlacionado.

3. AVANTEJADA (1) [AVANTAJADO]
[Doc.17, fól.1r, l.13-14] "As medidas de Santos saõ muito **avantejadas"**
Raphael Bluteau: Excedido, esforçado, medidas avantajejadas.
Houaiss: *adj.* Que se avantajou, que excede, superior, de grandes dimensões, maior do que o comum.

4. BOCAL (1)
[Doc.15, fól.1r, l.10-11] "o meSmo livro de vereanças por ordem **bocal** dos officiais da Camara"
Moraes Silva: Relativo à boca.
Houaiss: N.C.

5. CAMARA (20), CAMERA (11) [CÂMARA]
[Doc.21, fól.1r, l.17-19] "Deus guarde a Illustre Pessoa de Vossa Excelencia por muitos anos Vila Antonina em **Camara** de 31 de Dezembro de 1811"
[Doc.22, fól.1r, l.10-11] "Regiztada a Carta que esta **Camera** recebeo do Ilustrissimmo e Excelemtissimo"
Raphael Bluteau: As casas e o tribunal em que Presidente, Vereadores, etc, se juntam para tratar dos negócios concernentes ao bem público de uma cidade.
Houaiss: *s.f.* Recinto geralmente grande onde são realizadas reuniões ou atividades deliberativas, especialmente as relacionadas a funções legislativas ou judiciais.

6. CAPITAÕ (7), CAPITAM (16), CÁPITAÕ (1), CAPITÃO (3) [CAPITÃO]
[Doc.25, fól.1r, l.19-20] "o **Capitaõ** Manoel Iozé Alveres , em Segundo lugar"
[Doc.26, fól.1r, l.16-17] "Servir hum delles de **Capitam** das ordenanças da Segunda Companhia"
[Doc.30, fól.1r, l.21-14] "Francisco Rodriguez Ferreira **Cápitão** Mor Jozé Francisco de Godoy Capitam da Companhia"
[Doc.21, fól.1r, l.10-11] "em cuja Solemnidade asstio o nosso **Capitão** mor com todos os Officiais do Seu Corpo"
Raphael Bluteau: Toma-se esta palavra em diferentes sentidos. Ex.: Capitão geral: o que manda em um exército inteiro; Capitão mor: o que manda em um corpo menor, vila, cidade ou conselho.
Houaiss: *s.m.* Termo militar; comandante de número expressivo de combatentes; posto oficial superior na hierarquia do Exército brasileiro..

7. COMPAHIA (1), COMPANHIA (1), COMPANHIAZ (1) [COMPANHIA]
[Doc.21, fól.1r, l.12-13] "taõbem Se achou h ? a **Compahia** de Milicianos habitantes desta Vila"
[Doc.26, fól.1r, l.16-17] "Capitam das ordenanças da Segunda **Companhia** dos Morretes"

[Doc.32, fól.1r, l.20-22] "rogativa para que nos Sedeçe as ditaz **Companhiaz** , nem aSim mesmo fomos atendidos"
Raphael Bluteau: Corpo militar de tropas, que consta determinado número de homens, delas se compõe o regimento. A companhia é governada pelo capitão.
Houaiss: *s.f.* Unidade militar comandada por um capitão e geralmente composta de quatro pelotões, hierarquicamente inferior ao batalhão.

8. CONDE (5)
[Doc.21, fól.1r, l.2-4] "Illustrissimo e Excelentissimo Senhor **Conde** de Palma Tivemos a Gloria e muito Contentamento"
Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *s.m.* Na Idade Média e na Moderna, aquele que detinha o comando militar de um território.

9. CONFERIDO (1)
[Doc.15, fól.1.v, l.47-48] "conferi e aSignei Manoel Baldoi no Lopes **Conferido** por"
Raphael Bluteau: Benefício Eclesiástico dado a alguém; confrontado.
Houaiss: *adj.* Que se conferiu, comparado (a algo); confrontado; averiguado.

10. CONFINANTE (1)
[Doc.15, fól.1.v, l.14-15] "certidaõ do que a intimou a ambos os **Confinantes** e condenamos ao Suplicado"
Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *s.m.* O que isola, encarcera, confina.

11. CORREGEDOR (3)
[Doc.15, fól.1r, l.41-42] "Sermos mandados pelo nosso **Corregedor** que fizessemos justiça ao Suplicante"
Raphael Bluteau: Ministro da nomeação do Rei e não pode ser nomeado por um Donatário; situa-se no governo das Comarcar.
Houaiss: *s.m.* Magistrado que tem jurisdição sobre todos os outros juízes de uma comarca, e que tem a função de fiscalizar a distribuição da justiça, o exercício da advocacia e o andamento dos serviços forenses.

12. ERARIO (1) [ERÁRIO]
[Doc.19, fól.1r, l.21-22] "ainda aos interesses do Real **Erario** para o effeito de Vossa Excelencia"
Raphael Bluteau: Tesouro Real, tesouro público.
Houaiss: *s.m.* Conjunto de recursos financeiros públicos, tesouro.

13. ESCRIVAÕ (11), ESCRIVAM (1) [ESCRIVÃO]

[Doc.15, fól.1r, l.05-06]: "Manoel Baldoino Lopes **Escrivaõ** da Camara e mais aneixos nesta Villa Antonina"
Raphael Bluteau: *s.m.* Que pergunta pelo dia, oficial, que vai à caça, que não está à mercê que Deus o faça.
Houaiss: *s.m.* Funcionário que relata por escrito os atos que se processam perante a autoridade pública de que é auxiliar; auxiliar do juízo de primeiro grau, titular de cartório ou ofício, que escreve ou subscreve autos, termos de processo, atas e outros documentos de fé pública.

14. ESTILLO (1) [ESTILO]
[Doc.32, fól.1r, l.18-19] "para Se darem as DisCargas do **Estillo** , tivemos a infelicidade de huma total negaçaõ"
Raphael Bluteau: Ponteiro ou pena de ferro utilizada para escrever antes da invenção do papel.
Houaiss *s.m.* Ponteiro ou haste de metal, osso, etc, usado pelos antigos para escrever sobre tábuas cobertas de cera, dispondo de uma extremidade pontiaguda, a que imprime os caracteres, e outra achatada, para apagar os erros.

15. EXCELENCIA (54), EXCELENCA (5), EXCELENÇIA (1), EXÇELENÇIA (1) [EXCELÊNCIA]
[Doc.16, fól.1r, l.23-25] "10 de Iulho de 1803 De vossa **Excelencia** Os mais umildes Subditos"
[Doc.34, fól.1r, l.24-26] "de quem temos a honrra de Ser De Vossa **Excelenca** Villa Antonina em Humildez e fieis Subditoz"
Raphael Bluteau: Qualidade de alguma coisa ser superior a outra.
Houaiss: *s.f.* Tratamento que se confere a pessoas das camadas mais altas da hierarquia social.

16. EXQUADRA (1) [ESQUADRA]
[Doc.32, fól.1r, l.24-25] "para que Reçebese a h ? m Cabo de **Exquadra** , por Ser este Muzico"
Raphael Bluteau: Navios que fazem parte de uma só armada.

17. GUARDE (3) [GUARDAR]
[Doc.16, fól.1r, l.21] "Deos **Guarde** a Vossa Excelencia por muitos anos"
Raphael Bluteau: Quando amigos ou conhecidos se encontram ou se despedem uns aos outros.
Houaiss: *v.t.d e bitransitivo.* Vigiar para defender, proteger, zelar por.

18. ILLLUSRISSIMO (1), ILLUSTRICIMO (1), ILLUSTRISSIMMOZ (1), ILLUSTRISSIMO (8), ILLUSTRISSIMOZ (2), ILLUSTRISSIMMO (1), JLLUSTRISSIMO (1) [ILUSTRÍSSIMO]

[Doc.17, fól.1r, l.2] "**Illlusrissimo** e Excelentissimo Senhor"
[Doc.24, fól.1r, l.16] "Deus guarde a Vosa Excelencia e Reverendissima e aos **Illustrissimmoz** Senhorez"
[Doc.19, fól.1v, l.2-3] "Corregedor da Comarca e confirmado pelo **Illustrissimo** e Excelentissimo antecessor de Vossa Excelencia"
[Doc.24, fól.1r, l.20-21] "Excelentissimo e Reverendissimo Senhor Bỷspo, e mais **Illustrissimoz** Senhorez Governadores Interinos"
Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *adj.*Muito iluste; tratamento cerimonioso que se dá a pessoas de certa consideração, principalmente em cartas.

19. IUNTA (1) [JUNTA]
[Doc.16, fól.1r, l.4.5] "Officio na **Iunta** da Real Fazenda e com que ha de pagar os donativos"
Raphael Bluteau: Ajuntamento ou congresso de pessoas no mesmo lugar para consultar alguma matéria.
Houaiss: *s.f.* Reunião de pessoas convocadas ou designadas para realização de determinado fim; assembleia; comissão.

20. MELICIANNO (1), MILICIANO (1) [MILICIANO]
[Doc.30, fól.1r, l.11] "quarenta annos por naõ aver **Melicianno** na Circunstancia despostos no decreto"
[Doc.21, fól.1r, l.13] "Compahia de **Milicianos** habitantes desta Vila"
Moraes Silva: Soldado de milícias.
Houaiss: *s.m.* Integrante, soldado de milícias.

21. MÓR (2), MOR (11) [MOR]
[Doc.19, fól.1r, l.7-8] "Joze de Carvalho do posto de Sargento **Mor** das Ordenanças desta Vila"
[Doc.19, fól.1r, l.4] "Excelencia o que o Capitam Mór desta Vila Francisco Rodriguez Ferreira"
Moraes Silva: Maior; usado em palavras compostas.
Houaiss: *elemento de composição.* Maior, grande.

22. ORNENANÇAS (11)
[Doc.19, fól.1r, l.8-9] "Sargento Mor das **Ordenanças** desta Vila por naõ aprezentar a sua Patente confirmada"
Moraes Silva: Gente de guerra, exército, tropa. Ação de ordenar, arranjo, organização, regulamento, decisão, ordem que emana de uma autoridade competente.
Houaiss: *s.f.* Corpo de tropas; exército.

23. OUVIDOR (1)

[Doc.16, fól.1r, l.8] "cazo o dito **Ouvidor** Revógue a nossa final Sentença"
Raphael Bluteau: Oficial de justiça que ouve e despacha conforme o regimento de sua ouvidoria.
Houaiss: *adj. E s.m.* Juiz de direito; que ou aquele que se nomeava especialmente para tuar em repartição pública (ministério ou tribunal).

24. SUBDITOS (7), SUBDITOZ (5) [SÚDITO]
[Doc.16, fól.1r, l.24-25] "De vossa Excelencia Os mais umildes **Subditos"**
[Doc.24, fól.1r, l.20-22] "De Vosa Excelencia Os mais Vmildez **Subditoz"**
Moraes Silva: Sujeito submetido, reverente, subserviente.
Houaiss: *s.m.* Aquele que está submetido a vontade de outrem.

25. SUPLICADO (4)
[Doc.15, fól.1r, l.43-45] "mandamos que o **Suplicado** mais naõ impéssa o dito Caminho nem o tranque"
Moraes Silva: No foro, é aquele contra quem o suplicante requer.
Houaiss: *s.m.* Aquele contra quem um suplicante requer em juízo.

26. SUPLICANTE (2)
[Doc.15, fól.1r, l.21-22] "Prezidente defiriraõ ao requerimento do **Suplicante** Ioaõ Pereira Pais"
Moraes Silva: A pessoa que suplica, pede, querer em juízo.
Houaiss: *adj. ou substantivo de dois gêneros.* Que ou aquele que requer em juízo contra (outrem).

27. TAÕBEM (2) [TAMBÉM]
[Doc.32, fól.1r, l.28-30] "naõ Só o noso pezar Como **taõbem** o Sentimento que Este Povo ComSebeu na oCaziaõ"
Raphael Bluteau: Conjunção copulativa.
Houaiss: *conjunção coordenativa.* Para unir dois termos ou orações de funções iguais.

28. VEREANÇA (9)
[Doc.25, fól.1r, l.19-22] "o Capitaõ Ioaquim da Silva Pereira Sendo esta nomeaçaõ feita em **vereança** de 28 de Agosto do prezente anno"
Moraes Silva: Cargo de vereador.
Houaiss: *s.f.* Ato ou efeito de verear; vereamento.

29. VMILDES (5), VMILDEZ (2), HUMILDES (2), HUMILDEZ (1), UMILDES (1), [HUMILDE]
[Doc.17, fól.1v, l.23-24] "De Vossa Excelencia Os mais **Vmildes** Subditos"
[Doc.31, fól.1r, l.16-17] "De Vossa Excelencia **Vmildez** subditoz"
[Doc.21, fól.1r, l.21-22] "De Vossa Excelencia Os mais **humildes** Subditos"

> **[Doc.34, fól.1r, l.25-26]** "De Vossa Excelenca **Humildez** e fieis Subditoz"
> **[Doc.16, fól.1r, l.24-25]** "De vossa Excelencia Os mais **umildes** Subditos"
> **Raphael Bluteau:** Uma pessoa que repara na baixeza de sua origem, na multidão das suas faltas, fraquezas e imperfeições.
> **Houaiss:** *adj. de dois gêneros.* Que manifesta sentimento de fraqueza, de modéstia; que expressa ou reflete deferência ou submissão.

A elaboração deste glossário permitiu observar que a escrita era realizada de acordo com a fonética dos escribas, embora a língua já estivesse na fase etimológica. Esta afirmação é corroborada nos manuscritos, visto que há grande variação de um mesmo termo, o qual, após a normatização da língua materna, apenas sofreu uma padronização na escrita, e não alteração semântica – fator encontrado na maioria das lexias catalogadas. A questão da arcaicidade não se destacou quanto o imaginado no início desta pesquisa: das 59 palavras catalogadas, algumas podem ser consideradas arcaísmos, ainda assim com riscos de haver excessão. É o caso dos termos *alferes, bocal, conde, estillo, devolutos, súditos, herdades, miliciano(a)* e *mor (contração de capitão-mor),* utilizados nos manscritos, mas que hoje foram substituidos por outros termos ou outros sentidos. Figuram, ainda, no glossário, termos que se mantiveram na esfera política/administrativa, como é o caso de *corregedor, erário* e *vereanças.* Outras lexias apenas se mantiveram, já que tratam-se de cartas oficiais e, consequente, utilizam linguagem técnica. Citamos *escrivão, interino* e *junta.* Isso acontece haja vista que muitas palavras não somem, simplesmente, de um vocabulário, mas podem, sim, ser substituídas pouco a pouco dentro da comunidade de fala. Há que se pensar, ainda, no suporte textual dos manuscritos analisados, cartas oficiais que assumem um determinado padrão a ser seguindo.

Outro fato observado foi a questão dos fonemas J e V sendo ainda utlizados no lugar de I e U em alguns vocábulos, alternando-se nas escritas, como é o caso de Jllustrissimo, Vmildes ou Vmildez e Vlmissão. O contrário também aconteceu, havendo uma inversão do J pelo I em "Iunta". Em se tratando da frequência das palavras, analisou-se que, mesmo existindo palavras muito mais comuns, as que mais se apresentaram foram as relacionadas ao

campo lexical jurídico, ou político, para ser mais abrangente, como por xemplo "Ordenanças", com 11 ocorrências, enquanto "Caza" possui apenas 1 ocorrência.

Como já dito, não se ignora a dificuldade de classificar a palavra como arcaica, devido as seguintes motivos: (i) a palavra pode não estar presente no vabulário ativo de falantes de determinada região e ser mais produtiva em outras regiões; (ii) a palavra pode ter perdido o *status* de padrão culto e ser mais frequente no falar rural ou inculto, neste caso, arcaísmo e falar rural se confumdem; (iii) em outros casos, em vez da perda do *status* há uma ascensão, pois passa a ser frequente na linguagem literária, científica ou técnica; (iv) as palavras não desaparecem do dia para a noite, elas vão sendo substituídas pouco a pouco dentro da comunidade de fala, pelas gerações mais novas, por diversos fatores: desaparecimento do objeto (referente); modernização do objeto; evolução da técnica, da ciência, na organização da sociedade, entre outros.

A elaboração desta pesquisa, portanto, permitiu observar o quanto os estudos diacrônicos de uma língua são essenciais para o conhecimento das características linguísticas de um povo, neste caso, foi imprescindível para a análise dos hábitos linguísticos paranaenses no século XIX e toda a pesquisa envolta deles. Este tipo de conhecimento é de grande importância para o conhecimento da cultura e da história do povo deste estado, afinal, as cartas oficiais manuscritas proporcionam grande riqueza no que diz respeito ao aspectos da língua portuguesa falada no Paraná e aos aspectos históricos.

Referências:

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Bloch, 1981.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. "Um estudo lexical em documentos notariais do Paraná", em Duarte, Maria Eugênia Lamoglia / Callou, Dinah (eds.): *Para a história do português brasileiro. Vol. IV Primeiros Estudos,* tomo II, São Paulo: Humanitas, 2001b.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Abreviaturas na língua portuguesa arcaica e contemporânea: convergências e divergências. *Signum: estudos da linguagem.* Londrina, n. 4, p. 7-26, dez. 2001a.

AGUILERA, Vanderci de Andrade; ALBINO, Lídia; RODRIGUES, Rosa Evangelina de Santana Belli; VASCONCELOS, Celciane Alves. Para uma história do português paranaense. In: XVI SEMINÁRIO DO CELLIP, 2003, Londrina - PR. Anais do XVI Seminário do CELLIP. 2003.

AGUILERA, Vanderci de Andrade; BARONAS, Joyce Eliane de Almeida. (orgs.). *Scriptura nas Villas de São Luiz de Goaratuba e Antonina: manuscritos setecentistas e oitocentistas.* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Seleção de manuscritos paranaenses. CD ROM*, inédito.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta [1958] 1964.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O Léxico: o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires De; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

BLUTEAU, Padre Raphael. *Vocabulário portuguez e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CÂMARA JR.; Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática.* 11. ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. (org.). *Para a história do português brasileiro:* primeiras idéias. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1998. V. 1.

CUNHA, Cláudio de Assis da. *Edição semidiplomática de manuscritos de Antonina: traçando caminhos da filologia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa.* São Paulo: Ática, 1989.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, M. S.; *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2001.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa.* Vol. 2. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia (org.). *Para a história do português brasileiro.* Tomo II. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. Reflexões e questionamentos sobre a constituição de *corpora* para o Projeto "Para a história do português brasileiro". in DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia e CALLOU, Dinah (orgs.). *Para a história do português brasileiro* vol. IV. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2002.

MEGALE, Heitor (org.). *Filologia Bandeirante: estudos 1.* São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000.

MORAIS SILVA, Antônio de. *Grande dicionário da língua portuguesa*, Lisboa: Confluência, [1813] (1949-1959).
OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* v.II. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.
TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Constituição de *corpus* de documentação dos séculos XVII, XVIII e XIX (PB- São Paulo), in DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia e CALLOU, Dinah (orgs.). *Para a história do português brasileiro* vol. IV. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2002.
TONIOLO, Ênnio José; RODRIGUES, Rosa Evangelina de Santana Belli. Estudos diacrônicos e sincrônicos no Paraná: primeiros passos. In: 3º ENCONTRO CIENTÍFICO DO CURSO DE LETRAS – O DESAFIO DAS LETRAS, 2005, Rolândia. 2005.

Anexos:

Glossário completo:

1. ACOMODIDADE (1) [ACOMODABILIDADE]
   [Doc.16, fól.1r, l.17-18] "Se fas certo na referendada certidaõ . a **Acomodidade** destes Povos , e a vigoroza obrigaçam que"
   Raphael Bluteau: N.C.
   Houaiss: *s.f.* Qualidade do que é acomodável.

2. ACONTEÇE (1) [ACONTECER]
   [Doc.32, fól.1r, l.22-23] "Como verá Vosa Excelencia da 2 Carta , **AConteçe** mais Excelentissimo Senhor , que oficiando"
   Raphael Bluteau: Suceder acaso.
   Houaiss: *v.i.* Ser fato, verdade.

3. ALFERES (5)
   [Doc.25, fól.1r, l.17-18] "Iozé Alveres , em Segundo lugar , o **Alferes** Antonio Pereira d'Amaral em terceiro lugar"
   Moraes Silva: *s.m.* Oficial do exército português de posto imediatamente inferior ao de tenente; porta-bandeira.
   Houaiss: *s.m.* Patente oficial abaixo de tenente (no Brasil, a designação foi substituída pela de segundo-tenente); porta-bandeira.

4. ANECHOS (2), ANEIXOS (1), ANEXOS (3) [ANEXOS]
   [Doc.22, fól.1r, l.2-3] "Escrivaõ da Camara Orfaõns e mais **anechos** nesta Vila Antonina"
   [Doc.15, fól.1r, l.5-7] "Escrivaõ da Camara e mais **aneixos** nesta Villa Antonina por Suplemento etc"

[Doc.15, fól.1v, l.32-34] "Joze Francisco de Godoy Escrivaõ da Camara e mais **anexos** nesta Villa por Suplemento do Meretissimo Doutor Corregedor e ouvidor"
Raphael Bluteau: Unido, incorporado.
Houaiss: *adj.* Que apresenta uma relação lógica com outra coisa; correlacionado.

5. APLAUZO (1) [APLAUSO]
[Doc.32, fól1r, l.11-12] "e tudo exeCutamos Com muito **Aplauzo** , e gosto , pelo levantamento e Iuramento"
Raphael Bluteau: Demonstração de estima e alegria, aprovando e louvando alguém.
Houaiss: *s.m.* louvor público e caracterizado pelo gesto de se bater ambas as mãos de forma ritmada e durante algum tempo; manifestação de apoio a alguém.

6. APPROVO (1) [APROVAR]
[Doc.30, fól.1r, l.17] "**Approvo** a proposta por estar na conformidade das" **Raphael Bluteau:** Julgar por bem feito ou bendito, digno de louvor e estimação.
Houaiss: *v.t.d.* Achar bom, justo, acertado; ser favorável a, concordar com; dar consentimento legal a, sancionar.

7. ASAO (1), ACÇAÕ (1), ASSOINZ (1) [AÇÃO]
[Doc.31, fól.1r, l.10-11] "pertmdemos Selebrar a **Asao** de graçaz nesta Villa seu Destrito"
[Doc.21, fól.1r, l.9-10] "e no fim se cantou Fé Deus Laudamus em **acçaõ** de graças"
Raphael Bluteau: Função Eclesiástica para agradecer a Deus algum benefício ou algum Príncipe.
Houaiss: *s.f.* Modo de proceder, comportamento.

8. ASIGNARAÕ (1) [ASSINAR]
[Doc.15, fól.1v, l.29-30] "Lavrar este termo em que **aSignaraõ"**
Moraes silva: Por a sina, firmar por escrituras.
Houaiss: *v.t.d.* Marcar com um sinal, seja este um nome, selo, brasão ou outro.

9. ATTENTO (1) [ATENTO]
[Doc.19, fól.1r, l.2-3] "Debaicho da mais profunda humildade , e **attento** respeito pomos na respeitavel prezenca"
[Doc.19, fól.1v, l.25-26] "De Vossa Excelencia **Attentos** subditos"
Raphael Bluteau: Com atenção.
Houaiss: *adj.* Que presta atenção, concentrado, alerta; Uso formal: Respeitoso, reverente.

10. AVANTEJADA (1) [AVANTAJADO]
[Doc.17, fól.1r, l.13-14] "As medidas de Santos saõ muito **avantejadas"**

Raphael Bluteau: Excedido, esforçado, medidas avantajejadas.
Houaiss: *adj.* Que se avantajou, que excede, superior, de grandes dimensões, maior do que o comum.

11. BOCAL (1)
[Doc.15, fól.1r, l.10-11] "o meSmo livro de vereanças por ordem **bocal** dos officiais da Camara"
Moraes Silva: Relativo à boca.
Houaiss: N.C.

12. BRÁZIL (1) [BRASIL]
[Doc.21, fól.1r, l.4-5] "que tivemos a gloria nascer no **Brázil** ; e em sua observancia , alem das Luminarias"
Raphael Buteau: Grande região da América Meridional descoberta por Pedro Álvares Cabral.
Houaiss: *s.m.* Relativo ao Brasil ou o que é natural ou habitante; as terras do Brasil.

13. CAMARA (20), CAMERA (11) [CÂMARA]
[Doc.21, fól.1r, l.17-19] "Deus guarde a Illustre Pessoa de Vossa Excelencia por muitos anos Vila Antonina em **Camara** de 31 de Dezembro de 1811"
[Doc.22, fól.1r, l.10-11] "Regiztada a Carta que esta **Camera** recebeo do Ilustrissimmo e Excelemtissimo"
Raphael Bluteau: As casas e o tribunal em que Presidente, Vereadores, etc, se juntam para tratar dos negócios concernentes ao bem público de uma cidade.
Houaiss: *s.f.* Recinto geralmente grande onde são realizadas reuniões ou atividades deliberativas, especialmente as relacionadas a funções legislativas ou judiciais.

14. CAPITAÕ (7), CAPITAM (16), CÁPITAÕ (1), CAPITÃO (3) [CAPITÃO]
[Doc.25, fól.1r, l.19-20] "o **Capitaõ** Manoel Iozé Alveres , em Segundo lugar"
[Doc.26, fól.1r, l.16-17] "Servir hum delles de **Capitam** das ordenanças da Segunda Companhia"
[Doc.30, fól.1r, l.21-14] "Francisco Rodriguez Ferreira **Cápitão** Mor Jozé Francisco de Godoy Capitam da Companhia"
[Doc.21, fól.1r, l.10-11] "em cuja Solemnidade asstio o nosso **Capitão** mor com todos os Officiais do Seu Corpo"
Raphael Bluteau: Toma-se esta palavra em diferentes sentidos. Ex.: Capitão geral: o que manda em um exército inteiro; Capitão mor: o que manda em um corpo menor, vila, cidade ou conselho.
Houaiss: *s.m.* Termo militar; comandante de número expressivo de combatentes; posto oficial superior na hierarquia do Exército brasileiro.

15. CAZA (1) [CASA]

[Doc.15, fól.1r, l.29-30] "porque lhe paça desviado da **Caza** de Sua vivenda pelo campo e beira do dito"
Raphael Bluteau: Morada de casa, edifício em que vive uma família com seus móveis.
Houaiss: *s.f.* Edifício de formatos e tamanhos variados, quase sempre destinado à habitação.

16. CERTEFICO (4) [CERTIFICAR]
[Doc.22, fól.1r, l.8-9] "**Certefico** e porto por fe que no livro Competente de registos desta Camara"
Raphael Bluteau: Assegurar.
Houaiss: *v.t.d e b.t.* Afirmar (a alguém) a certeza ou a verdade; atestar, asseverar.

17. CERTIDAÕ (4), ÇERTIDAÕ (1), CERTIDOINS (1) [CERTIDÃO]
[Doc.23, fól.1r, l.10-11] "Como fazemos Serto pela incluza **Certidaõ** do nosso Escrivaõ"
[Doc.20, fól.1r, l.10-11] "Remetimos a vosa Exçelençia a **Çertidaõ** incluza , na Comformidade da mesma ordem"
[Doc.27, fól.1r, l.16-17] "doz ditos officiais na forma que das **Certidoins** incluzas Se mostra"
Raphael Bluteau: Escritura em que autenticamente se certifica algo; certeza.
Houaiss: *s.f.* Qualidade do que é certo; documento com fé pública emitido por tabelião ou escrivão comprovando determinado evento.

18. CIRCUNSTANÇIAS (1), ÇIRCUNSTANÇIAS (1), CIRCUNSTANCIA(2) [CIRCUNSTÂNCIA]
[Doc.26, fól.1r, l.14-15] "e com as **Circunstançias** percizas para Servir hum delles de Capitam"
[Doc.24, fól.1r, l.13-14] "os que na pessoa dos mesmos ComCorrem as **ÇirCunstançias** nesseçarias determinado pelo Regimento"
[Doc.30, fól.1r, l.11-12] "por naõ aver Melicianno na **Circunstancia** despostos no decreto"
Raphael Bluteau: Tudo o que acompanha alguma ação e que a faz mais ou menos considerável.
Houaiss: *s.f.* Conjuntura, momento, ocasião.

19. COMÇEQUENCIA (1) [CONSEQUÊNCIA]
[Doc.33, fól.1r, l.14-15] "damos parte a Vossa Excelencia que em **Comçequencia** do officio do Excelentissimo Governo Interino"
Raphael Bluteau: O que se infere de uma ou duas proposições; termo lógico.
Houaiss: *s.f.* Efeito, resultado; conclusão que deriva de um raciocínio lógico.

20. COMPAHIA (1), COMPANHIA (1), COMPANHIAZ (1) [COMPANHIA]
[Doc.21, fól.1r, l.12-13] "taõbem Se achou h ? a **Compahia** de Milicianos habitantes desta Vila"
[Doc.26, fól.1r, l.16-17] "Capitam das ordenanças da Segunda **Companhia** dos Morretes"
[Doc.32, fól.1r, l.20-22] "rogativa para que nos Sedeçe as ditaz **Companhiaz** , nem aSim mesmo fomos atendidos"
Raphael Bluteau: Corpo militar de tropas, que consta determinado número de homens, delas se compõe o regimento. A companhia é governada pelo capitão.
Houaiss: *s.f.* Unidade militar comandada por um capitão e geralmente composta de quatro pelotões, hierarquicamente inferior ao batalhão.

21. COMPARESEO (1), COMPARESEU (1)[COMPARECER]
[Doc.27, fól.1r, l.7] "No dia 15 do Corrente **CompareSeo** neste Senado o Capitaõ Mor Comandante"
[Doc.16, fól.1r, l.10-11] "Ianeiro de mil oito Centos e quinze **Compareseu** no ato da Camera o Capitaõ Mor Comandante"
Raphael Bluteau: Aparecer em juízo.
Houaiss: *v.t.i.* e *v.i.* Apresentar-se em determinado lugar pessoalmente; fazer-se presente por intermédio de procurador ou representante.

22. COMSEBEU (1) [CONCEBER]
[Doc.32, fól.1r, l.29-30] "Como taõbem o Sentimento que Este Povo **ComSebeu** na oCaziaõ em que o prazer o prazer se desejava mostrar"
Raphael Bluteau: Conceber esperança de alguma coisa.
Houaiss: *v.t.d.* Drivação: sentido figurado. Formas (uma ideia) na mente; idealizar.

23. CONDE (5)
[Doc.21, fól.1r, l.2-4] "Illustrissimo e Excelentissimo Senhor **Conde** de Palma Tivemos a Gloria e muito Contentamento"
Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *s.m.* Na Idade Média e na Moderna, aquele que detinha o comando militar de um território.

24. CONFERIDO (1)
[Doc.15, fól.1.v, l.47-48] "conferi e aSignei Manoel Baldoi no Lopes **Conferido** por"
Raphael Bluteau: Benefício Eclesiástico dado a alguém; confrontado.
Houaiss: *adj.* Que se conferiu, comparado (a algo); confrontado; averiguado.

25. CONFINANTE (1)
[Doc.15, fól.1.v, l.14-15] "certidaõ do que a intimou a ambos os **Confinantes** e condenamos ao Suplicado"

Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *s.m.* O que isola, encarcera, confina.

26. CORREGEDOR (3)
[Doc.15, fól.1r, l.41-42] "Sermos mandados pelo nosso **Corregedor** que fizessemos justiça ao Suplicante"
Raphael Bluteau: Ministro da nomeação do Rei e não pode ser nomeado por um Donatário; situa-se no governo das Comarcar.
Houaiss: *s.m.* Magistrado que tem jurisdição sobre todos os outros juízes de uma comarca, e que tem a função de fiscalizar a distribuição da justiça, o exercício da advocacia e o andamento dos serviços forenses.

27. COUZAS (1) [COISA]
[Doc.17, fól.1v, l.14] "humas , no todo , e outras nas **Couzas** que carecem"
Raphael Bluteau: Nome geral de quanto há no mundo.
Houaiss: *s.f.* Tudo quanto existe ou possa existir, de natureza corpórea ou incorpórea.

28. DEBAICHO (1) [DEBAIXO]
[Doc.19, fól.1r, l.2-3] "**Debaicho** da mais profunda humildade , e attento respeito"
Raphael Bluteau: Que denota a situação de uma coisa respectivamente a outra, que lhe fica superior.
Houaiss: *adv.* Em posição inferior, sob, em condição de inferioridade.

29. DEVOLUTOS (1) [DEVOLUTO]
[Doc.22, fól.1r, l.14-15] "sobre as Sismarias em terrenos **deVolutos** datada de Vinte dois de Agosto E 1812"
Raphael Bluteau: Coisa adquirida por direito de devolução.
Houaiss: *adj.* Adquirido por devolução.

30. DONATIVOS (1)
[Doc.16, fól.1r, l.4-5] "Real Fazenda e com que ha de pagar os **donativos"**
Raphael Bluteau: Que se oferece a uma Igreja.
Houaiss: *s.m.* Oferta, presente, objeto proveniente de doação; caridade ou assistência a uma pessoa ou instituição.

31. DOUS (1) [DOIS]
[Doc.15, fól.1v, l.6-7] "a custa dos **dous** confinantes e o Suplicado concervará"
Raphael Bluteul: Numeral
Houaiss: Numeral cardinal

32. ERARIO (1) [ERÁRIO]

[Doc.19, fól.1r, l.21-22] "ainda aos interesses do Real **Erario** para o effeito de Vossa Excelencia"
Raphael Bluteau: Tesouro Real, tesouro público.
Houaiss: *s.m.* Conjunto de recursos financeiros públicos, tesouro.

33. ESCRIVAÕ (11), ESCRIVAM (1) [ESCRIVÃO]
[Doc.15, fól.1r, l.05-06]: "Manoel Baldoino Lopes **Escrivaõ** da Camara e mais aneixos nesta Villa Antonina"
Raphael Bluteau: *s.m*. Que pergunta pelo dia, oficial, que vai à caça, que não está à mercê que Deus o faça.
Houaiss: *s.m.* Funcionário que relata por escrito os atos que se processam perante a autoridade pública de que é auxiliar; auxiliar do juízo de primeiro grau, titular de cartório ou ofício, que escreve ou subscreve autos, termos de processo, atas e outros documentos de fé pública.

34. ESTILLO (1) [ESTILO]
[Doc.32, fól.1r, l.18-19] "para Se darem as DisCargas do **Estillo** , tivemos a infelicidade de huma total negaçaõ"
Raphael Bluteau: Ponteiro ou pena de ferro utilizada para escrever antes da invenção do papel.
Houaiss *s.m.* Ponteiro ou haste de metal, osso, etc, usado pelos antigos para escrever sobre tábuas cobertas de cera, dispondo de uma extremidade pontiaguda, a que imprime os caracteres, e outra achatada, para apagar os erros.

35. EXCELENCIA (54), EXCELENCA (5), EXCELENÇIA (1), EXÇELENÇIA (1) [EXCELÊNCIA]
[Doc.16, fól.1r, l.23-25] "10 de Iulho de 1803 De vossa **Excelencia** Os mais umildes Subditos"
[Doc.34, fól.1r, l.24-26] "de quem temos a honrra de Ser De Vossa **Excelenca** Villa Antonina em Humildez e fieis Subditoz"
Raphael Bluteau: Qualidade de alguma coisa ser superior a outra.
Houaiss: *s.f.* Tratamento que se confere a pessoas das camadas mais altas da hierarquia social.

36. EXQUADRA (1) [ESQUADRA]
[Doc.32, fól.1r, l.24-25] "para que Reçebese a h ? m Cabo de **Exquadra** , por Ser este Muzico"
Raphael Bluteau: Navios que fazem parte de uma só armada.
Houaiss: *s.f.* O número total de navios de guerra de um país.

37. EXTRAHI (1) [EXTRAIR]
[Doc.15, fól.1v, l.43-44] "vereança que bem e fielmente **extrahi** para apresente"

Raphael Bluteau: Tirar para fora.
Houaiss: *v.t.d e bitransitivo.* Obter, conseguir, pôr para fora.

38. FAZENDA (1)
[Doc.16, fól.1r, l.4-5] "Officio na Iunta da Real **Fazenda** e com que ha de pagar os donativos"
Raphael Bluteau: Bens de reis, terras, quintas e o conselho onde se despacham todos os negócios tocante à Fazendo Real e aos bens da Coroa.
Houaiss: *s.f.* Conjunto de finanças públicas e a organização pública cuja alçada está a administração dessas finanças.

39. GUARDE (3) [GUARDAR]
[Doc.16, fól.1r, l.21] "Deos **Guarde** a Vossa Excelencia por muitos anos"
Raphael Bluteau: Quando amigos ou conhecidos se encontram ou se despedem uns aos outros.
Houaiss: *v.t.d e bitransitivo.* Vigiar para defender, proteger, zelar por.

40. HERDADES (1) [HERDADE]
[Doc.16, fól.1r, l.13-14] "cada hum nas testadas de Suas **herdades** por editais públicos"
Raphael Bluteau: Quinta, campo, terra que se tem herdado de seus pais.
Houaiss: *s.f.* Propriedade rural de dimensões consideráveis, fazenda, quinta, herança.

41. ILLLUSRISSIMO (1), ILLUSTRICIMO (1), ILLUSTRISSIMMOZ (1), ILLUSTRISSIMO (8), ILLUSTRISSIMOZ (2), ILLUSTRISSIMMO (1), JLLUSTRISSIMO (1) [ILUSTRÍSSIMO]
[Doc.17, fól.1r, l.2] "**Illlusrissimo** e Excelentissimo Senhor"
[Doc.24, fól.1r, l.16] "Deus guarde a Vosa Excelencia e Reverendissima e aos **Illustrissimmoz** Senhorez"
[Doc.19, fól.1v, l.2-3] "Corregedor da Comarca e confirmado pelo **Illustrissimo** e Excelentissimo antecessor de Vossa Excelencia"
[Doc.24, fól.1r, l.20-21] "Excelentissimo e Reverendissimo Senhor Bỹspo, e mais **Illustrissimoz** Senhorez Governadores Interinos"
Raphael Bluteau: N.C.
Houaiss: *adj.*Muito iluste; tratamento cerimonioso que se dá a pessoas de certa consideração, principalmente em cartas.

42. INTERINO (1)
[Doc.33, fól.1r, l.14-15] "officio do Excelentissimo Governo **Interino** de 20 de Abril"]
Moraes Silva: Quando não há governador efetivo.
Houaiss: *adj.* Passageiro, provisório, temporário.

43. IUNTA (1) [JUNTA]
[Doc.16, fól.1r, l.4.5] "Officio na **Iunta** da Real Fazenda e com que ha de pagar os donativos"
Raphael Bluteau: Ajuntamento ou congresso de pessoas no mesmo lugar para consultar alguma matéria.
Houaiss: *s.f.* Reunião de pessoas convocadas ou designadas para realização de determinado fim; assembleia; comissão.

44. MELICIANA (1) [MILICIANA]
[Doc.29, fól.1r, l.3-4] "Segundo Regimento da Altelharia **Meliciana** da Vila de Parnagua"
Moraes Silva: Relativo à milícia, que não é profissional. Diz-se d oficial ou sargento que não pertence aos quadros efetivos do exército; só é chamado para exercícios por exigência de serviços ou em caso de guerra.
Houaiss: *adj.* Qualquer corporação sujeita a organizações e disciplinas militares.

45. MELICIANNO (1), MILICIANO (1) [MILICIANO]
[Doc.30, fól.1r, l.11] "quarenta annos por naõ aver **Melicianno** na Circunstancia despostos no decreto"
[Doc.21, fól.1r, l.13] "Compahia de **Milicianos** habitantes desta Vila"
Moraes Silva: Soldado de milícias.
Houaiss: *s.m.* Integrante, soldado de milícias.

46. MODICO (1) [MÓDICO]
[Doc.17, fó.1r, l.19-20] "prometendo hum preço **modico** pelos efeitos"
Moraes Silva: Pequeno, de pouco momento.
Houaiss: *adj.* Pouco, escasso, cujo valor é baixo, comedido, modesto.

47. MÓR (2), MOR (11) [MOR]
[Doc.19, fól.1r, l.7-8] "Joze de Carvalho do posto de Sargento **Mor** das Ordenanças desta Vila"
[Doc.19, fól.1r, l.4] "Excelencia o que o Capitam Mór desta Vila Francisco Rodriguez Ferreira"
Moraes Silva: Maior; usado em palavras compostas.
Houaiss: *elemento de composição.* Maior, grande.

48. ORNENANÇAS (11)
[Doc.19, fól.1r, l.8-9] "Sargento Mor das **Ordenanças** desta Vila por naõ aprezentar a sua Patente confirmada"

Moraes Silva: Gente de guerra, exército, tropa. Ação de ordenar, arranjo, organização, regulamento, decisão, ordem que emana de uma autoridade competente.
Houaiss: *s.f.* Corpo de tropas; exército.

49. ORDENANÇOES (1) [ORDENAÇÕES]
[Doc.19, fól.1r, l.26-27] "dés anos de Ajudante das **Ordenançoes** e [seis] de Capitaõ"
Moraes Silva: O corpo de leis em vigor, codificação; compilação de preconceitos legais.
Houaiss: *s.f. pl.* Codificação de leis em vigor, que se fizeram, na monarquia portuguesa, em quatro ocasiões.

50. OUVIDOR (1)
[Doc.16, fól.1r, l.8] "cazo o dito **Ouvidor** Revógue a nossa final Sentença"
Raphael Bluteau: Oficial de justiça que ouve e despacha conforme o regimento de sua ouvidoria.
Houaiss: *adj. E s.m.* Juiz de direito; que ou aquele que se nomeava especialmente para tuar em repartição pública (ministério ou tribunal).

51. PROVISAM (1), PROVISAÕ (1), PROVISÃO (1)[PROVISÃO]
[Doc.25, fól.1r, l.3-5] "nesta Vila Antonina e seu termo com **Provisam** Regia Paulo 9 de Dezembro de 1814"
[Doc.22, fól.1r, l.3-8] "Vila Antonina seu termo Com **Provizaõ** Regia e etcetra Certefico e porto por fe"
[Doc.20, fó.1r, l.2] "Vossa Excelencia Attentos subditos Passo **Provisão** aos 1os Nomeados"
Moraes Silva: Carta pela qual o governo concede mercê, cargo, dignidade, ofício, etc., ou expede instruções e autoriza o exercício de uma profissão./ Prescrição, ordem, decreto, disposição, providência.
Houaiss: *s.f.* Documento oficial em que o governo confere cargo, mercê, dignidade, ofício, etc., autoriza o exercício de uma profissão ou expede instruções.

52. REGIZTADA (1), REGISTADA (1) [REGISTRAR]
[Doc.22, fól.1r, l.10-11] "fica por mim Escrivaõ **Regiztada** a Carta que esta Camera recebeo"
[Doc.23, fól.1r, l.8-10] "22 de Agosto do prezente anno a qual fica registada para Sua recta, Santa, e Juzta 10 obeservancia"
Moraes Silva: Lançado por escrito no livro dos registros.
Houaiss: *v.t.d e pronominal.* Inscrito em livro apropriado para das validade a determinados atos.

53. SUBDITOS (7), SUBDITOZ (5) [SÚDITO]

[Doc.16, fól.1r, l.24-25] "De vossa Excelencia Os mais umildes **Subditos"**
[Doc.24, fól.1r, l.20-22] "De Vosa Excelencia Os mais Vmildez **Subditoz"**
Moraes Silva: Sujeito submetido, reverente, subserviente.
Houaiss: *s.m.* Aquele que está submetido a vontade de outrem.

54. SUPLICADO (4)
[Doc.15, fól.1r, l.43-45] "mandamos que o **Suplicado** mais naõ impéssa o dito Caminho nem o tranque"
Moraes Silva: No foro, é aquele contra quem o suplicante requer.
Houaiss: *s.m.* Aquele contra quem um suplicante requer em juízo.

55. SUPLICANTE (2)
[Doc.15, fól.1r, l.21-22] "Prezidente defiriraõ ao requerimento do **Suplicante** Ioaõ Pereira Pais"
Moraes Silva: A pessoa que suplica, pede, querer em juízo.
Houaiss: *adj. ou substantivo de dois gêneros.* Que ou aquele que requer em juízo contra (outrem).

56. TAÕBEM (2) [TAMBÉM]
[Doc.32, fól.1r, l.28-30] "naõ Só o noso pezar Como **taõbem** o Sentimento que Este Povo ComSebeu na oCaziaõ"
Raphael Bluteau: Conjunção copulativa.
Houaiss: *conjunção coordenativa.* Para unir dois termos ou orações de funções iguais.

57. VEREANÇA (9)
[Doc.25, fól.1r, l.19-22] "o Capitaõ Ioaquim da Silva Pereira Sendo esta nomeaçaõ feita em **vereança** de 28 de Agosto do prezente anno"
Moraes Silva: Cargo de vereador.
Houaiss: *s.f.* Ato ou efeito de verear; vereamento.

58. VMILDES (5), VMILDEZ (2), HUMILDES (2), HUMILDEZ (1), UMILDES (1), [HUMILDE]
[Doc.17, fól.1v, l.23-24] "De Vossa Excelencia Os mais **Vmildes** Subditos"
[Doc.31, fól.1r, l.16-17] "De Vossa Excelencia **Vmildez** subditoz"
[Doc.21, fól.1r, l.21-22] "De Vossa Excelencia Os mais **humildes** Subditos"
[Doc.34, fól.1r, l.25-26] "De Vossa Excelenca **Humildez** e fieis Subditoz"
[Doc.16, fól.1r, l.24-25] "De vossa Excelencia Os mais **umildes** Subditos"
Raphael Bluteau: Uma pessoa que repara na baixeza de sua origem, na multidão das suas faltas, fraquezas e imperfeições.
Houaiss: *adj. de dois gêneros.* Que manifesta sentimento de fraqueza, de modéstia; que expressa ou reflete deferência ou submissão.

59. VLMISSAÕ (1) [OMISSÃO]
[Doc.34, fól.1r, l.14-16] "passe pelas Suas terras , outros pela **vlmissaõ** , e froxidaõ que tem em ConSertar"
Raphael Bluteau: A falta que se comete em não dizer ou não fazer alguma coisa.
Houaiss: *s.f.* ato ou efeito de omitir-se; falta de ação, inércia, passividade.

O OLHAR SOBRE O OUTRO: AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS FALANTES DE CURITIBA E LONDRINA

Dayse de Souza LOURENÇO (PG-UEL)[615]

RESUMO: Um ramo da Sociolinguística, o das Crenças e Atitudes Linguísticas, busca entender o fenômeno da variação a partir da consciência que o usuário da língua tem diante do seu idioma ou da sua variante. Esse ramo tem se tornado fértil no cenário dos estudos linguísticos, sobretudo, no âmbito paranaense. Mesmo em face da expansão da área, ainda não foi explorada a dualidade existente entre duas das maiores cidades do estado do Paraná: Curitiba e Londrina. Elas apresentam um cenário linguístico bastante diverso, uma vez que Londrina, cidade interiorana, é mais influenciada pelo sul do estado de São Paulo do que por sua própria capital, Curitiba. Dessa forma, a presente proposta, baseada na técnica Matched-Guises - ou falsos pares - desenvolvida por Wallace Lambert (1966), visa a compreender as atitudes valorativas no que tange às crenças e atitudes linguísticas dos falantes: qual a percepção dos falantes de uma dessas cidades em relação à outra; a presença de estereótipos, além de desmistificar a influência da percepção linguística na atribuição de características físicas e pessoais. Com este trabalho, pretende-se discutir existência de estigmas referentes à fala do outro e, consequentemente, ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças e atitudes linguísticas. Curitiba. Londrina. Variação linguística

Introdução

A língua vernácula brasileira enriqueceu-se ao longo de 500 anos, principalmente, pelas contribuições externas, bem como a de elementos autóctones, de línguas africanas de diferentes grupos e de outras oriundas de diversos grupos de imigrantes, como espanhóis, italianos, alemães, japoneses e árabes. Dessa forma, o português brasileiro é resultado do amálgama de incontáveis formas, que se materializam nos falares mais diversos, cada qual reconhecido por traços linguísticos que os identificam e, ao mesmo tempo, marcam a identidade de seus indivíduos.

[615] Mestrado em Estudos da Linguagem, bolsista CAPES. Universidade Estadual de Londrina. E-mail: dayse.dayse.dayse@hotmail.com

Os falantes de determinada variante linguística, quando em contato com uma variedade distinta da sua, reconhecem que existem diferenças entre ambos os falares e são capazes de emitir apreciações sobre a fala do outro, mediante atitudes positivas ou negativas em relação à linguagem e ao falar do outro. Podem demonstrar preferências por uma em detrimento de outras, isto é, julgar essas formas como de prestígio ou de desprestígio, muitas vezes, manifestando preconceito e estigma.
A fim de compreender essas atitudes apresentadas pelos falantes, um ramo da Sociolinguística, o das Crenças e Atitudes Linguísticas, tem buscado entender o fenômeno da variação a partir da consciência que o usuário da língua tem diante do seu idioma ou da sua variante. Esse estudo originou-se no final da década de 60 de uma subdivisão da Psicologia Social, cujos precursores foram os canadenses Wallace e William Lambert. Os estudos foram baseados na técnica Matched-Guises, ou falsos pares, desenvolvida por Wallace Lambert. Considerando os pressupostos desta área de estudos, este objetiva compreender as atitudes valorativas no que tange às crenças e atitudes linguísticas dos falantes, visualizando a percepção dos falantes de uma dessas cidades em relação à outra; a presença de estereótipos, além de desmistificar a influência da percepção linguística na atribuição de características físicas e pessoais. Dessa forma, pretende-se discutir existência de estigmas referentes à fala do outro e, consequentemente, ao outro.

Procedimentos Metodológicos

A seleção das cidades

A escolha de Curitiba e Londrina foi permeada por princípios linguísticos e sociais. Quando aos princípios sociais, trata-se dos dois municípios mais importantes do estado do Paraná, tanto no que diz respeito ao âmbito socioeconômico, quanto educacional. Além disso, estão localizadas nos extremos do estado: Londrina na região norte e Curitiba, sul. No cenário linguístico, ambas apresentam um contexto diferenciado, uma vez que Londrina sofre mais influência linguística no sul paulista que de sua própria capital.

A escolha do instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa para a recolha dos dados constitui-se de um texto de cunho neutro, que não desperte atitudes valorativas pelo seu conteúdo, mas pela própria leitura. Deve, portanto, conter os traços fonéticos/distintivos mais expressivos, como as variantes para

o /r/ tanto em coda com em início de sílaba, o alteamento de /e/ para /i/ ou não, entre outros fenômenos. O texto será gravado e apresentado ao corpo de jurados.

A seleção do *corpus*

Os representantes dos subdialetos

Essa pesquisa conta com dois *corpora*. O primeiro constitui-se da gravação das falas de dois indivíduos dos dois subdialetos, sendo um natural de Curitiba (PR) e outro de Londrina (PR), ambos do sexo masculino, de 18 a 25 anos, com Ensino Médio.

Para a gravação do instrumento de estudo, o texto, pretende-se escolher um falante do sexo masculino, uma vez que os homens tendem a utilizar uma linguagem mais natural do que as mulheres, estas mais preocupadas com o uso das formas prestigiadas, como afere Silva Corvalán (1989, p.70) "A maior sensibilidade das mulheres frente às normas de conduta correta é demonstrada também através da autocorreção que elas possuem muito mais do que os homens nos contextos formais." (Tradução nossa).[616]

A escolha da faixa etária intermediária, 18 e 25 anos, justifica-se pelo informante já ter saído da adolescência, período em que é comum apresentar características próprias de um grupo específico e por não haver conservadorismo ou apego às tradições, como os falantes de idade mais avançada.

Em relação à escolaridade, optou-se pelo Ensino Médio, pois, aqueles que possuem maior grau de escolaridade, como Ensino Superior, têm a tendência a escolher as formas de maior prestígio.

O *corpus* dos informantes avaliadores

[616] La mayor sensibilidad de las mujeres hacia normas de conducta correcta se demuestra además en el hecho de que se autocorrigen mucho más que los hombres en contextos formales

O segundo *corpus* constitui-se dos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, realizada *in loco*, em Curitiba e Londrina, composta por uma amostragem de informantes assim estratificados:

	Idade	**Escolaridade**	**Sexo**
1	18 a 30	Fundamental	Masculino
2	18 a 30	Fundamental	Feminino
3	18 a 30	Médio	Masculino
4	18 a 30	Médio	Feminino
5	18 a 30	Superior	Masculino
6	18 a 30	Superior	Feminino
7	18 a 30	Fundamental	Masculino
8	18 a 30	Fundamental	Feminino
9	18 a 30	Médio	Masculino
10	18 a 30	Médio	Feminino
11	18 a 30	Superior	Masculino
12	18 a 30	Superior	Feminino

A ficha avaliativa

A fim de averiguar as valorações atribuídas ao falares, os 24 informantes (12 de cada localidade), após a audição dos textos gravados, farão comentários a respeito dos tópicos e questões levantados, baseadas na pesquisa Silva (2010) sobre Crenças e Atitudes dos falantes de Londrina e Pitanga, que procuram identificar os valores e as atitudes perante a língua. Os questionamentos que seguem dividem-se em:

-Valores estéticos

Esta pessoa que você ouviu é feia?

-Valores cognitivos:

Esta pessoa que você ouviu é inteligente?

Esta pessoa que você ouviu é estudada?

Esta pessoa que você ouviu é atrasada?

-Valores morais

Esta pessoa que você ouviu ajuda os outros quando precisam?

Esta pessoa que você ouviu engana os outros?

Esta pessoa que você ouviu dá valor aos ensinamentos dos pais?

Esta pessoa que você ouviu é de confiança?

Esta pessoa que você ouviu tem respeito à família, aos pais e irmãos mais velhos?

-Valores sociais

Esta pessoa que você ouviu dá importância ao trabalho como forma de vencer na vida?

Esta pessoa que você ouviu é grossa?

Esta pessoa que você ouviu é trabalhadora?

Esta pessoa que você ouviu exerce a profissão de:

-Valores linguísticos

Esta pessoa que você ouviu sente vergonha de falar assim?

Esta pessoa que você ouviu fala corretamente?

Esta pessoa que você ouviu sofre preconceito social?

Pressupostos Teóricos

A história da linguística

A Linguística enquanto ciência é relativamente nova, teve seus primeiros episódios no início do século XIX, na Europa, com caráter de estudos históricos (CAMARA JUNIOR, 2011). Contudo, os estudos sobre a linguagem não são recentes como sua ciência, datam da Antiguidade, como: a preocupação dos gregos com a retórica; o estudo do sânscrito pelos hindus por motivos religiosos.

A História da Linguística teve seu início com a contribuição de Wilhelm Von Humboldt e Rasmus Rask, como afirma Camara Júnior (2011). Humboldt foi o precursor dos estudos descritivos da linguagem, pois ocupou-se da observância de inúmeras línguas exóticas a fim de compreender o mecanismo da linguagem. Para ele, a língua é uma atividade de contínua criação dos homens que atua na transmissão de seus pensamentos.

O dinamarquês Rasmus Rask introduziu as primeiras ideias a respeito de um método científico para a comparação histórica das línguas (CAMARA JÚNIOR, 2011), tendo sua pesquisa premiada pela Academia Dinamarquesa de Ciências, em 1811. Entretanto, devido à demora da tradução e publicação de sua obram foi atribuído a Franz Bopp o título de fundador da ciência Histórico-Comparativa da Linguagem.

A Linguística iniciou com caráter de historicismo, através da comparação de línguas vivas e mortas, preocupada em estabelecer os processos de mudança das línguas no tempo. Elia (1987) divide essa fase em dois períodos: naturalista – subdividida em biologista e fisicalista – e culturalista.

A fase inicial do naturalismo – a biologista – recebeu este nome por ter a Biologia como inspiração, "as línguas passaram a ter árvore genealógica, a contrair parentesco (língua-mãe, línguas-filhas, línguas-irmãs), a nascer, crescer, envelhecer e morrer." (ELIA, 1987, p.9) Esta permaneceu de 1816 a 1870.

Em 1870 teve início a fase fisicalista na qual surgem os neogramáticos, responsáveis pelas analogias e principais pressupostos teóricos da Linguística Histórica. O nome dessa fase – fisicalista – se explica pela relação das leis fonéticas propostas nesse período com as leis da Física. Para Saussure (1995), apenas a partir de 1970 é que se inicia, realmente, os estudos que podem carregar o nome de Linguística.

> Somente em 1870 aproximadamente foi que se indagou quais seriam as condições de vida das línguas. Percebeu-se então que as correspondências que as unem não passam de um dos aspectos do fenômeno linguístico, que a comparação não é senão um meio, um método para reconstruir os fatos. A Linguística propriamente dita, que deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe, nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas. (SAUSSURE, 1995, p.11)

A partir de 1900, tem início o período culturalista, este, conforme Elia (1987, p.10), voltado à história externa da língua em detrimento da interna. Este momento pode ser levado até 1930 quando começa a aparecer o *Estruturalismo*. Este se baseia no princípio "de que a

língua é um sistema, ou, como se preferiu dizer depois, uma estrutura." (ELIA, 1987, p.11) Estudando, portanto, a língua independentemente de suas relações, sob uma visão sincrônica.

Ferdinand Saussure, em seu *Cours de Linguistique Générale* (1995), traz as famosas dicotomias, segundo as quais elege a língua em detrimento à linguagem como objeto central da Linguística, introduz os termos diacronia – estudo da história da língua – e sincronia – estado da língua. Além destes, Saussure focou no sistema de signos, estes, arbitrários.

Por sua vez, o Estruturalismo é dividido em dois momentos: o descritivista e o gerativista. O primeiro preocupa-se em descrever as entidades e relações componentes da estrutura de uma língua. Separa-se do segundo com a publicação das *Syntactic Structures* de Noam Chomsky, em 1957, o qual faz alusão a uma estrutura profunda, produzida por um conjunto de regras interiorizadas pelo indivíduo falante. Vale ressaltar que o Estruturalismo se ocupa de um falante ideal, inserido em um contexto linguístico homogêneo e que não é afetado por fatores, como: perda de memória, distração, entre outros.

Justamente contrária a essa visão reducionista da linguagem, surge a Etno-Sociolinguística, a qual dá início ao terceiro período das ciências da linguagem. Estas pressupõem que a língua não deve ser vista apenas como uma estrutura, uma vez que são influenciadas frequentemente por fatores externos, como psicológicos, sociológicos, antropológicos, etc.

A sociolinguística

> Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. (ALKMIN, 2005, p. 21)

A relação entre linguagem e sociedade é, concomitantemente, óbvia e complexa. Camacho (2005, p. 55) afere que "a linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível depará-la de suas

funções sócio-interacionais". Esta vem sendo discutida há muito tempo, por diferentes autores e é, sem dúvida, um divisor de águas da Linguística Contemporânea.

O estudo sobre a ilha de Martha´s Vineyard, realizado em 1963 por Labov, explicita a importância de fatores sociais na explicação da variação linguística. Nesse momento, o referido autor relaciona fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos falantes. Em seguida, em 1964, Labov verifica a estratificação social do inglês falado em Nova Iorque, estudo no qual é fixado um modelo de descrição e interpretação dos fenômenos linguísticos.

O termo *Sociolinguística* surgiu como nome de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), em 1964, no qual participaram referenciais importantes, como: John Gumperz, William Labov, John Fisher e outros. Bright, ao organizar e publicar os trabalhos no referido congresso, escreve um texto introdutório titulado "As dimensões da Sociolingüística", no qual, define e caracteriza a nova área de estudo.

Alkmin (2005, p. 31) diz que o objeto da sociolinguística é "o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso" e tem como ponto de partida a comunidade linguística, isto é, um grupo de pessoas que se comunicam através do mesmo conjunto de normas de usos linguísticos. Dentro de toda comunidade linguística é inegável "a existência de diversidade ou da variação" (ALKMIN, 2005, p.32). Diante dessa realidade, a Sociolinguística encara a variedade linguística "não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico" (ALKMIN, 2005, p. 33).

A Variação Linguística

É inegável a existência de variação linguística em todos os âmbitos da linguagem. Esta pode ser observada em um aspecto diacrônico, uma vez que, através dos tempos, a língua sofre transformações.

No plano sincrônico, a variação das línguas é relacionada a fatores sociais, externos à língua: variação diatópica e diastrática. A primeira, também conhecida como variação geográfica, remete às diferenças observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. A variação social ou diastrática se trata de fatores de identidade do falante, bem como traços da organização sociocultural da comunidade. Dessa forma, é possível salientar os seguintes fatores: (i) classe social; (ii) idade; (iii) sexo; (iv)contexto social.

O olhar sobre o outro

A partir da coexistência de falares há, indubitavelmente, uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, espelhadas na hierarquia dos grupos sociais. Assim, "em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores" (ALKMIN, 2005, p. 39), isto é, variedades de prestígio e variedades não prestigiadas.

Dentro de uma comunidade, há um nível de variedade prestigiada considerada *variedade padrão,* também reconhecida como norma culta, a qual é socialmente mais valorizada, resultante de uma atitude diante da língua que seleciona, dentre as variedades, uma considerada superior, melhor.

> É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc. O mecanismo é simples: como detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que empregam. (CAMACHO, 2005, p.59)

Os julgamentos acerca da língua são estritamente sociais, fundamentados em critérios não linguísticos, de natureza política e social.

Crenças e atitudes linguísticas

Um ramo da Sociolinguística, as Crenças e Atitudes Linguísticas, proveniente da Psicologia Social de Lambert (1966) é responsável por verificar a variação linguística a partir do olhar do próprio falante, o qual é refletido em crenças e atitudes. Lambert (1966, p.78) define atitude como:

> Uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

As atitudes atuam como determinantes no comportamento dos indivíduos, uma vez que afetam diretamente a percepção sobre os outros, determinam as relações sociais, pois, conforme Tarallo (1985, p.14), "atitudes linguísticas são armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado". Além da importância social, as atitudes linguísticas, segundo Moreno Fernandez (1998, p.179), influenciam os processos de variação e mudança linguística.

A partir da percepção das diferenças, são atribuídos valores, ora positivos, ora negativos, a um falante a partir da sua língua. Lambert (1966, p.84) afere essa assertiva por meio de uma pesquisa realizada com alunos do Colégio Anglo-Canadense em uma comunidade franco-britânica em Montreal, cujo objetivo foi verificar as atribuições de valor aos indivíduos mediante a fala.

Assim como há apreciação valorativa a respeito da fala do outro, os indivíduos avaliam a própria fala, o que pode gerar certa insegurança linguística que, segundo Calvet (2004, p.72), ocorre "quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas não praticam". Essa insegurança pode levar os falantes à tentativa de manipular seu falar conforme a forma considerada de prestígio, mas, "na tentativa de fazerem isso, acabam esquecendo sua própria origem e dando origem à

hipercorreção o que pode acarretar uma forma de falar tida como ridícula por aqueles que realmente dominam a norma padrão" (CALVET, 2004, p. 79).

Há diversos fatores que remontam à segurança ou insegurança linguística, tais como: o prestígio social da língua/dialeto em questão; a situação socioeconômica do falante; a posição social; identidade linguística e outros.

Partindo dos pressupostos teóricos e pesquisa *in loco*, é intenção deste estudo é de verificar as crenças e atitudes linguísticas dos indivíduos curitibanos e londrinenses, a respeito de seu próprio falar e em relação ao falar do outro.

A área geográfica de investigação

A cidade de Curitiba

Curitiba é a capital do Paraná, cuja fundação data de 29 de março de 1693, quando foi criada a Câmara. Sua principal atividade era a mineração e a agricultura de subsistência. A partir do século XVIII até o XIX, a atividade tropeira, devido à pecuária, tornou-se forte na região. No final do século XIX, grande número de imigrantes europeus chegou à cidade, os quais influenciaram fortemente a cultura local, além da construção da Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba.

Suas cidades limítrofes são: Almirante Tamandaré, Colombo, Pinhais, São José dos Pinhais, Fazenda Rio Grande, Araucária, Campo Largo e Campo Magro. Segundo o Censo do IBGE (2010), a capital paranaense tem 1.746.896 habitantes. Curitiba possui uma economia que abrange todos os setores industriais, agroindustriais, comerciais e de serviços, além do 4º maior PIB nacional e a principal economia da região sul brasileira.

A cidade de Londrina

Localizada na região Norte do estado do Paraná, Londrina é cercada por municípios como Apucarana, Arapongas, Assaí, Cambé, Ibiporã, Marilândia do Sul, São Jerônimo da Serra, Sertanópolis e Rolândia e Tamarana. Segundo o Censo do IBGE (2010) conta com 506.701 mil habitantes.

Em 1929, com a vinda de alemães e japoneses oriundos de São Paulo, atraídos pela Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), tem início o patrimônio Três Bocas o qual, em 1932, passa a se chamar Londrina, em homenagem a Londres. (FERREIRA, 2006).

Além da CTNP, imigrantes de Minas Gerais, São Paulo e Nordeste foram atraídos pela terra extremamente fértil da região, a famosa terra roxa, que propiciaria a expansão cafeeira. Em meados dos anos 40, os paulistas foram responsáveis pela impulsão do crescimento londrinense. Na década seguinte, a cultura cafeeira foi responsável pelo *boom* demográfico da cidade, quase triplicando o número de habitantes.

Londrina possui uma economia que abrange todos os setores industriais, agroindustriais, comerciais e de serviços. Apresenta um setor de ensino completo, contando com 10 instituições de ensino superior, ocupando o quadragésimo lugar entre as cem maiores cidades do Brasil e uma das cinco mais importantes da região Sul.

Primeiras Considerações

Aferir a respeito de crenças e atitudes é perigoso, pois envolve percepções e comportamentos, os quais são flexíveis e constantemente mutáveis. Contudo, em meio a este terreno movediço, é possível – e indispensável – avaliar até que ponto as percepções linguísticas estão conectadas à existência de estigmas e, não menos importante, de que forma uma atua sobre a outra. Assim, este estudo visa contribuir com este percurso do conhecimento, servindo de ilustração e, até mesmo, confirmação das hipóteses levantadas e tantas vezes questionadas.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **A geolingüística no Brasil**: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2005.
AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Atlas Lingüístico do Paraná.** 1.ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1994. v. 1.
AGUILERA, Vanderci de Andrade. Atlas lingüístico do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994.
AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 2, p. 105-112, 2008.
ALKMIN, Tânia Maria. Sociolingüística. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.
BENVENISTE, E. **Problemas da lingüística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.
BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (orgs.). **Sociolinguística.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 17-24.
CALVET, Louis.J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. 2.ed. São Paulo:Parábola, 2004.
CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolingüística parte II. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.
CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da linguística.** 7ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (2001). **Atlas Lingüístico do Brasil**: questionários 2001. Londrina: Ed. UEL
COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem.** 2.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
ELIA, Sílvio. **Sociolingüística.** Rio de Janeiro: Editora Padrão, 1987.
GOMES, Christina Abreu; SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati.Variáveis Fonológicas.In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 73-80.
LABOV, William. **Sociolinguistique**. Présentation de Pierre Encrevé. Paris: Les Éditions de Minuit, 1976.
LAMBERT, William W; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
LÓPEZ MORALES , Humberto. **Sociolingüística**. Madri: Gredos, 1993.
MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios del sociolingüística y sociologia del languaje**. Barcelona: Ariel, 1998.
SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix: 1995.
SILVA-CORVALÁN, Carmem. **Sociolingüística**: teoria y análisis. Madri: Alhambra Universidad, 1989.
TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

O POMERANO OFICIAL, UM SOCIOLETO SANTA-MARIENSE?

Marcos Teixeira de SOUZA (PG – IUPERJ)[617]

Resumo: Considerada a cidade mais pomerana do Brasil, dentre as demais, onde há descendentes pomeranos, como Domingos Martins, Vila Pavão, Laranja da Terra, Pomerode, São Lourenço do Sul, Arroio do Padre, entre outras, a cidade de Santa Maria de Jetibá (ES) protagoniza suas ações na esfera política em prol da preservação do Pomerano, somando esforços junto aos ativistas da cultura pomerana. O lançamento do Dicionário Pomerano - Português, em 2006, primeira obra do gênero, que engendra e normatiza a modalidade escrita para o Pomerano, e o circunscreve, para alguns, como uma data de passagem do dialeto para o reconhecimento como língua; a idealização (ou materialização) do Programa Escolar de Educação Pomerana (PROEPO), em 2005, e a co-oficialização do Pomerano, em 2009, em Santa Maria de Jetibá, apontam para a construção de um espaço identitário de referência. Incipientes em outras cidades, projetos e políticas linguísticas contracenam com Santa Maria de Jetibá. Neste aspecto, as categorias Socioleto em Cosireu (1979; 1980) e Identidade em Stuart Hall (2006) colaboram para refletir tais questões.
Palavras-chaves: Pomerano. Santa Maria de Jetibá. Socioleto. Identidade.

Introdução

Mais do que responder a esta pergunta formulada no título com um sim ou com um não, o presente artigo objetiva problematizar o pomerano como intrínseco à luta dos descendentes pomeranos no Brasil, ao trazer para o cenário político e linguístico sua língua não como subordinada a uma cultura germânica, mas autônoma e própria, sendo a língua pomerana uma marca desta expressão cultural, e tendo como pano de fundo a atuação de Santa Maria de Jetibá como regente deste processo de inserção do pomerano entre os descendentes desta etnia.

Para adentrar na questão proposta por este artigo, convém levantar três questões: quem são os pomeranos? O pomerano seria uma língua ou dialeto? O município de Santa Maria de Jetibá protagoniza o Pomerano?

Preliminarmente, é importante ressaltar que estas questões suscitam muitos outros questionamentos, os quais, cada um, separadamente, renderia discussões ainda em aberto e

[617] Instituto Universitário Pesquisas do Rio de Janeiro. prof1marcos@hotmail.com

que um artigo, pelas suas limitações de extensão, não encerraria tais dilemas, devendo então esta contribuição ser lida como propositiva.

Quem são os pomeranos?

São um grupo étnico oriundo da Pomenânia, região situada junto ao mar Báltico, onde atualmente encontra-se norte da Polônia e norte da Alemanha, tendo pertencido a diversos domínios: o Sacro Império Romano-Germânico (1186-1806); o governo da Prússia como país indepedente (1807-1870); e o Império Alemão, a partir de 1871, sendo então a Prússia anexada a este império.

A chegada ao Brasil de levas de imigrantes pomeranos, na década de cinquenta do século XIX, dá-se no contexto de encontrar uma solução viável para as dificuldades financeiras vividas na Pomerânia. O Brasil, contemplado como uma canaã para os pomeranos, passa a ser destino procurado por muitos deles. Aliás, não só para este gruto étnico, mas para outros europeus, como italianos, poloneses, etc.

No Brasil, a maioria dos imigrantes pomeranos se estabeleceu inicialmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo, este último, abrigando uma imensa comunidade linguística de pomeranos. Nos anos setenta do século XX, também houve uma migração para os Estados de Minas Gerais e Rondônia. No estado do Espírito Santo, os seguintes municípios apresentavam significativo quantitativo de descendentes pomeranos: Santa Maria de Jetibá, Pancas, Laranja da Terra, Vila Pavão, Domingos Martins, Santa Leopoldina, Itarana, entre mais alguns outros com representatividade menor.

De acordo do autor Ivan Seibel (2010), no livro *Imigrante no século do isolamento: 1870 – 1970*, obra capital para compreender a cultura pomerana no estado do Espírito Santo, e também em outras regiões, o isolamento dos imigrantes pomeranos nas matas capixabas foi um ponto decisivo para a manutenção dos costumes, tradições e língua (ou dialeto, na concepção de muitos descendentes alemães que imigraram para o Brasil).

O pomerano seria uma língua ou dialeto?

Sobre este questionamento consiste uma das principais discussões em torno da luta dos pomeranos por reconhecimento de sua identidade, em contraponto ao Alemão. E se deve lembrar que identidade é um ponto nodal nesta luta, porque se reconhecer como um descendente pomerano envolve também ressignificar sua língua (ou dialeto) dentro de uma hegemonia alemã. Segundo Stuart Hall (2006), o sujeito na pós-modernidade, vincula fortemente identidade a uma nação:

> No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isto estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (HALL, 2006, p. 47)

Neste aspecto, não é difícil imaginar que a cultura pomerana se viu refém de um ideário alemão, ainda que os pomeranos fossem vistos como alemães de menor importância. E a formação do Império Alemão, a partir de 1871, portanto, menos de vinte anos de imigração para o Brasil, tenha construído no imaginário pomerano uma pertença à cultura alemã, sobretudo em regiões do Brasil, onde sobressaiam colonos alemães.

Ter uma língua de prestígio dentro de um cenário, seja este político, social, cultural, engendra uma perspectiva de construir uma identidade mais respeitada. Não à toa, no processo de construção de estados nacionais, na Europa, a identidade nacional fora moldada não só em torno de símbolos representativos, hinos, eventos históricos, mas também da língua.

Neste contexto, o dialeto ocupa uma posição inferior à língua, o que sublinha, de certa forma, um domínio de um grupo social sobre outro. A ideia de um fortalecimento de estado-nação presume o ofuscamento ou desaparecimento de dialetos, de minorias étnicas. Sobre este fenômeno social, descreve Hall (2006):

> As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas. (HALL, 2006, p. 49)

Com o pomerano tal situação não ocorreu diferentemente. No processo de formação dos estados nacionais europeus, a Pomerânia, à época já pertencente ao Império alemão, viu-se à mercê do germanismo, em que a Língua Alemã serviu de padrão. Formada por maioria de pequenos agricultores, a Pomerânia não tinha participação política, e tal caráter foi decisivo para criar uma atmosfera de passividade contra o avanço do processo de industrialização na Europa, que empurrava os pomeranos para fora do contexto de desenvolvimento e para a imigração para outras partes do mundo.

Por virem de uma região subordinada à Prússia, mas que, algumas décadas depois, fora incorporada ao Império Alemão, os pomeranos chegados ao Brasil foram vistos como alemães pelos brasileiros, os quais, não conhecendo bem as peculiaridades políticas e lingüísticas daquele império, viam todos os grupos oriundos do Império Alemão como uma só etnia.

Considerado uma variedade linguística do baixo-alemão, o pomerano, também denominado de pommerschplatt ou pommerisch, falado desde a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos em algumas regiões do Brasil, principalmente no estado do Espírito do Santo, fora objeto de preconceito por alemães, por ser visto como um dialeto.

Tal pensamento se abriga em algumas circunstâncias, as quais, somadas, parecem justificar a superioridade do alemão em relação ao pomerano. A primeira delas é que a comunidade de falantes do alemão é superior ao pomerano, corroboradas pela força política que o Império Alemão exerceu na região de penetração germânica. Uma segunda circunstância crucial é que o alemão desenvolveu uma literatura consistente, tanto ficcional quanto não-ficcional, ao passo que entre os pomeranos, a escrita em pomerano praticamente inexistia. Uma terceira circunstância é formação e a dinâmica das colônias alemãs no Brasil, sobretudo, a de Blumenau, entre outras, que capitanearam a língua alemã como expressão cultural dos povos de origem germânica no Brasil. E como alude Hall (2006):

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, cultura nacional

> se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2006, p. 49)

Era comum entre os próprios descendentes alemães, o pensamento de que o alemão era representativo de uma cultura erudita, e, que as demais línguas faladas na região do Império Alemão apenas como dialetos. E no Brasil, entre os colonos pomeranos, o alemão era a língua para ser aprendida, e o pomerano para ser falado no ambiente familiar.

Discutindo sobre a língua no panorama das transformações ocorridas no cenário mundial, expressa a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (1996): *A tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico.* Deste modo, entende, com facilidade, o pomerano incorporado ao alemão, sendo este o oficial, o representativo, ainda que historicamente o alemão também já estivera na condição de dialeto, haja vista, por exemplo, quando fora traduzido a bíblia por Martinho Lutero.

Os termos *língua*, *dialeto* e *socioleto*, não raro, entrechocam-se quando são postos lado a lado. Embora haja um esforço teórico por parte dos estudiosos na área da Linguistica na tentativa de definir as fronteiras semânticas entre os três termos, ainda há imprecisões e vertentes. Geralmente se acrescenta ao termo língua o predicativo oficial, para denotar ligação a um estado-nação. E é esta língua, dita oficial, que toma vulto como importante nas relações entre o Estado e a sociedade civil, sendo a que torna efetiva a introjeção do aparelho estatal na ordem social. Tem, em outras palavras, o *status* de prestígio e importância.

O termo *dialeto* carrega consigo um patamar de inferioridade em relação à língua. Sociologicamente falando, o dialeto pertence ao grupo social dos vencidos, daqueles cuja fala foi sonegada ou colocada à parte na constituição dos estados nacionais. Enxergar tal dinâmica social é fundamental para compreender o socioleto, que se define como determinada variação linguística de/em um lugar. Para Coseriu (1980), esta variação linguística, chamada por ele de *diatópica*, evoca uma marca identitária local ou regional, distinguindo de outros lugares. Seria então na pluralidade de variações linguísticas de uma língua o epicentro da hierarquização, classificando o padrão do não-padrão.

Mais importante do que deter o olhar sobre a língua é observar de onde se fala esta língua/dialeto, porque qualquer lugar pode estar cercado de prestígio ou não. Eugenio Coseriu (1979) contribui para pensar este debate, não exatamente apenas pela questão dos entraves de definição entre os três termos (língua, dialeto e socioleto), mas por construir uma distinção entre sistema linguístico, norma e fala.

Coseriu (1979) entende o sistema linguístico como um conjunto de estruturas diversas, em que elementos significativos e combinatórios são utilizados pelos interlocutores no processo de comunicação. A norma, por sua vez, é compreendida como menor em relação ao sistema linguístico, no entanto, organizador e prescritivo do que seja mais adequado no ato da fala. Esta, para Coseriu (1979), é a realização individual de do falante.

Apesar de a fala ser uma dimensão circunscrita ao indivíduo para Coseriu (1979), ele mesmo reconhece também a fala se desemboca em uma dimensão social, quando reflete, por exemplo: *A língua não existe senão no falar dos indivíduos, e o falar é sempre falar uma língua. Todo o modo de ser da linguagem gira necessariamente neste círculo*. (COSERIU, 1979, p. 33)

Como comunidade lingüística, a fala de um pomerano tende a ser mais legitimada se vier de um lugar onde o pomerano se assume como referência para as demais falas de outros pomeranos, que não se encontram, sociológica e linguisticamente falando, em um lugar de referência. Eis aí então um panorama que se delineia gradativamente: a do pomerano como língua, de uma Pomerânia repatriada nos municípios com expressiva representatividade de pomeranos, sendo o socioleto santa-mariense uma tônica desta língua. Chega-se assim ao terceiro questionamento.

O município de Santa Maria de Jetibá protagoniza o Pomerano?

Situada na região serrana capixaba, cerca de oitenta quilômetros da capital Vitória, Santa Maria de Jetibá abriga aproximadamente trinta e quatro mil habitantes, de sendo o Censo 2010. O município se destaca, na área econômica, pela sua produção agrícola

diversificada e de ovos, ocupando, em alguns quesitos, as primeiras posições no ranking brasileiro.

Mais do que estes aspectos econômicos, este município capixaba se singulariza pela sua preservação da cultura pomerana, o que a torna objeto de curiosidade, de estudos acadêmicos e de turismo cultural, favorecido pelas diversas festas, presentes no calendário municipal, que perpassam durante o ano, e reacendem a identidade pomerana. Quanto à preservação da cultura pomerana em Santa Maria de Jetibá, em relação a outros municípios com representatividade de pomeranos, pondera Joana Bahia (2009):

> Os pomeranos da colônia de Santa Maria de Jetibá consideram-se e são considerados por outros imigrantes alemães como "os mais pomeranos" do estado e do país (Bahia, 2000), pois mantiveram desde 1870 o uso do dialeto, suas festas comunais, seus costumes culturais e maritais, os atos mágicos que acompanham os ritos de passagem, a continuidade da narrativa fantástica de tradição oral camponesa, enfim, o modo de vida camponês. (BAHIA, 2009, p. 114)

Tal perífrase *a mais pomerana do Brasil* coloca este município em uma posição de prestígio e de referência, seja esta simbólica, seja real. Tem-se então uma expectativa de que deste município tende a concentrar mais políticas em torno da cultura pomerana; e a emanar principais projetos para que o pomerano seja valorizado.

O fato da maior comunidade linguística de pomerano se concentrar no Espírito Santo criou uma dicotomia interessante: isolou a região capixaba de um forte germanismo presente no Sul do Brasil, onde o alemão dominava, propiciando, desta forma, uma preservação do Pomerano entre os descendentes.

Em Santa Maria de Jetibá emergiram medidas políticas para tornar o pomerano uma língua mais presente no cotidiano, sobretudo, entre os jovens e as crianças, promovidas por atores sociais ilustres e anônimos, de ascendência pomerana ou não, propondo e ampliando o debate no tocante à valorização do pomerano na esfera pedagógica, lingüística, cultural e política.

Um exemplo disto é a cooficialização da Língua Pomerana, que se deu em Santa Maria de Jetibá, em 2009, por meio da lei municipal nº 1136. Tal ação explicita que o pomerano não passou a ser tratado apenas como uma questão lingüística, mas também política na localidade, buscando inseri-lo nos órgãos públicos municipais, e, com isso, influenciar outras instâncias, como o comércio local.

Esta cooficialização toma sentido de viabilidade concreta, porque, antes mesmo, em 2006, surgiu o Dicionário Enciclopédico Pomerano - Português, obra do linguista residente em Santa Maria de Jetibá, Ismael Tressmann, obra esta que favoreceu uma padronização para o pomerano na modalidade escrita, então praticamente inexistente. Além deste dicionário, a criação, em 2005, do Proepo (Programa de Educação Escolar Pomerana), cujo intento foi e é implementar o ensino do pomerano na rede pública, no âmbito municipal, em Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra, Vila Pavão e Santa Maria de Jetibá, oportunizando a formação de uma nova geração falante de pomerano.

Ter a modalidade escrita implica uma série de possibilidades, sobretudo, em sociedades em que a escrita desempenha um papel crucial nas relações sociais, como as ocidentais. Convém pensar que o modelo de sociedade, dita pós-moderna, a escrita se interpõe como principal ferramenta de interação social entre os indivíduos, o que desnuda o revés atual para o fortalecimento do pomerano: o seu pouco uso na modalidade escrita, apesar do esforço de professores de pomerano, bem como de ativistas desta língua.

No entanto, o dicionário e o Proepo abrem um campo de possibilidades, e, neste aspecto, Santa Maria de Jetibá desempenha um quadro promissor em relação a outros municípios onde há pomeranos, porque está criando políticas para salvaguardar a sobrevivência do pomerano, tanto na modalidade oral, quanto escrita. Cabe, neste sentido, trazer um trecho significativo presente na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos:

> A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUISTICOS, 1996).

Partindo do fragmento supracitado, é possível enxergar também um pomerano em meio a diversos fatores sociais, ideológicos, políticos, que não são fixos, estáticos, mas dinâmicos, sujeitos à interação dos atores e das circunstâncias construídas politicamente. A cooficialização da língua pomerana, o dicionário pomerano – português e o programa de inserção do pomerano na escola (o Proepo), introduzem Santa Maria de Jetibá na vanguarda das ações em prol do pomerano, diante dos demais municípios, com pomeranos, o que fortalece a perífrase *a mais pomerana do Brasil*, e engendra um cenário , em que os pomeranos possam inspirar em Santa Maria de Jetibá como mentora de uma minoria étnica.

Considerações finais

O pomerano se mantém vivo não estritamente pelas ações político-linguísticas de Santa Maria de Jetibá, até porque existem várias comunidades lingüísticas, no sul e em outros municípios do estado do Espírito Santo, que tentam manter também as tradições pomeranas e a língua pomerana no cotidiano local, bem como paulatinamente incluir o pomerano na esfera dos órgãos públicos de suas respectivas municipalidades.

Contudo, Santa Maria de Jetibá tem ocupado uma posição que lhe dá, não por acaso, a condição de protagonista ou coadjuvante-mor na luta para enaltecer a cultura e a língua pomerana perante os pomeranos e a sociedade brasileira. Por serem relativamente incipientes na prática, caberá ao tempo dizer se tais ações e programas conseguirão fortalecer espraiar um pomerano à Santa Maria de Jetibá como o padrão para toda a comunidade de pomeranos espalhados pelo Brasil. Ou então, se aquele provérbio latino *Tempora mutantur et nos in illis* (*Novos tempos, novos costumes*) será tão verdadeiro e ininteligível quanto uma frase latina sem tradução ou quanto um pomerano que ficou em um tempo pretérito.

Referências

BAHIA, Joana. Canaã, terra prometida. In: NEVES, Delma Pessanha (org.). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil, v.2: formas dirigidas de constituição do*

campesinato. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

COSERIU, Eugênio. Lições de Linguística geral. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1980.

_____. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos.* Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍITICOS. Barcelona. Unesco: 1996.

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

SEIBEL, Ivan. *Imigrante no século do isolamento: 1870 – 1970.* São Leopoldo: EST- PPG, 2010.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DIFERENÇAS ENTRE A FALA DE HOMENS E MULHERES

ALVARES, ALINE (GRADUAÇÃO-UEL)

Resumo: Os estudos voltados à variação linguística valorizam as diferenças que uma mesma língua apresenta quando utilizada, de acordo com determinadas condições sociais, culturais, regionais e históricas. Baseando-nos nos pressupostos da Socilinguística, buscamos desenvolver uma pesquisa que mostre as formas como a língua é utilizada por homens e mulheres, com o intuito de diferenciar ambos os sexos. O presente trabalho, vinculado ao Projeto de Pesquisa "Variação linguística na escola: propostas didáticas", atrelado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, busca compreender a variação que se dá entre a linguagem masculina e feminina. Para tanto, foram realizadas entrevistas com homens e mulheres, por meio de um questionário elaborado com a intenção de interagir com os falantes, para analisar como eles se diferem ao se expressar. Dessa forma, esta pesquisa objetiva comparar as diferenças entre a linguagem de mulheres e homens, através do estudo da Sociolinguística, tendo como assunto primordial a variação social que ocorre quando os falantes interagem entre si, sem qualquer julgamento de valor ou taxação.

Palavras-chave: Variação linguística. Variação social. Linguagem. Sexo.

Introdução

As pessoas são caracterizadas pela maneira como elas falam; isso nos remete a pensar que somos diferentes um do outro, por existirem vários fatores que podem identificar e distinguir falantes de uma mesma língua. Dessa forma, podemos notar que a linguagem dos homens se difere da feminina, fato que pode ser observado em um diálogo informal entre ambos.

Meillet já apontava, em 1906, o fato social como motivação para fundamental para ocorrerem alterações linguísticas: "Por ser a língua um fato social, resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social". (CALVET, 2002, p.16).

Homens e mulheres apresentam características diferentes que definem cada um deles, ambos viveram tempos diferentes na história, já que antes as mulheres não podiam usar o dom da palavra, pois isto apenas cabia aos homens. Castilho (2010) afirma que a variação pode ser representada pelo registro, a idade e o sexo.

Na mesma linha de pensamento, Camacho (1988) também aponta que variação social possui fatores de diversidade linguística social o grau de educação, a idade e o sexo do indivíduo.

Tanto as mulheres como os homens possuem uma linguagem diversificada, esta linguagem está muitas vezes ligada ao convívio desses determinados grupos na sociedade, pois a forma como se expressam ao usar a língua é marcada por algumas peculiaridades, muitas vezes extraídas do meio social ou até mesmo da convivência deles com os diversos integrantes da sociedade.

Sabe-se que pesquisas correlacionando linguagem e sexo tiveram início com os trabalhos de Labov (2001), nos anos 60. Segundo o autor, em situações de variação estável, os homens usam com maior frequência formas não padrão e as mulheres tendem a preferir formas prestigiadas. Dessa maneira também podemos afirmar que essa variação linguística, além de estar ligada ao sexo, está ligada aos papéis sociais que o homem e a mulher exercem, pois homem e mulher são socialmente diferentes no sentido de que a sociedade lhes conferem papéis distintos, e espera-se que utilizem padrões de comportamentos também distintos.

Assim, podemos ressaltar alguns aspectos que engajam essa pesquisa, entre eles as formas como o falante feminino e o masculino empregam a sua fala e as mudanças advindas de novos empregos da língua principalmente por mulheres.

Nessa perspectiva a pesquisa pretende acrescentar novas dados para o campo de pesquisa da variação linguística, mostrando se há variação entre os grupos e, como ela ocorre. Partindo deste princípio, buscamos analisar as similaridades e as singularidades da linguagem feminina e masculina.

Sociolinguística

A linguística nasceu de modo diferenciado, uma vez que foi por acaso que alguns alunos de Ferdinand de Saussure reuniram seus estudos, elaborando um modelo abstrato de língua, isso a partir dos atos de fala. Saussure traçava assim uma nítida separação entre o que lhe parecia pertinente, elaborando teorias e sistemas de descrições diversificadas. (CALVET, 2002, p 12)

A língua só existe, pois é formada por um grupo que a fala, o modo como utilizam a linguagem faz que uma história seja construída, isso devido ao fato de que as pessoas possuem características que as definem.

Se por um lado, o Estruturalismo se consagrou na Linguística ao contribuir com os estudos de modo geral sobre a língua, a Sociolinguística se consagra ao mostrar suas características ao se referir a vários grupos que constituem a nossa linguagem. O Estruturalismo toma posicionamento diferente da Sociolinguística, pois defende a organização dos fonemas de uma língua, em sua sintaxe; já a Sociolinguística aborda a estratificação social da língua.

William Labov, em seu estudo clássico sobre a pronúncia do r em Nova York, traz uma importante contribuição para análise dessas distinções. Ele foi o precursor da Sociolinguística Variacionista. Seus estudos começaram a ser realizados na década de 60, com uma mudança de perspectiva na análise da língua, em que o contexto social do falante se apresenta como fator fundamental.

O autor defende que a diferenciação sexual possui um papel importante na evolução linguística e define esta como não sendo apenas "uma postura expressiva que é socialmente mais apropriada para um sexo do que para outro". (LABOV, 2008, p.348)

Materiais e Métodos

A língua é o principal instrumento utilizado pelos seres humanos na sua interação com o outro. É um sistema dinâmico, heterogêneo e interativo, uma vez que o falante seleciona,

combina e adéqua seus vários modos de dizer algo a alguém em uma determinada situação comunicativa, em um determinado contexto social.

Segundo Bagno, "toda língua, quer sirva a uma grande nação, quer pertença a uma pequena comunidade, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes" (BAGNO, 2002, p. 11).

Assim, a pesquisa conta como objeto de estudo a linguagem de mulheres e homens; foram realizadas entrevistas com grupos do sexo feminino e masculino, sendo feita análises com base no uso da fala que utilizam, através do meio social.

A discussão objetiva encontrar pontos em comum ou divergente entre a linguagem de ambos os sexos. Para este fim, foram utilizados roteiros de entrevistas diferenciados para os dois grupos, com questões referentes a assuntos que interliguem a validade de cada grupo. Após o questionário, identificamos as formas linguísticas presentes em cada grupo em questão e buscamos analisar os resultados.

Resultados e discussões - Analisando as Mulheres

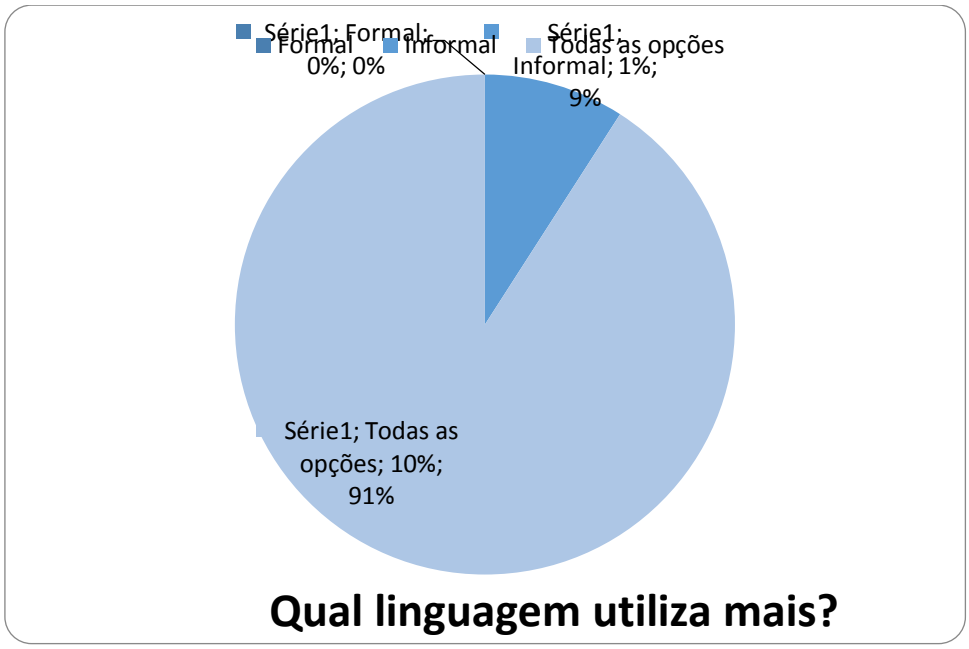
Essa pesquisa se desenvolve no intuito de investigar esse dois tipos de sexos, além disso, procura-se delimitar as diferenças e semelhanças entre ambos, todas as questões utilizadas se encontram no anexo, que se localizam no final desse presente artigo, os primeiros indícios são a respeito das mulheres, expressaremos desse modo os resultados dessa pesquisa.

Quando investigamos a linguagem na terceira pergunta do questionário, as mulheres apresentaram como afirmativa as duas opções, ou seja elas utilizam linguagem informal e formal, sendo que de 11 pessoas, apenas 1 respondeu utilizar apenas um tipo de linguagem, no caso a linguagem informal.

A seguir, apresentamos algumas das respostas referentes a essa pergunta, para isso iniciamos uma lista e citamos os informantes como A, B e C, as questões dessas perguntas se encontram no anexo:

A) Em determinados lugares adequados uso a linguagem formal, com as pessoas que convivo, meus amigos a informal.
B) Uso mais informal com meus amigos e até mesmo professores.
C) Entre amigos íntimos e parentes, costumo utilizar a linguagem informal, mas em ambientes como faculdade utilizo a linguagem formal.

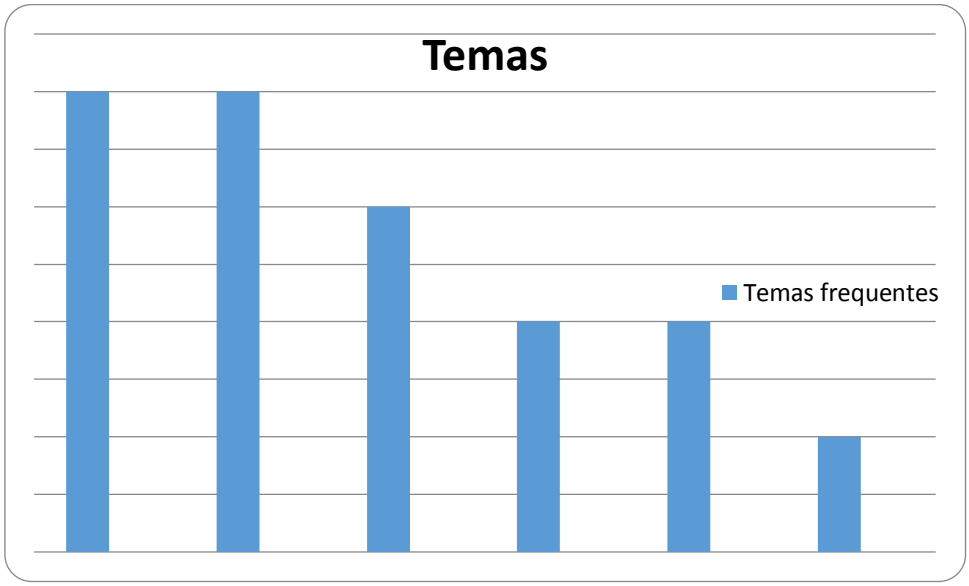
Comprovamos as respostas no respectivo **gráfico 1**:



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Através do questionário comprovamos alguns temas que são preferíveis por ambos os grupos, no caso do grupo feminino o tema mais frequente é “música” e “atualidade”, em seguida vem os temas “amor”, “moda” e “cursos”, os demais temas citados são o “cotidiano”, “literatura”, “carreira”, “maquiagem”, “receitas” e “esportes”.

Como podemos observar no gráfico a seguir, **Gráfico 2:**



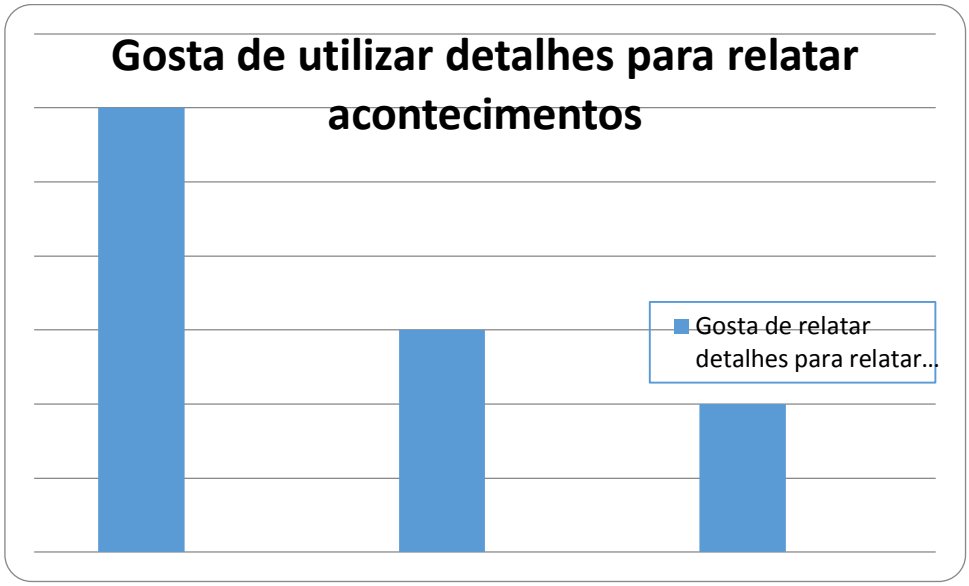
Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A quarta pergunta do questionário tem como intuito analisar se as mulheres utilizam mais descrições para relatar algum acontecimento, esta questão nos permitiu analisar se realmente o grupo feminino costuma abordar mais detalhes aos acontecimentos em que estão inseridas.

A seguir, também dividimos em listas alguns trechos de respostas do grupo feminino a respeito dessa pergunta, seguindo a ordem anterior, os informantes são D, E e F:

C) Acredito ser uma pessoa detalhista com relatos.
D) Na maioria das vezes sim, busco contar com detalhes acontecimentos, como uma prova que fui bem, uma situação que passei, etc
E) Utilizo detalhes sim para relatar, mas não de uma maneira exagerada.

E assim, encontramos indícios que nos permitem supor que as mulheres utilizam mais detalhes para comprovar os diversos acontecimentos em que estão inseridas para registrar os dados, a seguir o **gráfico 3** :



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A quinta questão, possui duas opções para dissertar representadas pela letra a e b, que se desenvolve através de investigação sobre os tipos de linguagens, tais como aumentativo, diminutivo, Internetês, gírias e palavras de baixo escalão, mais utilizados por cada uma, sendo que nessa questão são abordadas as alternativas e as situações em que estas são empregadas, de tal modo que nos informe cada tipo de linguagem mais recorrente no determinado grupo, priorizando a situação em que a linguagem é utilizada e quais palavras aparecem.

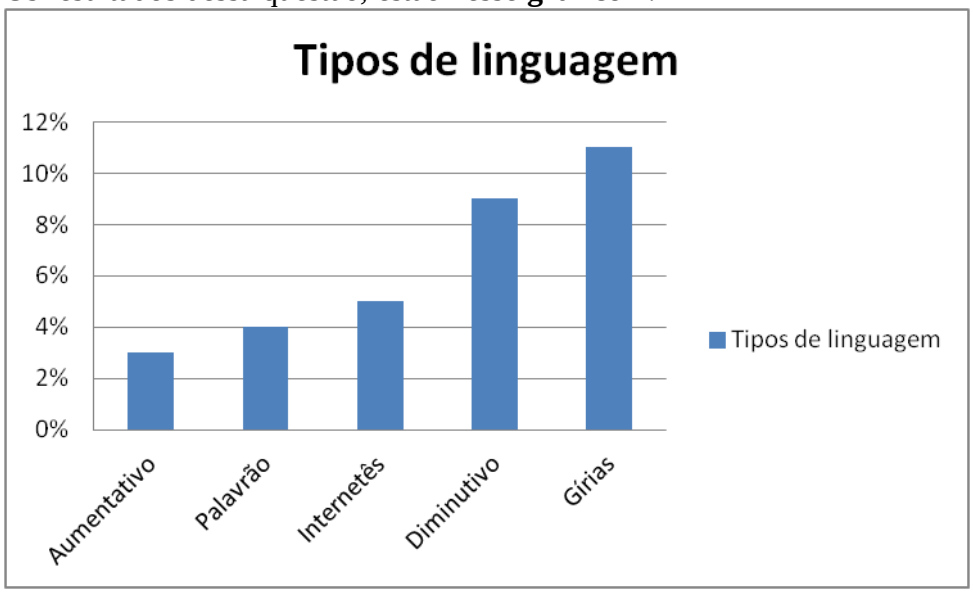
No caso, o mais utilizado pelas mulheres são as gírias usadas no cotidiano, de modo geral, para comunicação entre os amigos, como em segundo o diminutivo, que elas gostam de utilizar para se referir a outros seres, geralmente utilizam como adjetivos; a terceira linguagem mais utilizada é o internetês, utilizado principalmente em conversas no computador ou celular em últimas colocações estão o aumentativo e as palavras de baixo calão, cujo não desempenham tanto significado nesse grupo.

A seguir apresentamos trechos dessa pesquisa, continuamos seguindo com a lista anterior seguindo com os informantes G e H, nesses trechos são representados a alternativa que foi marcada, um exemplo e uma situação dessa alternativa:

F) (**X**) **Aumentativo** - Adjetivação em sentido positivo. "Aquele é um carrão" "Ele é demais"
(**X**) **Diminutivo** - Quando falo com crianças ou vejo algo fofo. "Que cachorrinho fofinho!"
(**X**) **Gírias** - Cara, meu, putz.
(**X**) **Palavras de baixo calão (Palavrão)** - Quando vou adjetivar coisas que considero muito difíceis, situações complicadas, principalmente em momentos que estou estressada. "A prova estava foda."

G) (**X**) **Aumentativo** – Pra expressar tudo que gosto excessivamente. Ex: "Amo MUITÃO meus pais".
(**X**) **Diminutivo** – Demonstração de carinho. Ex: "Muito fofinho seu cachorrinho".
(**X**) **Internetês** – Geralmente em chats na Internet, pra escrever mais rápido. Ex: "Oq vc faz n diz respeito a ngm".
(**X**) **Gírias** – Comunicação com amigos. Ex: "eae Brow, se pá vamos no cine hoje a noite... cola lá".

Os resultados dessa questão, estão nesse **gráfico 4**:



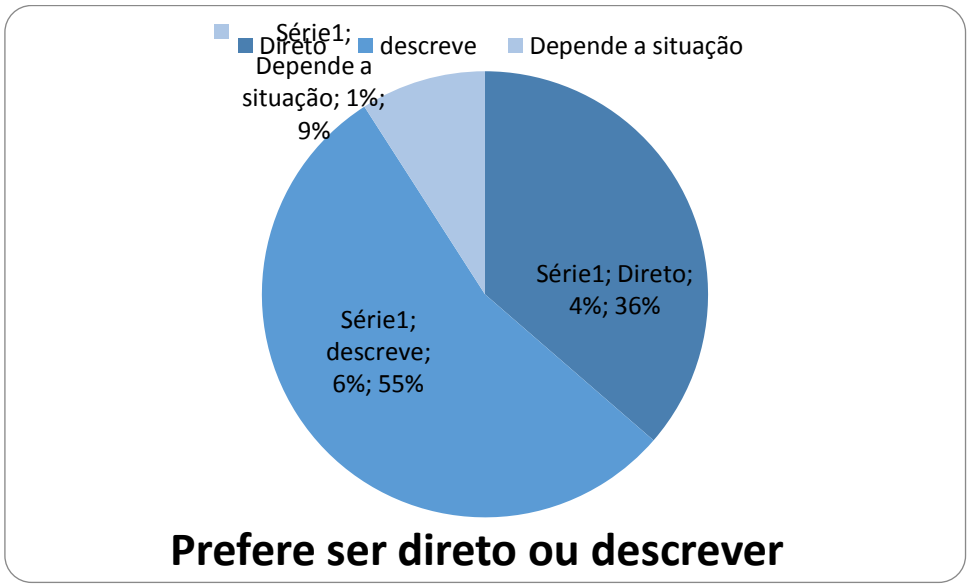
Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A última questão do questionário remete-se à forma como é empregado o assunto, ao tratar desta pergunta, nós quisemos relacionar a forma como se costuma formular sua resposta, ou seja, se costuma ser direto ou prefere descrever os assuntos com detalhes. Para

comprovar isso, seguem alguns trechos que se referem a esta questão, com os informantes I e J:

H) Costumo ser direta, principalmente quando algo não me agrada, sou franca e falo não gostei.
I) Tento explicar os detalhes a fim de ter uma melhor comunicação com o ouvinte

A seguir, o gráfico com os resultados levantados:



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

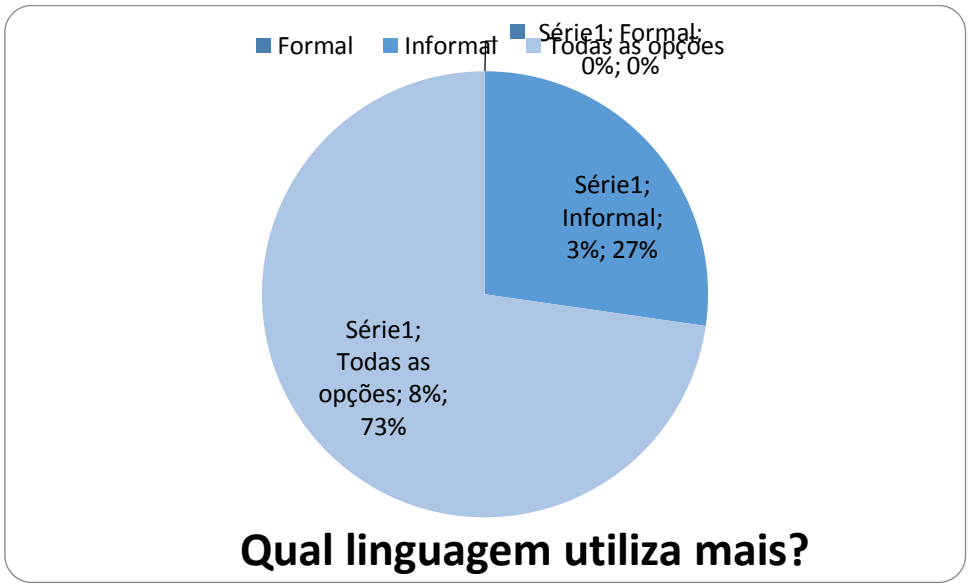
Analisando os homens

Realizamos o mesmo questionário também com os homens e constatamos alguns pontos importantes, que iremos mostrar no decorrer das respostas deste questionário. A faixa etária dos homens é entre 18 e 26 anos, sendo assim analisamos as respostas do questionário.

A terceira questão do questionário se desenvolveu através de uma pergunta a respeito da linguagem formal e informal, a maioria do grupo masculino respondeu as duas opções, a seguir alguns trechos com as respostas dos informantes que serão enumerados com números, começamos com 1 e 2:

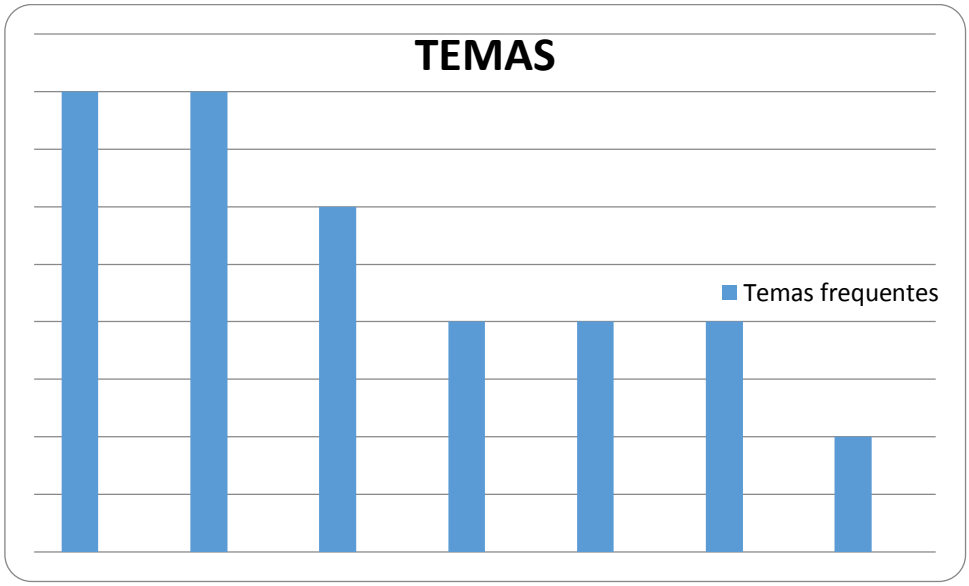
1) No trabalho linguagem formal, em outras situações linguagem informal.
2) Cada tipo de linguagem, é utilizada dependendo das pessoas com que estou conversando, quanto mais próximas, a linguagem utilizada é menos formal, e também o momento, o lugar e a situação no qual estou inserido para desenvolver um tipo de linguagem, por exemplo, um bate papo na roda de amigos pouco formal, e uma apresentação de um trabalho em classe, a utilização da linguagem formal.

Para comprovar os dados, a seguir o **gráfico 1**:



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Ao serem questionamos a respeito do tema em que eles mais gostam de conversar, os homens apresentaram como sendo o tema frequente o “esporte”, as “atualidades” que ficam em primeiro lugar, depois em segundo vêm a “política”, em seguida o “cinema”, os “cursos” e a “religião”, outros temas também foram citados como o “cotidiano”, a “tecnologia”, “literatura”, “academia”, “mulheres”, “amor”, “informática”, “fotografia”, “cultura”, “costumes”, “música”, “artigos militares” e até mesmo “culinária.” A seguir, temos o **gráfico 2** que mostra essa colocação dos temas mais frequentes:



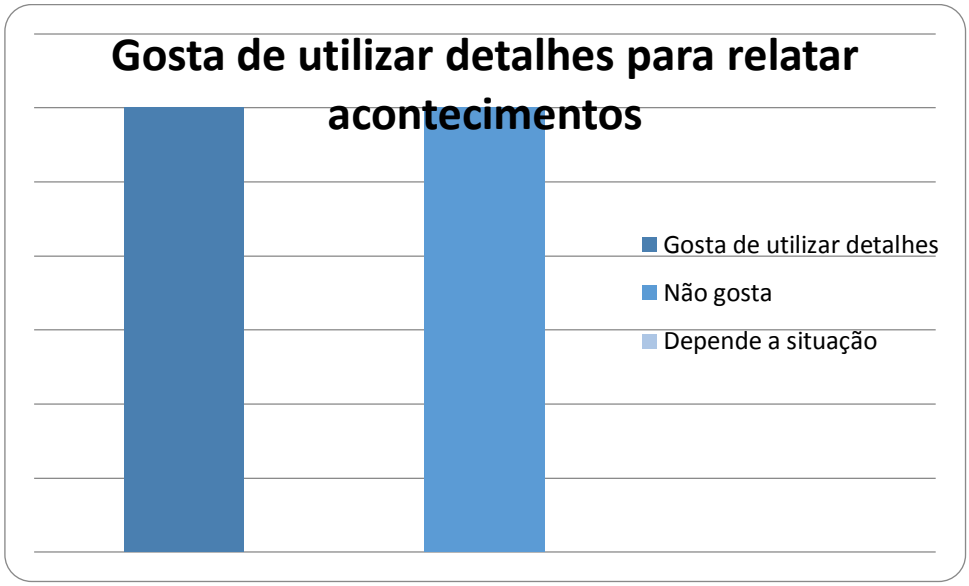
Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A próxima questão aborda se os homens utilizam uma linguagem com detalhes ao relatar algum acontecimento, de acordo com os dados que conseguimos houve um empate entre os que gostam de utilizar detalhes e os que não gostam, sendo que nenhum citou um meio termo, ou utilizam detalhes ou não fazem uso.

A seguir, apresentamos alguns trechos para comprovar o que foi dito, os informantes destas respostas serão enumerados com números 3 e 4:

3) Não. É sempre importante contar alguns detalhes em uma historia, mas como não me expresso bem, sempre acabo falando os detalhes de uma forma que a historia acabe ficando confusa. Então não faço questão de ficar detalhando bem as coisas que conto.
4) Sim uso muitos detalhes e gesticulações para dar mais ênfase ao que estou falando.

Para dar embasamento, mostraremos o **gráfico 3**:



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A próxima questão é de grande relevância para a pesquisa, uma vez que irá tratar da linguagem desempenhada por determinado grupo, no caso dos homens, a principal linguagem desempenhada são as gírias, em seguida o diminutivo, e as demais o aumentativo, internetês e as palavras de baixo calão obtiveram um empate.

Para enfatizar o que foi citado, apresentamos alguns trechos das respostas de alguns informantes, dando sequência, os informantes serão 5 e 6 nesses trechos podemos notar a situação em que ele utiliza essa determinada linguagem:

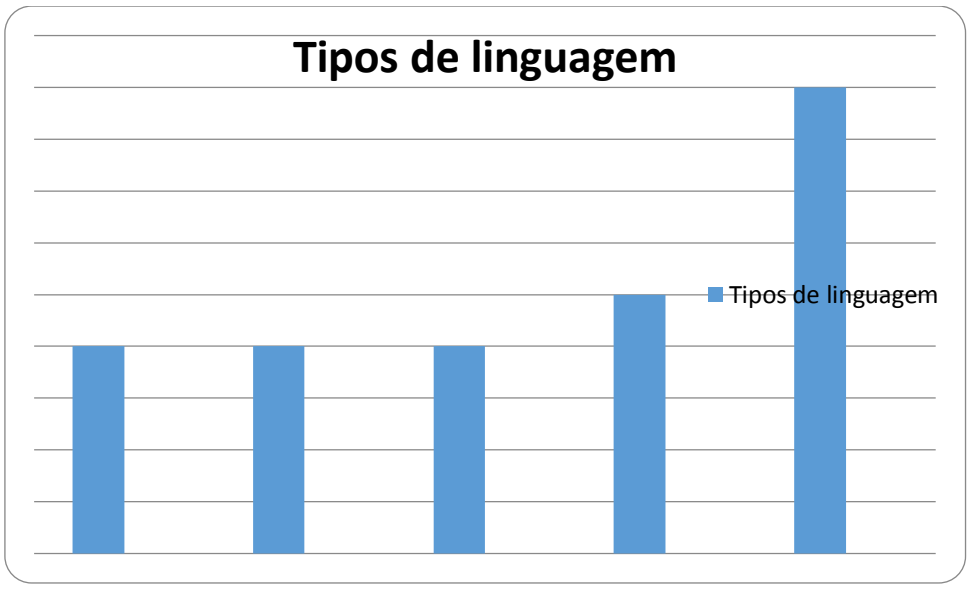
5) Aumentativo quando falo de coisas grande, diminutivo quando falo de coisa pequenas, as vezes como um meio termo (Ex. aquela moça e bonitinha, como se a pessoa em questão não fosse nem princesa nem "dragão"), e gírias uso em mais situações as vezes para expressar espanto, para dar mais ênfase ou simplesmente para substituir palavras.
6) Uso os aumentativos e os diminutivos com frequência, sem situações específicas. Uso em seus sentidos denotativos, a fim de designar coisas grandes ou pequenas, e em seus sentidos conotativos, conferindo diversos efeitos de sentido às frases. Uso as gírias com muita frequência também, tanto no trabalho quanto em locais informais. Evito-as apenas na escrita formal e em exposições de

> trabalhos ou outras coisas do gênero. Os palavrões são usados da mesma forma que as gírias.

Nesses trechos, notamos a situação em que são utilizados os tipos de linguagem, assim fica evidente que cada tipo se encontra inserido em um determinado meio, além disso, o grupo também citou alguns vocábulos utilizados nessas situações. A seguir, mostraremos os informantes 7 e 8 e alguns vocábulos referentes ao determinado tipo de linguagem que eles marcaram:

7) Internetês - (tah, neh, vc,)
   Gírias - (Tipo assim, cara, velho)
8) Aumentativo - bundão.
   Diminutivo - serginho.
   Gírias - ta ligado.
   Palavras de baixo calão - Merda

O próximo **gráfico** de número 3 comprova os dados que foram citados, e mostra o porcentual dos resultados dos informantes:

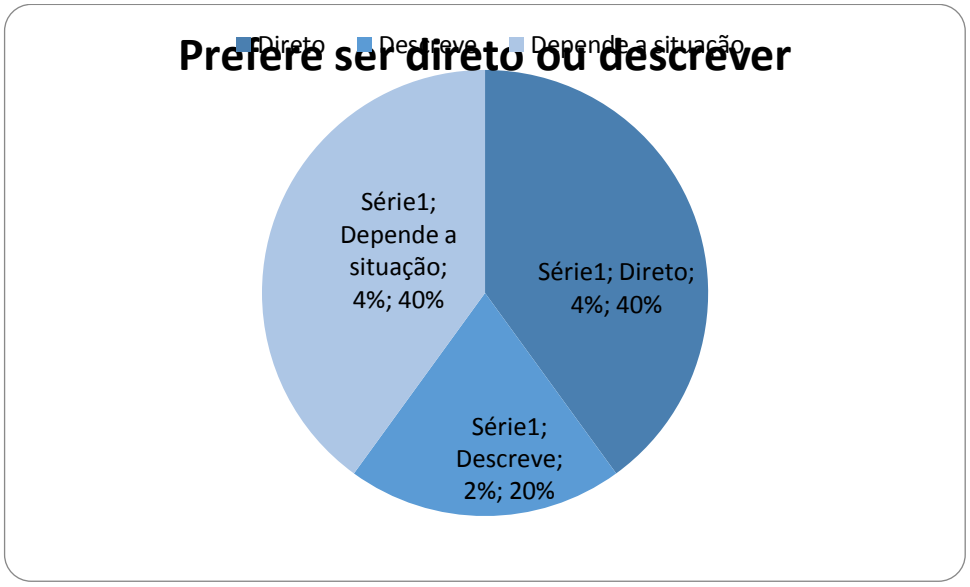


Fonte: Elaboração da autora, 2013.

A última questão abordada nos remete à forma como eles utilizam a linguagem, se gostam de detalhar quando se remetem ao um determinado assunto ou são diretos e sem muitos detalhes, dessa forma constatamos que houve um empate entre os que não gostam de descrever as situações e os que utilizam as duas opções, pois acreditam que esse fato depende da situação. A seguir alguns trechos com os informantes 9 e 10:

9) Eu tento ir direto ao ponto, mas sempre acabo explicando algumas coisas. Acredito que fico num meio termo.
10) Costumo explicar com detalhes.

Para comprovar os dados dessa questão, a seguir o **gráfico 4**:



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Conclusões

A partir do que foi visto, podemos fazer as seguintes observações: há diferenças na linguagem de homens e de mulheres, mas também semelhanças, relacionando os dois grupos na primeira pergunta do questionário que se encontra no anexo, notamos que os dois grupos utilizam as duas opções, ou seja, tanto a linguagem informal como a formal são utilizadas por

ambos os grupos, os dois grupos alegam que a linguagem formal é utilizada em situações em se exige a formalidade, como em trabalhos na faculdade, no caso da linguagem informal é utilizada para conversa entre amigos.

O tema mais frequente entre os dois grupos são as atualidades, os demais temas citados pelos dois são a música, literatura, culinária, o cotidiano, o amor e os esportes. Os três mais frequentes entre o grupo das mulheres atualidade, música e amor, já no dos homens atualidades, esportes e política.

Na quinta pergunta, podemos notar que tanto os homens como as mulheres gostam de utilizar detalhes para relatar algum acontecimento, entretanto, também, constatamos que alguns destes homens não costumam utilizar detalhes, assim observamos a descrição dos acontecimentos que pedimos na mesma pergunta, os homens não relataram com a mesma ênfase que as mulheres, o que nos fez comprovar que as mulheres são mais detalhistas.

Já na sexta pergunta, questionamos a respeito da linguagem que mais utilizam, os resultados foram que os homens utilizam mais as gírias, o diminutivo e o aumentativo, enquanto as mulheres, as gírias e o internetês, sendo assim notamos que o diminutivo não é apenas uma característica feminina, já que alguns homens a utilizam sem problemas, entretanto as mulheres não costumam utilizar tanto a linguagem no aumentativo, e isso os homens fazem perfeitamente, além disso ressaltamos que as mulheres utilizam mais as linguagens inovadoras, pois entre dois exemplos elas são as que mais utilizam as gírias e o internetês, quanta as palavras de baixo calão ambos utilizam em uma mesma proporção.

Na última pergunta observamos se os determinados grupos gostam de ser diretos, ou costumam utilizar mais detalhes ao tratar de diversos assuntos, as mulheres usam mais descrições e costumam enrolar ao se expressarem, ou até mesmo ao relatar algum assunto, ainda mais se for algo do interesse, enquanto os homens acreditam que depende a situação

Diante de tudo o que foi visto, podemos afirmar que homens e mulheres apresentam maneiras diferentes de interagir através da linguagem.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos**. Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.356.

_____. **Mas o que é mesmo variação linguística?** In: BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 238 p. p. 35- 57.

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

LABOV, W. **Principles of linguistic change:** social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira, Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

Questionário para realização do meu relatório - Sobre meu subprojeto:

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DIFERENÇAS ENTRE A FALA DE HOMENS E MULHERES

Aline Alvares (G-UEL) / aline_alvares92@hotmail.com

RESPONDA UTILIZANDO

1. ( ) FEMININO ( ) MASCULINO
2. ( ) IDADE
3. Qual linguagem utiliza MAIS? Coloque as situações:

   ( ) Formal. ( ) Informal. ( ) Todas as opções.

   Ex: (X) Todas. Na faculdade utilizo uma linguagem formal, com meus amigos sou mais informal.
4. Sobre quais temas gosta de conversar? Escolha um que tenha citado e descreva.

   Ex: Eu gosto de falar de política, moda, amor, culinária entre outros. Como gosto do tema culinária, vou ensinar o procedimento de uma receita (...)

5. Você gosta de usar bastante detalhes para relatar algum acontecimento? Mesmo que não, relate algum acontecimento que tenha visto recentemente.

Ex: Ontem acompanhei pela TV, a morte de mais um músico, o que será que esta acontecendo? Parece que a maioria dos artistas jovens estão morrendo. (...)

6. Você utiliza esses tipos de linguagem, marque X nas alternativas que considera: Pode mais de uma.

( ) Aumentativo
( ) Diminutivo
( ) Internetês
( ) Gírias
( ) Palavras de baixo calão (Palavrão)

a) As alternativas que marcar, por favor, explique em que situações costuma utilizar.
b) Cite também 1 palavra de cada item que tenha marcado.

Ex: a) (X) Diminutivo. Gosto de utilizar quando acho alguma coisa Bonita.
c) (X) Gírias. Cara, Ava (..) (X) Internetês. Pq/ q/ ñ (...)

7. Quando deseja escrever algo, costuma ser direto e ir logo ao assunto, ou tenta explicar com detalhes?

Ex: Não poderei comparecer.
Ex: Não poderei comparecer, pois o tio de um amigo faleceu, eu o conhecia desde meus 7 anos de idade, nossa estou muito triste pelo acontecido.

INDIGENISMOS EM ESTUDO: O QUE PODEM ACRESCENTAR OS DADOS DO PROJETO ALIB ÀS OBRAS LEXICOGRÁFICAS

Daniela de Souza Silva COSTA (UEMS)[618]

RESUMO: O léxico de uma língua reflete costumes, crenças e tradições de um povo, por fazer parte da cultura e mesmo por estar presente no cotidiano das sociedades, que têm sua história marcada por questões para além das linguísticas. No Brasil, por exemplo, os indigenismos, que já formaram a base para a língua em uso num dado momento histórico, permanecem ainda vivos na variante brasileira do português, revelando aspectos sócio-histórico-geográficos. Este trabalho apresenta reflexões sobre a presença de indigenismos no campo semântico da alimentação e cozinha, especialmente no que diz respeito a seus usos catalogados pelo Atlas Linguístico do Brasil e às marcas dialetais registradas nas obras lexicográficas. O estudo revelou que, apesar de esses itens lexicais representarem um baixo percentual de ocorrência no universo dos dados, eles comprovaram a dinamicidade da língua, haja vista que demonstraram a inovação lexical promovida pelos falantes (pelo uso de *carioquinha* como designativo para pão francês), bem como pela presença de *curau* em áreas dialetais bastante demarcadas. Pelo estudo, confirmou-se a importância das pesquisas geolinguísticas para o documentar da língua em uso pelos brasileiros, bem como se referendou que o léxico, assim como a sociedade que o utiliza, está em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Indigenismos. Alimentação e Cozinha. Projeto ALiB.

Introdução

O léxico é o acervo vocabular de uma língua, utilizado pelo homem para nomear a realidade ao seu redor, transmitir ideias e mesmo para organizar pensamentos. Esse repertório lexical também reflete aspectos culturais da sociedade que o utiliza e seu estudo propicia não só um melhor conhecimento da língua em uso por um dado grupo social, como fornece ainda pistas sobre o modo de viver e de pensar desse mesmo grupo, além de propiciar subsídios para a identificação de influências interétnicas incorporadas pelo acervo lexical de uma língua.

[618] Departamento de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. danielassilva@hotmail.com.

Nesse sentido, contatos entre diversos povos refletem-se na língua utilizada por um determinado grupo social. No Brasil, por exemplo, a variante brasileira do português desenhou-se com particularidades frente à língua transplantada pelo colonizador, uma vez que o europeu aqui se encontrou com outras etnias que contribuíram sobremaneira para a constituição do repertório lexical dos habitantes da nova nação em construção.

Esse contato interétnico inicial, no Brasil, ocorreu no primeiro decanato do século XVI, com a chegada dos portugueses. Encantados com uma realidade totalmente diferente da europeia, já que o novo mundo abrigava matas fechadas, grandes árvores e animais nunca vistos, os europeus encontraram na costa brasileira a maior etnia indígena habitante dessas terras: os índios tupi. Inicialmente, os portugueses que vinham para a Colônia valiam-se da mão de obra indígena para a extração do pau-brasil, haja vista que os tupi detinham o conhecimento dessa atividade.

Estreitando-se os laços dos brancos com os autóctones, também os casamentos entre índias e portugueses passaram a ser benquistos na sociedade indígena, ocasionando a miscigenação tão característica da nação brasileira. Isso originou famílias híbridas, falantes, no seio familiar, de uma língua de base indígena, ficando o uso do português restrito aos documentos oficiais e ao ensino escolar.

Assim, a língua híbrida se constituiu na forma comum de comunicação na Colônia Portuguesa, a Língua Geral[619] (LG), uma vez que a diversidade étnica favoreceu também a miscigenação linguística, dando origem a essa língua de base indígena com inserções de unidades léxicas portuguesas. Dessa forma, a Colônia passou a se comunicar por meio da Língua Geral, domínio esse que se espalhou por todo o território também por obra das bandeiras paulistas, que reunia, dentre outros, índios e mestiços falantes da LG.

[619] Três eram as línguas gerais do período colonial: a Língua Geral Paulista (LGP), a Língua Geral Amazônica (LGA) e o Guarani Criollo (GNC) (RODRIGUES, 2012). Utilizamo-nos da sigla LG para designar a Língua Geral Paulista, derivada do tupinambá ou tupi antigo e falada pelos bandeirantes paulistas e em todo o centro-sul do Brasil à época, que interagiu com o português europeu e forneceu parte de seu vocabulário para a formação da variante brasileira do Português. A Língua Geral amazônica, por seu turno, era utilizada na região do atual Estado do Amazonas e o Guarani Criollo, por sua vez, concentrou-se a oeste do atual Estado do Paraná, no Brasil.

Esse predomínio da LG durou aproximadamente três séculos[620]. Mesmo assim, depois da proibição de seu uso, o português já havia sido influenciado pela língua de base indígena, o que se refletiu em diversos empréstimos linguísticos de base autóctone presentes na norma lexical da variante brasileira do português, os indigenismos.

Nesse sentido, itens lexicais de base indígena ainda integram o léxico do português do Brasil e, tendo em vista essa realidade, este trabalho visou a identificar a vitalidade dessas unidades na língua falada pelos habitantes das capitais brasileiras que integram a rede de pontos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB). Além disso, buscou-se investigar em que sentido esses dados podem contribuir para a lexicografia brasileira, ao se cotejarem as informações investigadas com os registros lexicográficos.

Contexto da pesquisa e metodologia

Como já assinalado, este trabalho busca analisar as designações de base indígena catalogadas pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil em seu questionário semântico-lexical, área semântica *alimentação e cozinha*, nas 25 capitais brasileiras contempladas em sua rede de pontos[621]. Os dados estão sendo coletados pela equipe de pesquisadores do referido Projeto, cujo objetivo mais amplo é descrever a realidade linguística do Brasil por meio da elaboração de um atlas linguístico, com base em dados orais coletados segundo os critérios da Geolinguística[622] Pluridimensional.

[620] O predomínio da Língua Geral durou do século XVI até meados do século XVIII, isto é, desde o início da colonização até 1759, quando então Marquês de Pombal proibiu a sua utilização.

[621] Excetuaram-se Palmas (TO) e Brasília (DF) tendo em vista sua formação recente, que faz com que essas localidades ainda não tenham desenvolvido uma tradição linguística própria.

622 São requisitos fundamentais para a pesquisa geolinguística a rede de pontos, o perfil dos informantes e o questionário linguístico, elementos que garantem a comparabilidade posterior dos dados coletados. No Projeto ALiB, há uma rede de pontos de 250 localidades, entre capitais brasileiras e localidades do interior dos Estados. O questionário linguístico, por sua vez, possui três partes: **o QFF (Questionário Fonético-Fonológico), o QSL (Questionário Semântico-Lexical) e o QMS (Questionário Morfossintático)**, além das questões de prosódia, pragmática, temas para discursos semidirigidos, perguntas

O Projeto ALiB ainda está em fase de execução, finalizando a coleta de dados e preparando o primeiro volume do atlas, relativo às informações das capitais brasileiras, e seus arquivos ainda são inéditos e de acesso restrito, sendo possível o seu uso para pesquisas acadêmicas apenas com a prévia autorização do Comitê Nacional de Coordenação do ALiB e com a condição de serem orientadas por algum de seus membros. Neste caso, esta pesquisa é parte dos resultados da Dissertação de Mestrado defendida em dezembro de 2012 sob o título *O léxico indígena nas capitais brasileiras: um estudo geolinguístico*, orientada pela Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo, Diretora Científica responsável pela Regional Mato Grosso do Sul no âmbito do Comitê Nacional.

Assim, o *corpus* deste trabalho é composto pelas respostas dos 200 informantes das capitais brasileiras: homens e mulheres de duas faixas etárias (18-30 e 50-65 anos), nascidos e criados na localidade pesquisada, com pais oriundos da mesma região linguística, com grau de escolaridade Ensino Fundamental e Superior.

A análise foi orientada por princípios teórico-metodológicos da Lexicologia, da Semântica, da Dialetologia e da Geolinguística, versando, assim, sobre aspectos sócio-históricos-geográficos, pela análise diatópica, e sobre dicionarização das unidades e marcas dialetais, por meio da análise léxico-semântica, a primeira a ser apresentada.

Apresentação e análise dos dados

O campo semântico selecionado, *alimentação e cozinha*, é contemplado por 12 questões no inquérito do Projeto ALiB. Dentre essas doze questões, em cinco delas foram documentadas unidades léxicas de base linguística indígena: 179 (“Como se chama uma papa cremosa feita com coco e milho verde ralado, polvilhada com canela?”), 180 (“E essa mesma papa, com milho verde ralado, sem coco, como é que chama?”), 181 (“Como se chama aquele

metalinguísticas e texto para leitura. Atualmente, o Projeto ALiB conta, atualmente, com aproximadamente 98% das localidades e informantes entrevistados e 92% dos Estados concluídos (PROJETO ALIB. Disponível em: **http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome**. Acesso em: 29 ago 2013).

alimento feito com grãos de milho branco, coco e canela?"), 182 ("Como se chama a bebida alcóolica feita de cana-de-açúcar?") e 186 ("Como se chama isto? (pão francês)").

Porém, antes de serem analisados os indigenismos registrados, faz-se necessário localizá-los, em termos de produtividade, em relação ao cômputo geral das respostas informadas. Nesse sentido, foram documentadas, no total, 188 unidades léxicas para designar os conceitos em questão. Dessa forma, os 08 indigenismos – *carioca/carioquinha*, *caxiri*, *curau*, *jacaré*, *mingau/variantes*[623], *pamonha*, *pitu* e *uca* – correspondem a 4,3% dos itens lexicais documentados. A distribuição de todas as unidades léxicas, de acordo com sua base linguística, é visualizada no Gráfico I, a seguir:

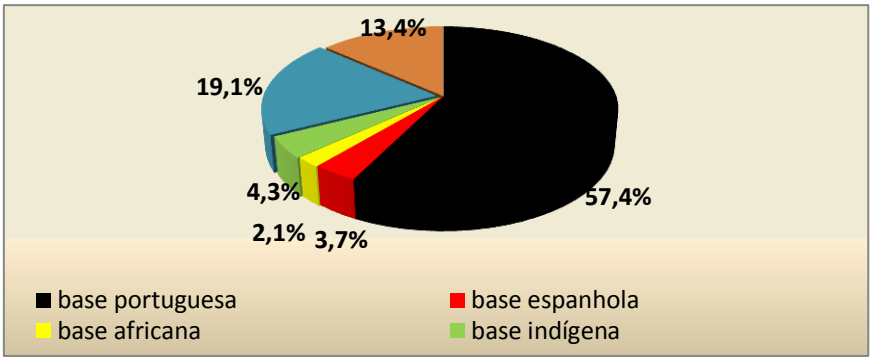


Gráfico I: Distribuição das unidades lexicais relacionadas à área semântica da *alimentação e cozinha* de acordo com a base linguística

A primeira unidade lexical a ser analisada, sob o viés léxico-semântico, é *mingau*. Segundo Cunha (2010), esse designativo de base tupi advém do étimo **mina'u** e significa "alimento de consistência pastosa, espécie de papa preparada com farinha de mandioca ou de trigo (ou fubá, maisena, aveia etc.), diluída e cozida em água ou em leite e a que se adicionam

[623] Para fins de cálculo da produtividade, as variantes *carioca* e *carioquinha* foram associadas de modo a representarem apenas uma unidade léxica. Assim também ocorreu com as variações de *mingau*, conforme especificadas durante a análise semântica, tendo em vista o fator proximidade/distanciamento do referente em questão.

açúcar, ovos, canela, etc.". Sampaio (1928), por sua vez, atribui-lhe o étimo tupi **mingá-ú**, que nomeia "o comer visguento, as papas ralas de mandioca" (SAMPAIO, 1928). Houaiss (2001), por seu turno, acrescenta-lhe, por extensão de sentido, a acepção "qualquer substância com consistência de mingau".

Considerando-se, pois, que se busca o nome para a "papa cremosa feita com coco e milho verde ralado, polvilhada com canela", nota-se que a definição de *mingau* apresentada por Houaiss (2001) aproxima a acepção ao perguntado pelas questões 179 e 180, esta última que busca designativos para "essa mesma papa, com milho verde ralado, sem coco", uma vez que trata da consistência do alimento, já que, em Cunha (2010), tem-se que os ingredientes-base da receita são diversos do milho[624]. Já a pergunta 181 – "como se chama aquele alimento feito com grãos de milho branco, coco e canela?" – que também motivou a ocorrência de *mingau*, busca nomes para um referente que não é necessariamente uma papa, um mingau.

Talvez também por esse motivo *mingau* venha associado, em parte, a elementos especificadores, como *mingau de milho, mingau de milho verde* e *mingau de milho branco*, evidenciando o ingrediente milho na preparação. Já *mingau de mungunzá* traz, como segundo elemento, um dos designativos buscados pela QSL/ALiB 181, não analisado por esta pesquisa por ser de base africana.

Também *mingau maranhense* nomeia o mesmo doce designado no Norte e no Nordeste como *mungunzá*. Pesquisando a culinária do Maranhão, verificou-se que o alimento assim chamado é preparado com milho branco, açúcar, leite condensado e polvilhado com canela[625]. Contudo, esse item lexical não foi mencionado pelos maranhenses, mas por dois informantes de Teresina (Piauí), o que pode demonstrar o conhecimento dos hábitos da região pelos habitantes do Estado vizinho, ou mesmo que um nome ultrapassou as fronteiras

[624] Cunha (2010) registra como ingredientes "farinha de mandioca ou de trigo (ou fubá, ou maisena, aveia etc.)".

[625] Informação obtida por meio de consulta aos *sites* de culinária maranhense http://cozinhamaranhense.blogspot.com.br/2010/04/mingau-de-milho-maranhense.html e http://www.almanaqueculinario.com.br/receita/doces-e-sobremesas/mingau-de-milho-maranhense-8945.html. Acesso em: 30 ago 2013.

geográficas e passou a ser conhecido em outras localidades, mesmo não sendo mais frequente no local de origem.

Quanto à unidade lexical *curau*, Machado (1987), em seu *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*, atribui-lhe a origem tupi, sem, todavia, apontar-lhe um étimo. As demais obras etimológicas consultadas não registram essa unidade lexical. Em relação à dicionarização, Houaiss (2001) não contempla essa unidade léxica na sua nomenclatura, mas, no verbete *canjica*, termo definido como "papa cremosa de milho verde ralado e cozido com leite e açúcar" (HOUAISS, 2001), lista-a como sinônimo.

A unidade lexical *pamonha*, por seu turno, também foi utilizada para nomear os referidos alimentos, porém, não sendo resposta válida para a pergunta que motivou seu uso, uma vez que nomeia a "espécie de bolo feito de milho verde, leite de coco, manteiga, canela, erva-doce e açúcar, e cozido em tubos das folhas do próprio milho ou de folhas de bananeira, atados nas extremidades" (FERREIRA, 2004) e não o alimento em causa, não foi aqui analisada, apenas citada em sua base etnolinguística, tendo em vista que se trata de tupinismo de étimo **pamu'ñã**, segundo Houaiss (2001).

Já *caxiri*, *pitu*, *jacaré* e *uca* são variantes léxicas utilizadas para nomear "a bebida alcóolica feita de cana-de-açúcar". *Caxiri* é apontada por Cunha (1989) como de provável origem tupi, sem, contudo, ter apresentado seu étimo definido, informação também não encontrada em Sampaio (1928), que não documenta a unidade lexical em questão. Segundo Ferreira (2004), *caxiri* designa a própria cachaça, informação partilhada também por Houaiss (2001).

Pitu, por sua vez, também de origem tupi, e cujo étimo, **pi'tu**, segundo Cunha (2010), nomeia uma espécie de camarão, foi provavelmente utilizada para designar a aguardente tendo em vista que se trata de uma marca da bebida alcóolica à venda no mercado, razão pela qual, por um processo metonímico, o nome próprio designou o nome comum da bebida, isto é, foi utilizada a marca para nomear o produto.

Também esse é o caso de *jacaré*, resposta para a pergunta 182 do QSL/ALiB. Do étimo tupi **ya-caré**, "aquelle que é orto, ou sinuoso" (SAMPAIO, 1928), nomeia o réptil da

família dos "crocodilianos aligatorídeos" (FERREIRA, 2004) e é marca de aguardente, tendo sido mencionada por uma idosa soteropolitana. Já *uca*, do étimo **u'sa** (HOUAISS, 2001), além da acepção de "caranguejo", consta no dicionário de Ferreira (2004) como gíria para cachaça e, na segunda entrada de Houaiss (2001), vigora como "aguardente de cana, cachaça". Enriquecendo essa vertente de sentido, encontra-se, no Dicionário Online de Língua Portuguesa (Disponível em: http://www.dicio.com.br/uca/), *uca* como sinônimo de cachaça, assim como no site Cultura e Conhecimento (COSTA, 2013), no artigo *História da Cachaça*, em que vigora como a mesma bebida, dentre outros sinônimos.

A última unidade lexical a ser analisada sob a ótica léxico-semântica é *carioca/carioquinha*. Utilizada para nomear o pão comumente conhecido como pão francês, *carioca* advém da palavra tupi **kari'oka**, que significa casa do branco (CUNHA, 2010), e diz respeito aos indivíduos nascidos no Estado do Rio de Janeiro. É importante citar também que essa unidade lexical foi mencionada por um morador de Manaus (Amazonas) e, especialmente, por todos os informantes de Fortaleza (Ceará), demonstrando tratar-se de um item da norma lexical dos habitantes da capital cearense para nomear o pão também conhecido como *francês*.

Uma provável motivação para o nome *pão carioca* pode advir da origem brasileira do conhecido pão francês. O alimento é diferente do pão da França, por possuir açúcar e gordura como ingredientes, e foi produzido inicialmente no Rio de Janeiro a pedido de afortunados brasileiros que regressaram da Europa por volta do período da Primeira Guerra Mundial, na década de 1920[626].

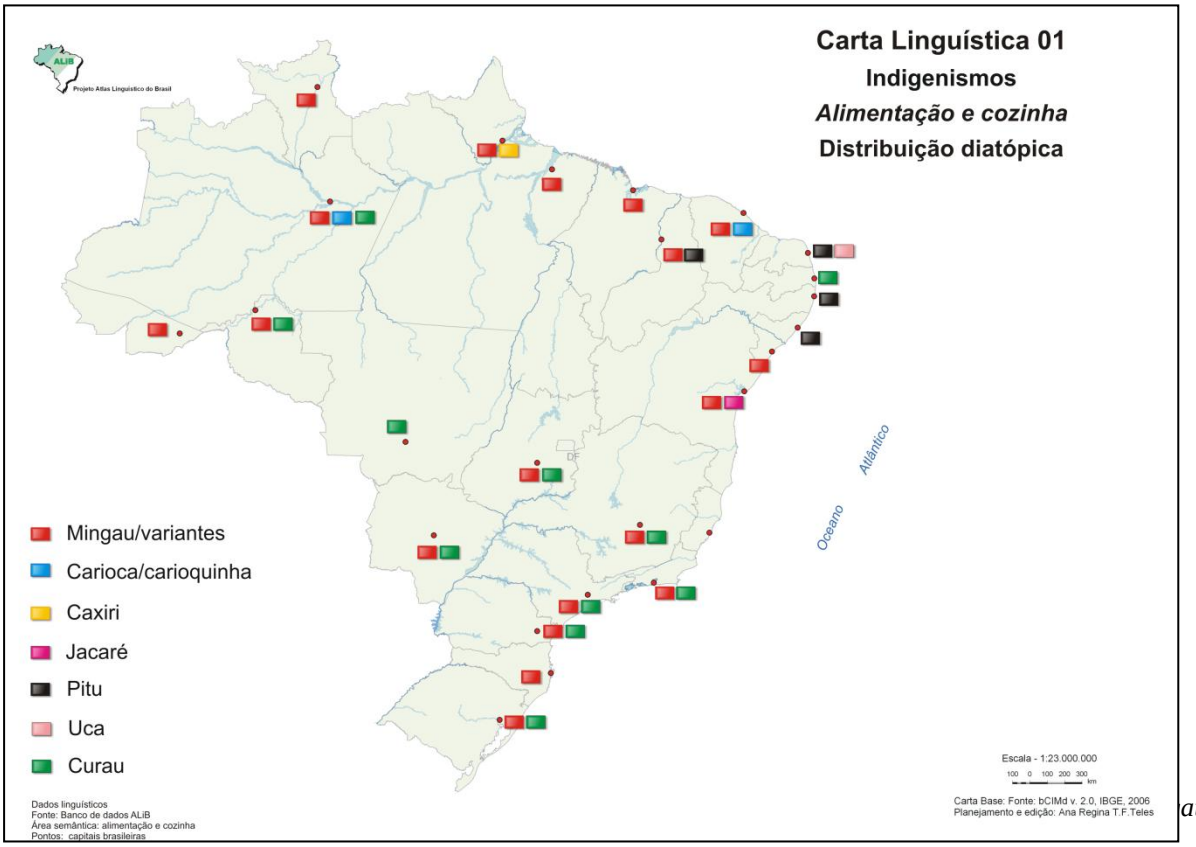
Encerrando-se a análise semântico-lexical do *corpus* aqui estudado, podem-se tecer algumas considerações, em caráter de síntese. A primeira delas é que, como Barbosa ([s.d.] *apud* HOUAISS, 1985) já observara, a presença de indigenismos de origem não tupi é bem menos expressiva na variante brasileira do português que os tupinismos. Endossa essa constatação o recorte aqui estudado, à medida que revelou que os oito indigenismos estudados

[626] Segundo a enciclopédia virtual Wikipédia, disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A3o_franc%C3%AAs. Acesso em: 31 ago 2013.

foram de base linguística tupi, demonstrando que a base da Língua Geral Paulista, que por muito tempo foi a língua mais falada no país, ainda está expressa nas escolhas lexicais dos falantes das 25 capitais brasileiras entrevistadas, dando-lhe cor local.

Além disso, percebeu-se a escolha, por parte dos falantes, de unidades lexicais por vezes mais genéricas para nomear os referentes em pauta, como o uso de *mingau*, mas também, em algumas situações, acompanhadas de elementos especificadores, como *mingau de milho branco* e *mingau de mungunzá*, por exemplo.

Realizadas essas considerações, a continuidade do trabalho se dará com a análise diatópica das unidades léxicas em questão. Para isso, será necessário considerar que, após essa análise primeira, *pamonha* foi excluída da análise diatópica, o que resulta num total de 07 itens lexicais a vigorarem na análise a seguir. Para visualizar a distribuição espacial desses 07 indigenismos, elaborou-se a Carta Linguística I[627]:

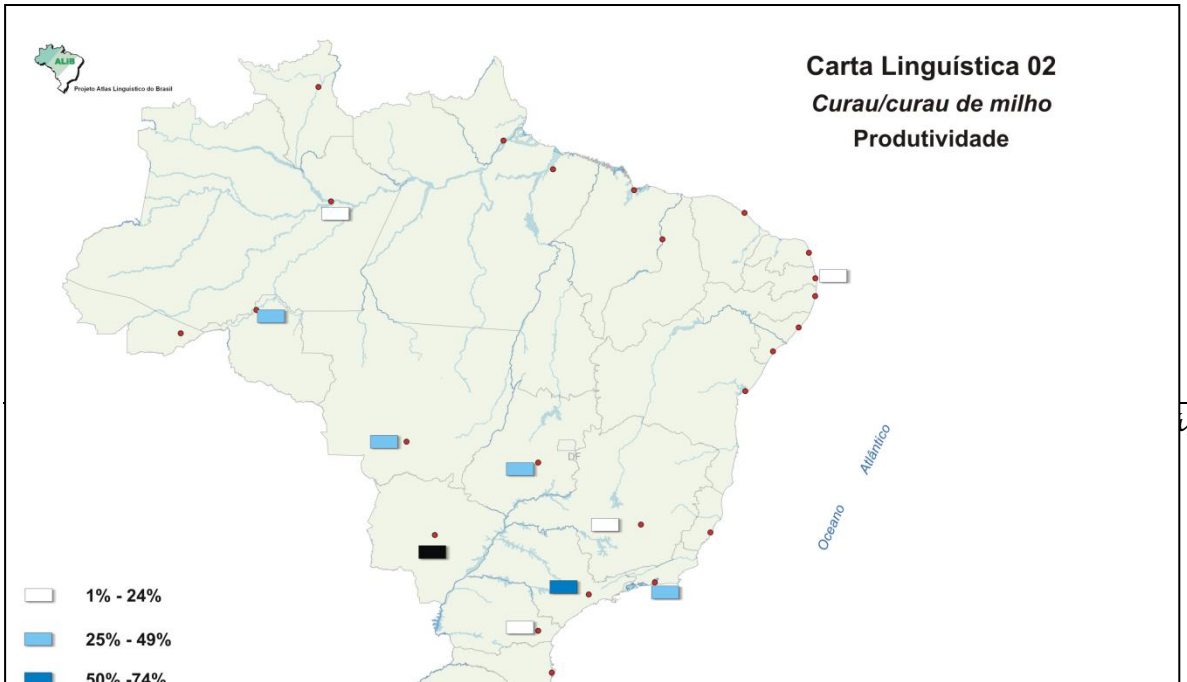


au.

Observando-se a Carta Linguística I, vê-se que o item lexical genérico *mingau* usado para nomear o alimento descrito pelas perguntas 179 (papa cremosa feita com coco e milho verde ralado, polvilhada com canela), 180 (a mesma papa, com milho verde ralado, sem coco) e 181 (alimento feito com grãos de milho branco, coco e canela) está disseminado por todas as regiões brasileiras.

A unidade léxica *curau*, por sua vez, que foi utilizada para nomear os conceitos expressos pelas questões 179 e 180, tem sua distribuição concentrada no Centro-Sudeste do Brasil: foi mencionada, na região Nordeste, por apenas um informante da cidade de João Pessoa (PB); no Norte, foi citada por um manauara e mais dois portovelhenses. Já na região central do Brasil, foi mencionada nas três capitais do Centro-Oeste (25% de ocorrência em Cuiabá, 37,5% em Goiânia e 75% em Campo Grande). Em relação ao Sudeste, 04 dos 08 informantes paulistas proferiram essa resposta (50%), enquanto no Rio de Janeiro, 02 falantes a mencionaram (25%), e em Minas Gerais houve apenas uma menção. No Sul, por seu turno, apenas um curitibano e um porto-alegrense utilizaram *curau* para nomear a papa cremosa, com e sem coco.

Assim, nota-se que o uso de *curau* está concentrado na região central do Brasil, desenhando um *continuum* de irradiação de incidência entre Campo Grande (MS) e São Paulo (SP), que vai se alastrando e diminuindo sua produtividade à medida que se afasta dessas localidades, além de ter uma ocorrência em João Pessoa (PB). Esse *continuum* geográfico pode ser melhor visualizado na Carta Linguística II, a seguir:



Carta Linguística II – Curau/curau de milho - produtividade

Já os demais itens lexicais estão concentrados em áreas específicas. *Caxiri*, por exemplo, foi utilizado para nomear a bebida comumente conhecida como cachaça pelo informante jovem de alta escolaridade em Boa Vista, enquanto *jacaré* foi citado por uma mulher, soteropolitana, idosa, de baixa escolaridade. *Pitu*, por sua vez, foi mencionado pelo maceioense idoso de baixa escolaridade e pelos jovens de alta escolaridade do Recife, além das idosas de baixa escolaridade recifense e teresinense. Além disso, dois natalenses nomearam a cachaça como *pitu*, o jovem e a idosa de baixa escolaridade.

Além de designarem o mesmo referente, outra característica partilhada por esses três itens lexicais é que foram utilizados como segunda e terceira respostas[628] (*caxiri*, *jacaré* – segunda resposta, e *pitu* – terceira resposta), sempre antecedidas pelo item lexical *cachaça*, que parece ser o termo de uso categórico para designar a bebida em pauta, não analisado no âmbito deste trabalho por ser de base portuguesa.

As unidades lexicais *pão carioca e carioquinha*, por seu turno, tiveram produtividade altamente relevante em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Nessa localidade, todos os informantes as mencionaram como resposta quando perguntados sobre o nome do pão conhecido também como francês, tendo sido registradas como primeira resposta por sete dos oito cearenses entrevistados, confirmando seu uso naquela cidade. Já em Manaus/AM, o uso desse item lexical pode evidenciar influência dos contatos entre diferentes normas regionais, tendo em vista que muitos nordestinos migraram para o Norte, sendo provável o contato destes com a jovem jornalista entrevistada pela equipe do Projeto ALiB em Manaus.

Comparando-se as definições dicionarizadas e a distribuição espacial dos itens lexicais, segundo o banco de dados do Projeto ALiB, confirma-se a possível contribuição

[628] Em relação à ordem das respostas, é importante explicar que, quando da aplicação do questionário, os pesquisadores do Projeto ALiB buscam o maior número de unidades léxicas para nomear os conceitos requisitados pelas perguntas. Assim, quando o informante responde a pergunta, comumente completa-se a questão com "conhece outro nome para..."; dessa forma, investigam-se todas as possíveis designações utilizadas pelos falantes, e a ordem na menção pode revelar maior/menor uso dos itens lexicais informados.

deste estudo para os trabalhos lexicográficos no que diz respeito às marcas de uso dessas unidades léxicas, uma vez que a área semântica da *alimentação e cozinha* muito tem a acrescentar ao universo já dicionarizado. Isso porque se viu que *mingau*, não listado nos dicionários como o nome dos alimentos preparados à base de milho (179, 180 e 181 QSL/ALiB), teve presença disseminada por todo o Brasil, seja como forma simples, seja por meio das composições *mingau de milho, de milho verde, de milho branco, maranhense* e *de mungunzá*.

Os itens lexicais c*arioca/carioquinha* também, apesar de não estarem registrados em nenhuma das obras lexicográficas consultadas na acepção de pão de sal, mostraram-se produtivos para designar esse referente em Fortaleza (CE). Já *pitu*, que nas obras consultadas só consta como um tipo de camarão (HOUAISS, 2001), teve registro considerável no Nordeste brasileiro para nomear a bebida comumente chamada de cachaça (03 informantes do Recife - PE, 02 em Natal – RN - e Maceió – AL - e mais 01 em Teresina – PI - mencionaram tal item léxico). O Quadro I organiza todas essas informações, sintetizando a dicionarização e as características regionais reveladas pelos dados ora analisados, com vistas a contribuir para trabalhos lexicográficos no que tange ao registro de marcas de uso:

Item lexical	**Houaiss (2001)**	**Ferreira (2004)**	**Dados ALiB (capitais brasileiras)**
Carioca/carioquinha	Não dicionarizado na acepção de pãozinho de água e sal.	Não dicionarizado na acepção de pãozinho de água e sal.	NE/Fortaleza (pãozinho de água e sal)
Curau	Canjica (papa)	Canjica (papa de consistência cremosa feita com milho verde ralado, a que se acrescenta açúcar, leite de vaca ou de coco, e polvilha com canela).	N/NE/CO/SE/S
Pitu	Não dicionarizado na acepção de	Não dicionarizado na acepção de bebida feita de cana de	NE (bebida feita de cana de açúcar)

	bebida feita de cana de açúcar.	açúcar.	

Quadro I – Marcas dialetais dicionarizadas e documentadas pelo Projeto ALiB - itens lexicais da área semântica da a*limentação e cozinha*

Nota-se assim que a língua comporta-se como um organismo vivo, em constante atividade, revelando traços por vezes ainda não registrados em obras, como é o caso da identificação das marcas de uso para as unidades lexicais em causa nos dicionários pesquisados, aquém do que os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil têm revelado. Isso demonstra também que os trabalhos geolinguísticos em muito têm a auxiliar os estudos lexicográficos, demonstrando a importância dessas pesquisas para o conhecimento e registro da língua em uso num dado espaço e tempo.

Palavras finais

Tendo em vista que este trabalho buscou investigar a presença da influência indígena no vocabulário ativo dos brasileiros e também identificar de qual forma esse influxo se apresenta, algumas considerações, a título de conclusão, podem ser discutidas.

Notou-se, inicialmente, que, apesar da baixa produtividade (4,3% dos dados), os indigenismos permanecem vivos na variante brasileira do português, mesmo passados mais de quinhentos anos do contato inicial. Também se registrou que o tupi foi a única língua indígena que forneceu designativos para o *corpus* aqui estudado, e isso pode ser justificado pelo fato de essa ter sido a etnia mais fortemente presente em território nacional desde o período colonial, seja pela sua localização espacial, seja mesmo pela forte influência social que exerceu.

Além disso, demonstrou-se que algumas unidades lexicais refletiram a inovação vocabular promovida pelos falantes, como o uso de *pitu* e *jacaré* para nomear a popular cachaça, ou *carioquinha* para designar o pão comumente conhecido como francês ou de sal.

Também os registros aqui analisados podem ainda contribuir para as obras lexicográficas no que diz respeito às marcas de uso dicionarizadas e verificadas pelo Projeto

Atlas Linguístico do Brasil. O mesmo *carioquinha*, que revelou a dinâmica da língua, demonstrou ainda a fala particular dos cearenses na designação desse referente, assim como *curau*, forte na fala sul-mato-grossense e que está se disseminando pelas capitais próximas.

Pode-se concluir, finalmente, que a variante brasileira do português tem o seu desenhar tal qual outras línguas vivas, que se revelam a partir da renovação lexical promovida, dentre outros fatores motivadores, pelo intercâmbio sociocultural, aqui comprovado.

E o homem, sujeito agente desse intercâmbio cultural, sempre leva consigo por seus caminhos muito mais que pertences materiais, leva também sua história de vida e de seu grupo, sua cultura e suas tradições, que desenham sua língua. E, nesse sentido, "o léxico é o nível da língua que melhor evidencia as pegadas do homem na sua trajetória histórica. [...] As migrações do homem se traduzem também em migrações de palavras" (ISQUERDO, 2009, p. 43).

Referências

COSTA, Luiz Edmundo. *História da cachaça*. Disponível em: http://www.brasilcult.pro.br/cachaca/historia.htm. Acesso em: 18 ago 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Versão 5.0, Curitiba: Editora Positivo, 2004.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE – Centro de Cultura, 1985.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri. O caminho do rio, o caminho do homem, o caminho das palavras... In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Dos sons às palavras*. Nas trilhas da língua portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 42-59.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Vol. 2 e 4. Lisboa: Livros Horizontes Ltda., 1987.

PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL. *Destaques*. Disponível em: http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome. Acesso em: 29 ago 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. As línguas gerais sul-americanas: In: *Papia*: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, vol. 4, n.2, 1996. Disponível em: http://www.abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/143/210. Acesso em: 29 ago 2013.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geographia nacional*. Salvador: Secção Graphica da Escola de Aprendizes Artificies, 1928.

SAPIR, Edward. *Lingüística como ciência*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Acadêmica, 1969.

VOCABULÁRIO DO CORPO HUMANO: UM ESTUDO DE DESIGNAÇÕES PARA "VESGO"

Juliany Fraide NUNES (G)[629]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: Este trabalho analisou itens lexicais que nomeiam "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes", relacionados à área semântica do *corpo humano* extraídos de três atlas de diferentes domínios: *ALMS - Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (OLIVEIRA, 2007); ALiPP - *Atlas Linguístico do município de Ponta Porã – MS* (REIS, 2006) e ALMESEMT – *Atlas Linguísticos da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso* (CUBA, 2009). Para tanto, o estudo se baseou em pressupostos teóricos da Geolinguística, da Lexicologia e da Semântica. A partir dos dados analisados, demonstrou-se que, além de cada região ter sua própria norma, também foram evidenciados o uso de meios de substituição para palavras-tabus, isto é, itens léxicos que são evitados por remetem a algum referente carregado de carga negativa.

Palavras-Chave: Corpo humano. Atlas linguístico. Tabu linguístico.

Considerações Iniciais

A língua é considerada um patrimônio social à medida que possibilita a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade, além de possibilitar a interação humana e ser instrumento para a expressão de ideias, crenças e tradições. Logo, por meio da língua podem-se depreender aspectos do comportamento de uma comunidade, da sua história e cultura, o conhecimento produzido e veiculado. Para tanto, o falante se vale do léxico, acervo vocabular a que todo indivíduo tem acesso para nomear os seres, objetos, enfim, a realidade que o circunda. Isso porque,

> [...] ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo

[629] Aluna de graduação indicada pela prof(a). Dr(a). Aparecida Negri Isquerdo do Curso de Letras – Português/Espanhol do Centro de ciências humanas e sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil. Bolsista de Apoio Técnico – CNPq. julianyfraide@gmail.com

> que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi nesse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (BIDERMAN, 2001a, p. 13).

Assim, por meio do léxico, os indivíduos nomeiam as experiências vividas e, dessa forma, evidenciam costumes e ideologias de uma dada comunidade de falantes. Nesse sentido, o léxico,

> [...] como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 09).

Diversos fatores são responsáveis pelas escolhas lexicais dos falantes, como a cultura, o comportamento social, a tradição, dentre outros. Por essa razão, o léxico vive em constante transformação, visto que, se determinado item léxico não é mais suficiente para nomear um referente, é modificado, trocado, ou recebe um novo traço semântico, para atender as necessidades dos falantes.

Porém, para que determinados itens léxicos sejam acrescidos e/ou retirados do acervo vocabular da língua, torna-se necessário uma aceitação coletiva da comunidade de falantes, isso porque, em toda sociedade, há um conjunto de padrões linguísticos que delimitam as escolhas possíveis dos falantes, isto é, a norma, "um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e (que) varia segundo a comunidade" (COSERIU, 1979, p. 74).

Segundo Biderman (2001a, p. 20), há de se considerar diferentes domínios de norma: a norma geral que orienta todos os falantes e as normas regionais ou parciais que são caracterizadas por grupos menores e, assim, próprias de cada região. Quando essas particularidades são delimitadas por um dado espaço físico, configuram os regionalismos, ou seja, especificidades lexicais que conferem a cada região um falar singular, distinto dos demais:

> O falar regional é o meio de expressão oral de um grupo humano, de uma aldeia, de um município, que tem consciência de certas particularidades linguísticas que o distinguem de um grupo vizinho. O

> que caracteriza o falar é, de um lado, as suas discrepâncias da língua comum e, de outro, essa consciência que une os membros do grupo e os distingue dos grupos vizinhos. Podemos assim conceituá-lo como um feixe dos traços distintivos (SILVA NETO, 1957, s/p.)

Diferentes áreas de estudo da Linguística se ocupam do exame da variação linguística, dentre elas, a Dialetologia, disciplina que tem como objetivo "identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica" (CARDOSO, 2010, p. 15). Como método de documentar os dados dialetológicos, a Geolinguística fornece os fundamentos para a produção dos atlas linguísticos, que se configuram como

> [...] reuniões de cartas em que o material linguístico está distribuído topograficamente. Cada carta apresenta um instantâneo dialetal da área explorada: nelas podemos observar, sincronicamente, todas as maneiras de dizer, pronunciar, construir frases, enfim, todos os meios de expressão de que dispõe o grupo humano estudado (SILVA NETO, 1957, s/p.).

Há diferentes aspectos da língua que podem ser estudados a partir de dados registrados em atlas linguísticos, dentre eles, a questão dos tabus linguísticos, dada a riqueza e a diversidade de dados que são mapeados em um atlas linguístico.

Na área semântica do corpo humano, por exemplo, é comum o indivíduo recorrer a termos populares para nomear as partes do corpo, por ser uma área em que predominam conceitos técnicos, cuja nomeação muitas vezes não é banalizada na língua comum. Também é evidente a troca de determinados designativos por outros remeterem a referentes que remetam a forças obscuras ou mágicas e, até mesmo, por se tratar de uma palavra que cause desconforto ao ser pronunciada em virtude da sua carga semântica tabuística.

Como assevera Guérios (1979), há diversas formas de substituição para uma palavra-tabu: eufemismo, disfemismo, metonímia, expressão genérica, hipocorístico, entre outras. O Quadro 1, a seguir, visualiza e caracteriza os principais meios de substituição de palavras-tabus e que serão utilizados posteriormente neste trabalho:

Meio de substituição	Conceito	Exemplo
Eufemismo	Suavização do termo	Prostituta – Madalena
Disfemismo	Expressão agravante	Tuberculose – Doença-ruim
Metonímia	Troca de um termo por outro de carga semântica neutra	Esquerdo – Canhoto
Expressão Genérica	Troca da palavra tabu por termos vagos, gerais.	Raposa – O animal
Hipocorístico	Expressão de carinho	Saci-pererê - Tiozinho[630]

Quadro 1 – Meios de substituição das palavras tabuizadas, segundo Guérios (1979)

Este trabalho discute parte dos resultados de pesquisa desenvolvida como bolsista de Iniciação Científica[631], que analisou, sob as perspectivas diatópica e léxico-semântica, designações para partes do *corpo humano* com base em dados geolinguísticos extraídos de atlas linguísticos de diferentes domínios relativos à área semântica estudada: *ALMS - Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (OLIVEIRA, 2007); ALiPP - *Atlas Linguístico do município de Ponta Porã – MS* (REIS, 2006) e ALMESEMT – *Atlas Linguísticos da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso* (CUBA, 2009).

Pressupostos Metodológicos

[630] "Marca da norma lexical do Oeste do Paraná" (GUÉRIOS, 1979, p. 14).

[631] Plano de trabalho *Vocabulário do corpo humano: um estudo dialetal com base em dados de atlas brasileiros de diferentes domínios*, desenvolvido no período de agosto/2012 a julho/2013, com bolsa da UFMS, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo.

Os dados analisados neste estudo estão vinculados ao projeto do *Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português: Brasil*, de natureza internacional, sediado na Universidade de Santiago de Compostela e que reúne três comitês de pesquisa: o galego, o português e o brasileiro. No Brasil é coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Sílvia F. Brandão. A UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) participa desse projeto tendo sob sua responsabilidade os trabalhos relativos aos documentos da região Centro-Oeste. O projeto Tesouro Léxico está reunindo, num *corpus* único, o léxico das línguas galegas e portuguesa, registrado em obras lexicográficas e em atlas linguísticos produzidos nas diferentes fases da história do galego e do português que, por se encontrarem dispersos e, de um modo geral, inéditos, se tornam de difícil acesso.

Para este trabalho, foram selecionadas as seguintes obras: *ALMS - Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (OLIVEIRA, 2007); ALiPP - *Atlas Linguístico do município de Ponta Porã – MS* (REIS, 2006) e ALMESEMT – *Atlas Linguísticos da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso* (CUBA, 2009). Considerando o fator domínio de abrangência, esses atlas assim se classificam: ALMS (atlas estadual); ALMESEMT (atlas regional), ALiPP (atlas municipal). A seguir, uma breve caracterização de cada atlas elencado.

O ALMS – Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul – (2007), organizado por Dercir Pedro de Oliveira, teve como principal objetivo registrar a língua falada em Mato Grosso do Sul. Para isso, o atlas contou com uma rede de pontos com 32 localidades (Água Clara, Amambaí, Aquidauana, Bandeirantes, Bataguassu, Bela Vista, Eldorado, Bonito, Campo Grande, Camapuã, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Dourados, Fátima do Sul, Iguatemi, Inocência, Pantanal do Nabileque, Naviraí, Pantanal da Nhecolândia, Nioaque, Pantanal do Paiaguás, Paranaíba, Pedro Gomes, Ponta Porã, Porto Esperança, Porto Murtinho, Rio Brilhante, Rio Negro, Rochedo, Rochedo, Sete Quedas, Três Lagoas).

O ALMESEMT – Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso – é produto de uma dissertação de Mestrado, defendida em 2009 no Programa de Mestrado Estudos de Linguagens da UFMS, por Marigilda Antonio Cuba. Esse atlas teve como objetivo mapear fatos linguísticos da região estudada que está em constante desenvolvimento, marcada

por três fases de desenvolvimento, com base em dados coletados em uma rede de pontos com oito localidades: Campo Verde, Dom Aquino, Tesouro, Poxoréo, Guiratinga, Rondonópolis, Itiquira e Alto Araguaia.

O ALiPP – Atlas Linguístico de Ponta Porã – também foi produzido como dissertação de Mestrado, por Regiane Coelho Pereira Reis, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS – *Campus* de Três Lagoas. Esse atlas se diferencia dos demais pela sua natureza bilíngue. Por cobrir uma área de fronteira seca do Brasil com o Paraguai, o atlas registra itens léxicos nas línguas portuguesa, espanhola e guarani. Esse atlas teve uma rede de 8 pontos distribuídos no município de Ponta Porã-MS: Fazenda Paquetá-Cedro – Norte/Leste; Distrito da Cabeceira do Apa – Norte/Oeste; Fazenda Itamarati – Centro; Posto Guaíba – Sul/Leste; Ponta Porã (sede) – Sul/Oeste; Distrito de Lagunita – Sul/Oeste; Distrito de Sanga Puitã – Sul/Oeste.

Por fim, os dados do Projeto ALiB adicionarão informações para o estudo, à medida que os dados extraídos dos atlas pesquisados serão comparados com os dados já catalogados pelo ALiB, projeto de caráter nacional que conta com uma rede de pontos de 250 localidades e realização de inquéritos com 1.100 informantes, selecionados segundo o seguinte perfil: o indivíduo deve ser oriundo da localidade pesquisada e também ter seus pais naturais da mesma região linguística, deve ser alfabetizado e ter cursado até o último ano do Ensino Fundamental (localidades do interior) e Ensino Fundamental e Curso Superior (capitais). Em cada localidade, são selecionados quatro informantes de duas faixas etárias: jovem (18-30 anos) e idoso (50-65 anos) e dos sexos masculino e feminino. Para o estudo, foram consultados os registros transcritos e sonoros das entrevistas realizadas pelo Projeto ALiB relativos às capitais e às localidades da rede de pontos do ALiB do interior da região Centro-Oeste: *Mato Grosso do Sul* (Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nioaque, Paranaíba e Ponta Porã); *Mato Grosso* (Aripuanã, Alto Araguaia, Barra do Garça, Cuiabá, Cáceres, Diamantino, Poxoréu, Vila Bela da Santíssima Trindade e São Félix do Araguaia).

Análise e Tratamento dos dados

Para o estudo foram utilizados três atlas linguísticos e, para tanto, foram consultadas as seguintes cartas lexicais: QSL 0221.a (ALMS); QSL 047 (ALMESEMT) e QSL 111 (ALiPP). Essas cartas registraram designações para "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes". Foram apuradas 11 unidades lexicais (183 ocorrências) – *zarolho*, *vesgo*, *caolho*, *viroto*, *olho torto*, t*eisapê/resavã/tesava/tesauã*, *olho virado*, *birolho*, *estrábico*, *cego de um olho* e *olhando do avesso* – cuja produtividade no conjunto dos atlas consultados é apresentada no quadro seguinte:

Item Lexical	**ALMS (2007)**	**ALMESEMT (2009)**	**ALiPP (2006)**
Zarolho	50 (39,38%)	17 (53,13%)	4 (16,68%)
Vesgo	43 (33,86)	2 (6,25%)	7 (29,16%)
Caolho	13 (10,24%)	2 (6,25%)	
Viroto	6 (4,73%)		
Olho torto	2 (1,57%)	1 (3,13%)	1 (4,16%)
Teisapê/resavã/ tesava/tesauã			10 (41,68%)
Olho virado			2 (8,34%)
Birolho		8 (25%)	
Estrábico	3 (2,36%)		
Cego de um olho		1 (3,13%)	
Olhando do avesso	1 (0,78%)	1 (3,13%)	
NR (não resposta)	9 (7, 08%)		
Total de respostas	**127 (100%)**	**32 (100%)**	**24 (100%)**

Quadro 2 – Produtividade das unidades lexicais que designam "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes" extraídas de três atlas linguisticos.

Realizado o levantamento dos dados lexicais dos atlas pesquisados, buscou-se a dicionarização das variantes coletadas. Para isso, utilizam-se as obras lexicográficas, que apresentam "uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura" (BIDERMAN, 2001b, p. 17), a dicionarização das variantes fornece parâmetros para a análise semântica das unidades lexicais selecionadas para este estudo: "convém reiterar que o dicionário de língua registra a norma lexical corrente na sociedade" (BIDERMAN, 2001b, p. 19). Para selecionar os dicionários a serem utilizados na pesquisa, deu-se ênfase à questão das línguas em uso registradas: Língua Portuguesa e Língua Guarani. O Quadro 3, na sequência, apresenta a dicionarização das variantes documentadas nos atlas pesquisados.

Dicionários / **Item Lexical**	**Sampaio (1986)**	**Ferreira (2004)**
Zarolho		"1.Cego de um olho. 2.V. *estrábico* (2)".
Vesgo		"1.V. *estrábico* (2)."
Caolho		"1.V. *estrábico* (2 e 4). 2.V. *zarolho* (1 e 4)."
Viroto		"1.V. estrábico (2 e 4). 2.V. zarolho (1 e 4)."
Teisapê/resavã/ tesava/tesauã	Tesavã "Olhos meio cerrados. Estrábico. Estrabismo".	
Olho virado		
Olho torto		
Birolho		
Estrábico		"1.Relativo ao, ou próprio do estrabismo (1)." **Estrabismo:** "1.Oftalm. Cada um de vários tipos de desvio ocular que o paciente não consegue controlar, e em que os eixos visuais se comportam em relação um ao outro de modo diferente do que deveria ocorrer em condições normais."
Cego de um olho		
Olhando do avesso		

Quadro 3 - Dicionarização das unidades lexicais que designam "a pessoa que tem os olhos voltados para regiões diferentes".

Nota-se que todas as definições apresentadas referem-se ao conceito estudado, porém algumas necessitam de maiores explicações. Quanto às unidades lexicais *caolho* e *zarolho*, percebe-se que os informantes se confundem ao designarem com elas "a pessoa que enxerga só de um olho" e "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes". Contudo, ao buscar o dicionário, também se observou a confusão entre os dois referentes, como apresenta Ferreira (2004) que define *zarolho* e *caolho*, ao mesmo que remete os dois verbetes a entrada *estrábico* "relativo ao, ou próprio do estrabismo (1)" e, assim, *estrabismo* "1.Oftalm. Cada um de vários tipos de desvio ocular que o paciente não consegue controlar, e em que os eixos visuais se comportam em relação um ao outro de modo diferente do que deveria ocorrer em condições normais". Desse modo, os dados retirados do dicionário ratificam o registro de Isquerdo (2003, p. 172) de que "o usuário comum da língua confunde-se ao estabelecer a diferença entre "olho torto" e "caolho" [...], por isso atribui a eles as mesmas designações".

Para se buscar uma possível etimologia das designações de *caolho e zarolho*, recorreu-se a outros dicionários. Segundo Cunha (1986), *caolho* deriva do termo "ka", originado da língua quimbundo natural do continente africano, que significa "pequeno", com a palavra de origem latina "olho". O termo *caolho* não foi encontrado nos dicionários Bluteau (1712-1728) e Moraes Silva (1813), o que pode indicar a origem mais recente do termo, em comparação às demais variantes.

Já a designação *zarolho* é, como indicam Bluteau (1712-1728) e Moraes Silva (1813), originada do termo "zanolho", que, segundo Machado (1952), procede da junção do item lexical "zanaga", de origem obscura, com o termo de origem latina "olho". Já segundo Houaiss (2001), procede da junção do vocábulo "zanaga", que advém de "zayarca", oriunda da língua Basca e que significa atravessado, com o termo de origem latina "olho".

Em relação à etimologia das variantes *vesgo* e *estrábico*, observa-se, a partir da consulta aos dicionários utilizados, que *estrábico* é derivado do termo "strabico", derivado da palavra "strabo", que tem origem do latim e significa "*vesgo* ou torto dos olhos" (BLUTEAU,

1712-1728). Já o termo *vesgo*, segundo Machado (1952), tem origem obscura. Houaiss (2001), todavia, registra que *vesgo* deriva do espanhol "*bisgo*/*bizco*". O dicionário de língua espanhola de Cavero (1977, p. 1102) define "bizco" como "estrábico, vesgo, zarolho, torto dos olhos, estrabão". Essa entrada no dicionário espanhol explica a etimologia registrada em Houaiss (2001), que nomeia a característica anatômica em questão.

A variante léxica guarani *tesavã* foi encontrado no Vocabulário Guarani Português organizado por Mário Arnaud Sampaio (1986), seu conceito refere-se exatamente a anomalia estudada, visto que remete a estrábico.

O item léxico *cego de um olho* não pode ser considerado válido, uma vez que não corresponde ao conceito buscado, o informante se confundiu ao responder a pessoa que olha em direções diferentes com a pessoa que não tem um olho.

Os demais designativos léxicos *viroto*, *birolho*, *olho virado*, *olho torto* e *olhando do avesso* não foram encontradas nas obras lexicográficas em estudo. Esses itens léxicos podem ser agrupados por remeterem ao um mesmo referencial e, dessa forma, terem o mesmo sentido. Outro ponto importante é que a utilização desses itens léxicos de formação composta ilustra o caráter popular do léxico e evidencia "que o falante recicla palavras" (ISQUERDO, 2003, p. 177) para nomear novos referentes, ou seja, ele utiliza a mesma palavra em diferentes contextos.

Os Tabus linguísticos

É sabido que o olho, parte do corpo humano, carrega consigo muitos tabus arraigados ao longo dos anos, pelas diversas culturas populares, visto que, segundo Guérios (1979), antigamente, durante a época das caçadas era proibido se dizer olho, por remeter ao mau olhado e, assim, implicaria em período de pouca caça. Desse modo, desde cedo, o termo foi substituído por outros, com carga semântica menos ofensiva. Por essa razão, quando se estuda itens léxicos para nomear partes do corpo humano, em especial, o olho não se pode deixar de lado a questão dos tabus linguísticos.

Nesse sentido, foram classificadas as variantes lexicais levantadas para nomear "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes" segundo os meios de substituição propostos por Guérios (1979). A seguir, no Quadro 4 estão classificadas as unidades lexicais segundo o meio de substituição.

Meios de substituição		
Eufemismo	**Disfemismo**	**Expressão genérica**
Teisapê/resavã/tesava/tesauã	Zarolho	
	Caolho	
	Vesgo	
	Olho torto	
	Olho virado	
	Olhando do avesso	
	Viroto	
	Birolho	

Quadro 4 - Classificação das palavras-tabus para nomear "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes", segundo a tipologia dos meios de substituição de Guérios (1979).

Das palavras-tabus classificadas, observa-se que nenhuma foi considerada uma expressão genérica, ou seja, um item léxico substituído por outro sem mudança na carga semântica do conceito.

Outro ponto importante foi que o comportamento do item lexical *estrábico* que não se enquadrou nos meios de substituição listado no Quadro 4, pois é considerado o termo técnico para o conceito "a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes";

Já os designativos disfêmicos, assim classificados por se configurarem como uma "expressão grosseira ou desagradavelmente direta, em vez de outra, indireta ou neutra" (FERREIRA, 2004), foram a maioria e são de caráter hostil em relação à anatomia humana, à medida que, nesses contextos, têm conotação pejorativa.

Por fim, a unidade lexical *tesavã* classificada como eufemismo por remeter com precisão ao conceito buscado. Trata-se de um item lexical de base guarani, que nomeia o conceito estudado.

Considerações Finais

A análise das unidades lexicais documentadas demonstrou como o repertório vocabular é o reflexo da identidade cultural e das situações vividas pela comunidade, por isso o seu estudo revela constantes mudanças sofridas pela sociedade no decorrer do tempo.

Em relação ao Projeto ALiB, salienta-se que foi realizado um estudo semelhante por Nunes e Isquerdo (2012) tendo como *corpus* as respostas fornecidas pelos informantes da região Centro-Oeste, capitais e localidades do interior. Esse estudo demonstrou que as respostas mais produtivas não diferiram dos dados retirados dos três atlas consultados para este trabalho: as unidades lexicais mais produtivas também foram *zarolho*, seguida de *vesgo* e de *caolho*.

Por fim, notou-se que, para designar partes do corpo humano, os informantes tentam não se comprometer, valendo-se de expressões consagradas pelo uso como, por exemplo, *vesgo*, *zarolho*, atitude que demonstra a vitalidade da questão dos tabus linguísticos no imaginário popular da população, mesmo em tempos modernos, o que se confirma pelo repertório lexical da população e também pelos dados extraídos de outros trabalhos recentes ou antigos já concluídos.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001a, p. 13-22.

_____. *Teoria linguística*. Teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

BLUTEAU, Raphael. *vocabulario portuguez & latino*. Coimbra, 1712-1728. Disponível em:<http://www.ieb.usp.br/online/dicionarios/bluteau/formBuscaDicionarioPlChave.asp>. Acesso em: 26 jan 2013.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CAVERO, David Ortega. Diccionario Português-Español/ Español-Português. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, S.A, 1977.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. *Atlas linguístico do Brasil*: questionário 2001. Londrina: Eduel, 2001.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Trad. Agostinho Dias Carreiro. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

CUBA, Marigilda Antônio. *Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Versão 5.0. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Tabus Linguísticos*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, Jérri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. (Orgs.) *História, região e identidades.* Campo Grande - MS: Editora da UFMS, 2003, p. 165-181.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 1º edição. Lisboa: Livros Horizonte, 1952. Quinto volume Q-Z

MORAES SILVA, Antônio. *Diccionario da Lingua Portugueza*. Lisboa, 1813. Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>. Acesso em: 26 jan 2013.

NUNES, Juliany Fraide; ISQUERDO, Aparecida Negri. Variantes para *vesgo* nas capitais das regiões Centro-Oeste e Norte: contribuições do ALiB. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALTINO, Fabiane Cristina; AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Linguístico do Brasil: Descrevendo a língua, formando jovens pesquisadores...* Londrina-PR: EDUEL, 2012.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Introdução. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 09-11.

OLIVEIRA, Dercir Pedro de. *ALMS – Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2007.

REIS, Regiane Coelho Pereira. *Atlas Linguístico do município de Ponta Porã* –MS: Um registro das línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai – vol. I e II. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas – MS, 2006.

SAMPAIO, Mário Arnaud. *Dicionário Guarani-Português*. Rio de Janeiro: L&pm, 1986.

SILVA NETO. Serafim. *Guia para estudos dialectológicos*. 2ª. Ed. Melhorada e ampliada. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

APRESENTAÇÃO PARCIAL DO LÉXICO CURIUVENSE - UM ESTUDO DIALETOLÓGICO

Fátima da Silva SIQUEIRA
(PG – Universidade Estadual de Londrina)

Resumo: Nos últimos anos, observa-se o aumento de trabalhos relacionados a registros de fatos linguísticos voltados para a variação diatópica. Uma dezena de atlas já foram concluídos e publicados no Brasil, com o propósito de demonstrar a variação linguística espacial de uma região, de um estado, de uma cidade, utilizando cada qual uma metodologia específica. Até o momento, a fala de Curiúva, cidade localizada na Mesorregião do Norte Pioneiro, com 14 001 habitantes (IBGE, 2011) e fundada em 1947, ainda não foi objeto de estudo dos dialetólogos. Considerando essas questões, e sabendo-se que variedades diatópicas paranaenses já foram descritas no Atlas Linguístico e Etnográfico da Região Sul – ALERS – (KOCH et al, 2011); Atlas Linguístico do Paraná – ALPR – (Aguilera, 1994) e em diversos outros atlas de pequeno domínio, pensou-se em elaborar um atlas linguístico da cidade de Curiúva/PR. Para o desenvolvimento desse projeto, considera-se oportuno propor uma investigação de menor amplitude, ou projeto-piloto, iniciando-se com uma pesquisa de cunho lexical. Dessa forma, pretende-se utilizar as respostas dadas às vinte e cinco questões referentes à Fauna, do Questionário Semântico-Lexical – QSL – (COMITÊ NACIONAL DO ALiB, 2001), coletadas pela Regional Paraná do ALiB. O *corpus* será, pois, composto de respostas de quatro informantes nascidos e radicados em Curiúva, com nível de escolaridade básico, sendo 1 mulher e 1 homem jovens de 18 a 30 anos, 1 mulher e 1 homem idosos de 50 a 65 anos. Procura-se, então, com este trabalho, verificar se o acervo lexical curiuvense relativo à Fauna sofre variação e quais fatores podem interferir nessa diversidade.

Palavras-chave: Variação. Linguagem. Formação de Atlas.

Introdução

Para começar a falar sobre dialetologia, é preciso conhecer os conceitos de língua e dialeto. A língua é resultado de um processo evolutivo, histórico, com estrutura lexical, fônica, gramatical, cujas regras são as mesmas para todos os tipos de línguas no mundo. Segundo CARDOSO (1994, p.11) “cada uma dessas estruturas, a do português, a do espanhol, a do francês etc., é resultado da diversificação de uma língua anterior, o latim, que teve a sua própria organização estrutural modificada no tempo e no espaço”.

As diferenças existentes em uma língua histórica podem ser diatópicas – no que se refere ao espaço geográfico; diastráticas – quanto à cultura de uma comunidade idiomática; diafásicas – quanto aos estilos diferenciados nos atos de fala e nos modos de expressão.

Há ainda, as diferenças: *etárias*: (avós falam diferentemente de seus netos); *de gênero*: (as mulheres podem ser mais delicadas na conversa, enquanto que os homens podem marcar sua linguagem pelos chamados palavrões, gírias); *status socioeconômico*: (referente às desigualdades na distribuição de bens materiais e culturais – ex: acesso ao computador e a internet); *grau de escolarização*: (um exemplo é a qualidade das escolas pelas quais o indivíduo passou); *mercado de trabalho*: (as atividades profissionais desenvolvidas podem marcar o repertório sociolinguístico); *rede social*: (o contato do indivíduo com o grupo social com quem interage é um fator que determina suas características linguísticas.

Dentro dessas diferenças, encontram-se três tipos de unidades: sintópicas ou dialetos: referentes à localidade; sinstráticas: linguagem social, linguagem popular, linguagem mais culta etc.; sinfásicas: referente ao estilo, podendo ser formal, familiar etc.

O dialeto se explica a partir da conclusão de que falantes da mesma língua, mas de regiões distintas, possuem características linguísticas diferenciadas e pertencendo a uma mesma região podem não falar igualmente devido aos diversos estratos sociais e as várias formas de comunicação.

Como afirma CARDOSO (2006, p.100):

> "A Dialectologia busca estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas".

Hoje, é possível observar que ainda existe muito preconceito, rejeição a certos tipos de dialetos e variedades regionais, fato que deve ser combatido, pois não tem fundamento científico, já que essas variações são resultados de fatores históricos, políticos e econômicos.

Isso acontece muito com habitantes de zona rural, onde se observam diferenças que em algumas ocasiões podem ser consideradas marcantes. É como afirma CHAMBERS (1994, p.23): "Quanto mais longe nos encontrarmos do ponto de partida, as diferenças serão cada vez maiores".

A dialetologia no Brasil

As mudanças ocorridas nos estudos da linguagem, no que diz respeito à dialetologia, iniciaram por volta do século XIX e demonstram até os dias de hoje, grande interesse pelos dialetos regionais e rurais.

No ano de 1920, o estudo da variante brasileira da língua portuguesa se destaca com a obra de Amadeu Amaral "O dialeto caipira", que tenta descrever um falar regional. Segundo AMARAL *apud* BRANDÃO (1991, p.43):

> "só o surgimento de outras pesquisas sérias e imparciais permitiria, um dia, o exame comparativo das várias modalidades locais e regionais, ainda que só das mais salientes, e por ele a discriminação dos fenômenos comuns a todas as regiões do país, dos pertencentes a determinadas regiões, e dos privativos de uma ou outra fração territorial. Só então se saberia com segurança quais os caracteres gerais do dialeto brasileiro, ou dos dialetos brasileiros, quantos e quais os subdialetos, o grau de vitalidade, as ramificações, o domínio geográfico de cada um".

Em 1923, a obra "O linguajar carioca em 1922", por Antenor Nascentes é publicada. No primeiro capítulo, ele demonstra que pouco lhe interessa a "língua das classes cultas, primeiro porque é correta, segundo porque lhe falta a naturalidade, a espontaneidade da língua popular". (NASCENTES *apud* BRANDÃO, 1991, p.45).

Outro grande precursor da história da dialetologia no Brasil foi Serafim da Silva Neto, que, sempre dedicado ao estudo do português brasileiro, procurou desenvolver a formação de uma mentalidade dialetológica nacional.

Estudos geolinguísticos no Brasil

Apesar de muitas dificuldades, incluindo a falta de recursos, de pessoas qualificadas, de interesse das instituições, a Dialetologia vem se expandindo cada vez mais, graças ao esforço de pesquisadores que fazem dela e especialmente da Geolinguística, o objetivo maior de seus estudos.

Muitos Atlas regionais já foram publicados como: O Atlas Prévio dos Falares Baianos, Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais, Atlas Linguístico da Paraíba, Atlas Linguístico de Sergipe, Atlas Linguístico do Paraná, Atlas Linguístico Etnográfico da Região Sul do Brasil, Atlas Geo-sociolinguístico do Pará, Atlas Linguístico de Sergipe II, Atlas Linguístico de São Paulo, Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro, Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul, Atlas Linguístico do Paraná II, pela professora Fabiane Cristina Altino (UEL) e do Atlas Linguístico rural de Ponta Porã – MS, pela professora Regiane Coelho Pereira Reis (UFMS).

Cabe lembrar do Atlas Linguístico do Amazonas, elaborado, mas não publicado, e outros que estão sendo realizados como: Atlas Etnolinguístico do Acre, Atlas Linguístico do Maranhão, Atlas Linguístico do Rio Grande do Norte, Atlas Linguístico do Mato Grosso, Atlas Linguístico do Espírito Santo.

ALiB – Atlas Linguístico do Brasil

O projeto ALiB ganhou forma em fins 1996, a partir de um Seminário realizado em Salvador, na UFBA, de 04 a 08 de novembro, onde se discutiram os caminhos e perspectivas para a Geolinguística no Brasil. De acordo com o Comitê Nacional do Projeto ALiB 2001, em sua apresentação, os objetivos do projeto foram:

- descrever a realidade linguística do Brasil;

- oferecer aos estudiosos da língua portuguesa, aos pesquisadores de áreas afins, aos pedagogos, métodos eficientes de ensino/aprendizagem para melhor interpretação do caráter multidialetal;

- tornar evidente as diferenças regionais por meio de resultados cartografados em mapas linguísticos;

- examinar os dados coletados, na perspectiva de sua interface com outras áreas do conhecimento afins – história, sociologia, antropologia e outras;

- oferecer aos interessados nos estudos linguísticos volumes de dados que permita aos lexicográficos aprimorarem os dicionários; aos gramáticos atualizarem as informações; aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos professores aprofundarem o conhecimento da realidade linguística;

- contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil;

Para desenvolver o projeto, foram selecionadas 250 localidades brasileiras, com informantes de duas faixas etárias – 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, do sexo feminino e masculino. Nas capitais de Estado, fixou-se o número de 8 informantes e 4 nas demais localidades, sendo alfabetizados, tendo cursado no máximo até a quarta série do Ensino Fundamental. Nas capitais, quatro, dos oito informantes, deveriam possuir Ensino Superior.

Três tipos de questionários foram montados:

- Questionário Morfossintático (QMS), com 49 perguntas;

- Questionário Semântico-Lexical (QMS), com 202 perguntas;

- Questionário Fonético-Fonológico (QMS), com 159 perguntas;

A elaboração do questionário contou com a colaboração de vários pesquisadores da área e a publicação tornou-se possível graças ao apoio da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Letras, destacando-se aqui a iniciativa da Diretora Científica, Profª. Drª. Vanderci de Andrade Aguilera.

Localidade: um breve perfil de Curiúva -PR

Curiúva é um município do estado do Paraná, e sua população em 2011 foi estimada em 14.001 habitantes, segundo dados do censo (IBGE). No ano de 2010 era o 133º município mais populoso do estado paranaense, com área de 576,261 km², sendo que 2,0859 km² formam a zona urbana e os 574,175 km² restantes constituem parte da zona rural.

A ocupação do território se deu por volta de 10 de outubro 1947, e em 26 de outubro, houve o desmembramento do município de São Jerônimo da Serra. A primeira denominação de Curiúva foi Caetê, que na língua tupi, tem o significado de mata virgem, uma homenagem

à serra homônima. O termo Curiúva originou-se do tupi-guarani, significando uma variedade de pinheiro, que existia muito nessa região na época da colonização do município. *Curi* – significa pinha, pinhão e *uwa* – significa árvore. Assim sendo, Curiúva está associada a pinheiro ou árvore de pinha.

Em meados do século XIX, começaram as explorações objetivando abrir picadas sertão adentro, na região dos vales dos Paranapanema e Tibagi. Foram as primeiras notícias registradas pela história sobre a movimentação do município de Curiúva. Nessa época, o sertanejo Joaquim Francisco Lopes invadiu a floresta tropical, cortando as Serras do Facão e Caeté transformando em estrada a antiga picada que ligava os Campos Gerais à antiga Colônia Militar de Jataí, a pedido de João da Silva Machado, o futuro Barão de Antonina.

Os primeiros moradores foram Fortunato Rodrigues Jardim e Antônio Cunha, que possuíam grande área de terra na região. O clima era considerado muito bom e a terra, fértil, o que atraía muitos viajantes que, ao passar pelo município, acabavam fazendo do pequeno povoado, local de morada.

O município faz parte das bacias hidrográficas dos rios das Cinzas e Tibagi. Os rios que banham Curiúva são: Rio das Antas, Laranjinha e Lajeado. Sua riqueza mineral é o carvão e sua riqueza vegetal é o pinheiro. Situada na Mesorregião do Norte Pioneiro do Paraná, Curiúva faz limite com Figueira, Ibaiti e Sapopema (ao Norte); com Telêmaco Borba (ao Sul); com Ibaiti e Ventania (a Leste) e com Ortigueira (a Oeste).

A população, na atualidade, é bem dividida na questão da faixa etária. De acordo com dados obtidos pelo TSE – em julho de 2012, Curiúva conta com aproximadamente:

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	NÃO INFORMADO	TOTAL
De 16 a 17	150	162	-	312
De 18 a 24	953	875	-	1.828
De 25 a 34	1.274	1.286	-	2.560
De 35 a 44	1.101	1.042	-	2.143
De 45 a 59	1.330	1.204	3	2.537
De 60 a 69	545	503	2	1.050
De 70 anos e	512	433	-	945

mais				
TOTAL	5.865	5.505	5	11.375

FONTE: TSE
NOTA: Posição do cadastro de eleitores em julho de 2012.

O município, em relação à Educação, ainda não conta com Ensino Superior, e os que se interessam em dar continuidade aos estudos têm que ir para as cidades vizinhas. Observa-se que os estudantes jovens que saem do Ensino Médio têm vontade de melhorar o currículo e acabam aderindo aos sistemas que facilitam a vida estudantil como o PROUNI e o FIES. Quanto aos habitantes mais idosos, verifica-se o interesse de muitos deles em voltar a estudar, e não são poucos os que se matriculam em cursos ofertados para a educação de jovens e adultos.

Curiúva é uma cidade que adotou cidadãos vindos de diversas regiões do Brasil, o que pode ser um dos fatores para que sua linguagem se apresente de maneira diversificada. A fim de verificar se há variação lexical na fala dos curiuvenses, realizou-se uma pesquisa, a qual pretendeu analisar parte do acervo lexical de cidadãos nascidos e radicados nesse município.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa utilizou o Questionário Semântico – Lexical (QSL), do Projeto ALiB, com 25 questões referentes à Fauna. Para a seleção dos informantes, atendeu-se ao seguinte perfil: nível de instrução: foram entrevistados informantes com escolaridade de nível básico, até a 8ª série; tempo de residência na localidade: os informantes deveriam morar no ponto linguístico investigado, desde o nascimento, assim como seus pais; faixa etária: dividida em dois grupos: 1ª faixa de 18 a 30 anos e 2ª faixa de 50 a 65 anos; sexo: em cada grupo um homem e uma mulher.

Para a aplicação do questionário foi escolhido um local onde o informante pudesse se sentir bem à vontade e assim, responder às questões com maior naturalidade. Para a realização das entrevistas foram utilizados a filmadora (que gravou somente o som), marca Sony, e

amostras de imagens que facilitaram as respostas. A pesquisa de campo ocorreu entre os dias 12/05/2012 e 20/05/2012.

Resultados obtidos

Respostas referentes ao questionário sobre a Fauna – Projeto ALIB - 2001				
	Mulher/ jovem	Mulher/ idosa	Homem/ jovem	Homem/ idoso
Questão 64 ... a ave preta que come animal morto, podre?	Urubu - corvo	Urubu - corvo	Urubu	Urubu - corvo
Questão 65 ...o passarinho bem pequeno, que bate muito rápido as asas, tem o bico comprido e fica parado no ar?	Beija - flor	Beija - flor	Beija – flor	Beija – flor/ cuitelo
Questão 66 ...a ave que faz a casa com terra, nos postes, nas árvores e até nos cantos da casa?	João-de-barro	João-de-barro	João-de-barro	João-de-barro
Questão 67 ...a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?	Angola	Galinha de angola	Galinha D'Angola	Angola
Questão 68 ...a ave de penas coloridas que, quando presa, pode aprender a falar?	Papagaio	Papagaio	Papagaio	Papagaio
Questão 69 ...uma galinha sem rabo?	Não sabe	Sura	Não sabe	Sura
Questão 70 ...um cachorro de rabo cortado?	Pitoco	Pitoco	Pitoco	Pitoco
Questão 71 ...o bicho que solta um cheiro ruim quando se sente ameaçado?	Gambá	Raposa	Gambá	Raposa
Questão 72... as patas dianteiras do cavalo?	Mão	Casco	Patas dianteiras	Patas dianteiras
Questão 73 ...o cabelo em cima do pescoço do cavalo?	Crina	Crina	Crina	Crina
Questão 74 ...o cabelo comprido na traseira do cavalo?	Rabo	Rabo	Rabo	Rabo

Questão 75 ...a parte do cavalo onde vai a sela?	Lombo	Lombo	Lombo	Lombo
Questão 76 ...a parte larga atrás do lombo?	Traseira	Quadril	Quadril	Anca
Questão 77 ...o que o boi tem na cabeça?	Chifre	Chifre	Chifre	Chifre
Questão 78 ...o boi sem chifre?	Não sabe	Mocho	Mocho	Mocho
Questão 79 ...a cabra que não tem chifre?	Não sabe	Mocha	Cabra mesmo	Cabra mocha
Questão 80 ...em que parte da vaca fica o leite?	Úbere	Úbere	Úbere	Úbere
Questão 81 ...a parte com que o boi espanta as moscas?	Rabo	Rabo	Rabo	Rabo
Questão 82...o animal que tem uma perna mais curta e que puxa de uma perna?	Não sabe	Não sabe	Animal defeituoso	Náfico
Questão 83 ...um tipo de mosca grande, esverdeada, que faz um barulhão quando voa?	Beronha	Mosca varejeira	Beronha	Butuca/ Beronha
Questão 84 ...um bichinho que se gruda nas pernas das pessoas quando elas entram num córrego ou banhado?	Não sabe	Não sabe	Sanguessuga	Não sabe
Questão 85... o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?	Borboleta/ mariposa	Lava – cu	Helicóptero	Pai d'Água
Questão 86... aquele bichinho branco, enrugadinho, que dá em goiaba, em coco?	Não sabe	Coró	Larva	Bicho da goiaba
Questão 87 ...aquele bicho que dá em esterco, em pau podre?	Cupim	Coró	Bicheiro	Coró/ lagarta
Questão 88 ...aquele inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas, de noite?	Pernilongo	Pernilongo	Pernilongo	Pernilongo

Considerações finais

No trabalho realizado na cidade de Curiúva – PR, constatou-se que existem algumas variações lexicais pelos legítimos falantes curiuvenses, mas não tão consideráveis quanto o que se pode verificar em trabalhos com formação de atlas regionais. As respostas, desse pequeno projeto mostraram que esses informantes apresentam perfil semelhante, por viver em um mesmo lugar, ter a mesma cultura, mas também apresentam variações que podem ser explicadas pelo conhecimento de mundo diferenciado de um informante para o outro.

Com as entrevistas, observou-se que para as questões como as de nº. 66, 68, 70, 73, 74, 75, 77, 80, 81 e 88, não houve variação, todos registraram as mesmas formas lexicais como: *joão-de-barro, papagaio, pitoco, crina, rabo, lombo, chifre, úbere, rabo, pernilongo* pelos quatro informantes.

Para a questão 64, concorrem duas variantes, *corvo* e *urubu*, registrada por quase todos os informantes, exceto o jovem/homem. A presença de *cuitelo*, na questão 65, só foi registrada na fala do homem idoso, portanto, uma variante com tendência a desaparecer no dialeto de Curiúva.

A questão 69, que busca saber as designações para galinha sem rabo, registrou apenas a definição *sura* pelos informantes mais idosos. Os jovens desconhecem essa variante, talvez por uma provável maior proximidade com diferentes culturas, por meio da televisão, do rádio, das redes sociais etc, que podem ser responsáveis pelo distanciamento de variantes arcaicas. Observa-se com isso, a importância do fator etário para a apresentação do léxico na comunidade estudada.

Para a questão 71 (bicho que solta cheiro ruim, ao sentir-se ameaçado), também houve diferença quanto ao fator etário, já que jovens falam *gambá*, e os idosos, *raposa*. No dicionário LUFT, da língua portuguesa, há as seguintes definições: "Raposa – Mamífero carnívoro, parecido com o cão, de cauda reta e peluda. Gambá - mamífero marsupial". Ao realizar uma pesquisa mais aprofundada, encontram-se informações que podem explicar a diferença entre esses animais. Até os quatro meses, os gambás filhotes permanecem no marsúpio, e quando crescem, mas ainda não são capazes de viver sozinhos, são carregados

pela mãe em seu dorso. É característico do gambá, a produção de um líquido fétido por meio das glândulas axilares, que é exalado como defesa.

Na questão 72 (nome das patas dianteiras do cavalo), além das respostas masculinas para *patas dianteiras*, surgiram as variantes *mão* e *casco*, nas respostas femininas. A questão 76 (parte larga atrás do lombo do cavalo) apresenta as variantes *quadril*, *traseira* e *anca*.

Nas questões 78 e 79 (como se chama um boi/cabra que não tem chifre?), percebeu-se que apenas a informante jovem/mulher desconhece a definição *mocho/mocha*. O informante jovem/homem se refere a *cabra sem chifre*, como *cabra* mesmo.

Já a questão 82 (animal que puxa de uma perna) mostrou que mulheres não souberam responder, apesar dos gestos realizados pela inquiridora. A resposta provável seria *Manco*, que segundo o dicionário LUFT, 2005 quer dizer: "diz-se de pessoa ou animal que falta mão ou pé ou que não pode servir-se de algum braço ou perna; coxo; mutilado; falho; imperfeito". Variantes como "*náfico*" (dicionarizado como náfego) e *animal com defeito* apareceram nas respostas dadas pelos informantes/homens.

Para a questão 83 (nome de uma mosca barulhenta, esverdeada), *beronha* apareceu com mais frequência na maioria das respostas, e formas como *mosca varejeira* e *butuca* também surgiram. Na questão 84 (bicho que gruda nas pernas das pessoas, ao entrar num banhado) houve somente a resposta *sanguessuga*, apresentada pelo informante jovem/homem.

A questão 85 (inseto de corpo comprido, com asas transparentes, que voa e bate a traseira na água) foi a pergunta que mais apresentou variantes, como *borboleta/mariposa, lava-cu, helicóptero, pai d'água.* A questão 86 (nome do bicho que dá em goiaba) não foi de conhecimento da informante jovem/mulher, mas formas como *coró, larva, bicho da goiaba*, foram apresentadas pelos demais informantes. Por fim, a questão 87 (nome do bicho que dá em esterco, pau podre) com respostas diferenciadas para cada informante, como *cupim, coró, bicheiro, lagarta.*

Os dados obtidos com este trabalho permitiram concluir que o acervo lexical curiuvense relativo à Fauna sofre algumas variações. Os fatores que, de alguma forma interferiram nessa diversidade estão relacionados a questão de idade. Como já foi dito acima,

é provável que a maior proximidade dos jovens com outras culturas, pode ser a responsável pelo desconhecimento de variantes arcaicas apresentadas pelos mais idosos, como *sura*, para galinha sem rabo, de *cuitelo*, para beija-flor, de "*náfico*" (dicionarizado como *náfego*), para animal com perna mais curta e que puxa de uma perna.

Essa pesquisa buscou inventariar parte da língua falada em Curiúva, fornecendo um acervo que possibilitasse o conhecimento parcial do vocabulário utilizado pelos habitantes nascidos e radicados nesse município. O presente estudo não se encerra por aqui, já que se tratou apenas de um inquérito experimental. É preciso continuar os trabalhos, e agora, de forma mais completa, por meio de aplicação total do questionário elaborado pelo Comitê Nacional do ALiB, 2001, coletar dados para concretizar o Atlas Linguístico do município de Curiúva – PR.

Referências:

AGUILERA, V.A.; A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. **Londrina; Eduel, 2005.**

_____. A geolinguística no Brasil – caminhos e perspectivas**. Londrina; Ed. UEL, 1998.**

BRANDÃO, S.F.; A geografia linguística no Brasil**. São Paulo; Ática, 1991.**

CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P. La dialectologia**. Tradução de Carmen Morán González. Madrid; Visor Libros, 1994.**

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB – Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001**. Londrina; Ed. UEL, 2001.**

FERREIRA, C.; CARDOSO, S.A.M. A Dialetologia no Brasil**. São Paulo; Contexto, 1994.**

LUFT, C.P. Minidicionário Luft**. São Paulo; Ática, 2005.**

MOTA, J.A.; CARDOSO, S.A.M. Documentos 2: projeto Atlas linguístico do Brasil**. Salvador; Quarteto, 2006.**

O RURAL NO LÉXICO NORTISTA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ALIB

Paola Mahyra de Oliveira CARVALHO[632]

RESUMO: A língua relaciona-se de maneira intrínseca com a sociedade que a utiliza servindo como instrumento de perpetuação de crenças e ideologias dos falantes. Sabe-se que o léxico é o nível linguístico que evidencia de maneira mais acentuada a tensão entre língua, cultura e sociedade, apontando para mudanças que ocorrem na sociedade em diferentes espaços e épocas. As escolhas lexicais de um grupo de falantes revelam, pois, marcas sociais, regionais, históricas que configuram o ambiente no qual está inserido. Este trabalho discute dados lexicais fornecidos por 40 informantes do Projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), oriundos de 7 localidades da rede de pontos do ALiB localizadas na região Norte do Brasil (3 capitais e 4 localidades do interior), área semântica *atividades agropastoris*, para nomear o "carrinho de mão" e as "hastes do carrinho de mão". Para tanto, foram analisadas 10 unidades lexicais fornecidas como respostas pelos entrevistados. O estudo tem como objetivo verificar resquícios do ambiente rural no léxico dos habitantes nortistas. Para a análise dos dados, levaram-se em consideração as dimensões diatópica, diageracional e semântica. O estudo foi orientado pelos princípios teóricos da Lexicologia e da Geolinguística. Observaram-se traços de conservadorismo na fala dos informantes idosos.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Rural. Variação Linguística. Região Norte.

Introdução

A língua, por ser veículo de interação e comunicação entre os indivíduos apresenta, com o decorrer do tempo, significativas mudanças, sendo desse modo, instrumento de expressão de ideologias, crenças e, consequentemente, uma instituição social e um patrimônio

[632] Aluna do Programa de Pós Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, paolamahyra@hotmail.com.

cultural. Essas modificações ocorrem de maneira mais acentuada, no léxico, acervo vocabular que o indivíduo utiliza para se comunicar e nomear os elementos da realidade.

Na perspectiva da sua dinamicidade, o léxico "é como uma galáxia, vive em expansão permanente por incorporar as experiências pessoais e sociais da comunidade que a fala" (CARVALHO, 1989, p. 22), razão pela qual novos vocábulos podem vir a fazer parte do repertório lexical de determinada comunidade, os chamados neologismos, "criação vocabular nova, incorporada à língua" (BIDERMAN, 2001, p. 203).

Essas mudanças ocorrem de maneira mais intensa na modalidade oral, pois "[...] a língua falada é heterogênea e variável" (TARALLO, 1986, p. 57). As particularidades que ocorrem no léxico fazem parte da norma linguística, ou seja, do "conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação" (FARACO, 2008, p. 42), já que os falantes, de acordo com as suas necessidades de comunicação, fazem escolhas de itens lexicais que fazem parte do léxico ativo de determinado grupo.

. O conceito inicial de norma linguística foi proposto por Coseriu (1979) com o objetivo de contribuir com a discussão acerca da dicotomia *língua* e *fala* proposta por Saussure (1916). Para o autor, entre a fala, nível mais concreto, e a língua, nível mais abstrato, há um grau intermediário, a norma, de caráter coletivo, que requer aceitação e uso frequente por parte de determinado grupo social.

Ao discutir a norma lexical brasileira, alguns fatores são decisivos para sua configuração, tal como a heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade brasileira desde o início da sua formação, dada a presença de diversas culturas e línguas ocupando um mesmo espaço: o convívio entre o índio, o europeu colonizador e o negro gerou os contatos interétnicos que marcaram o povoamento e o desenvolvimento do Brasil desde os primórdios da sua colonização e povoamento, uma vez que "essa miscigenação de etnias gerou particularidades que se manifestam de formas distintas, consoante a região, nos hábitos linguístico-culturais da população brasileira" (ISQUERDO, 2003, p.167).

Outro fator de suma importância para a compreensão das particularidades do português brasileiro foi o fato de o Brasil possuir diversas riquezas naturais, o que possibilitou o desenvolvimento de alguns ciclos econômicos (café, açúcar, borracha, dentre outros) que vincularam o desenvolvimento do País à exploração da terra, o que contribui para o idioma aqui em formação adquirisse traços tipicamente rurais. Todavia, com o desenvolvimento do País, foram surgindo grandes cidades e desencadeando um intenso processo de urbanização, o que inclui influências do meio rural no léxico dos habitantes dos centros urbanos. Segundo Palen (1975, p. 23), "a urbanização é portanto um processo – o processo pelo qual regiões rurais se transformam em regiões urbanas".

Dessa maneira, pode-se dizer que o estudo do português do Brasil deve considerar fatores histórico-sociais relacionados à formação da sociedade brasileira em suas diferentes fases, já que os diferentes fluxos migratórios tão peculiares à realidade do Brasil propiciam contatos entre as diferentes realidades linguísticas, alterando significativamente a configuração rural/urbano da língua falada pelos brasileiros das diferentes regiões dialetais do País.

Levando em consideração o exposto, este trabalho discute resultados de estudo com base em dados do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil – que analisou as respostas fornecidas por 40 informantes das 7 localidades da rede de pontos do Projeto ALiB da região Norte – 03 capitais (Boa Vista - RR, Rio Branco - AC e Porto Velho - RO) e 04 localidades do interior (Cruzeiro do Sul - AC, Guajará Mirim - RO, Natividade - TO e Pedro Afonso - TO), para nomear o conceito expresso em duas perguntas do QSL – Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB: 052: "carrinho de mão" e 053: as "hastes do carrinho de mão.

Os informantes do Projeto ALiB devem ser nascidos na localidade e serem filhos de pais também naturais da mesma região linguística e atender também o seguinte perfil: idade (18 a 30 anos e 50 a 65 anos); sexo (masculino e feminino); escolaridade: Ensino Fundamental e Curso Superior nas capitais, e Ensino Fundamental nas localidades do interior.

O estudo teve por objetivo central verificar possíveis traços de ruralidade no léxico dos habitantes urbanos da área pesquisa. Para tanto, utilizaram-se princípios teóricos da Geolinguística e da Lexicologia.

Resultados e discussão

Os dados catalogados receberam tratamento quantitativo (enfoque nas dimensões diatópica e diageracional) e qualitativo (análise semântica das **11** unidades lexicais que constituíram o *corpus* de estudo). Três dicionários de língua portuguesa subsidiaram a análise semântica – Ferreira (2004), Houaiss (2001) e Moraes Silva (1813).

Os dados foram organizados considerando, inicialmente, o critério diatópico (capital e interior) sendo a produtividade das variantes demonstradas por meio de gráficos. Posteriormente verificou-se a motivação semântica das unidades lexicais e, por fim, considerou-se o fator diageracional no exame dos dados.

"Carrinho de mão/carriola" (QSL – 052)

Como já assinalado**,** para fins de análise, as unidades lexicais documentadas foram agrupadas em duas categorias: dados das capitais e do interior. Assim, o Gráfico 1 apresenta a distribuição diatópica e o índice de ocorrência dos dados nas 24 entrevistas realizadas nas três capitais selecionadas.

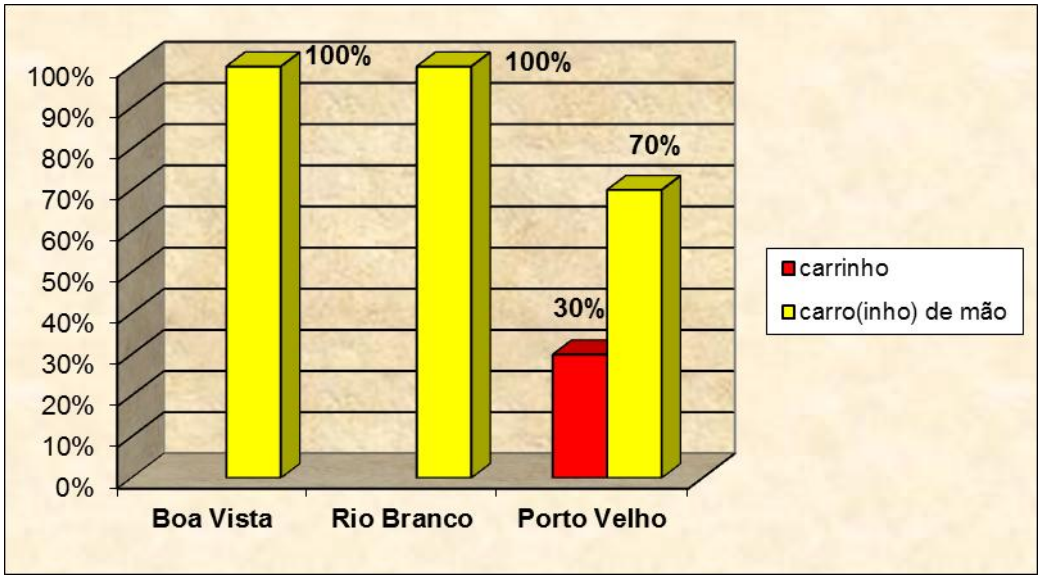


Gráfico 1 – Distribuição diatópica e percentual das designações para "carrinho de mão/carriola" em três capitais da região Norte

Observa-se a partir dos dados do gráfico que a unidade lexical *carro(inho) de mão* foi mencionada nas três capitais pesquisadas fazendo, pois, parte do léxico ativo dos grupos linguísticos desses grandes centros urbanos. Nota-se que em duas delas (Boa Vista e Rio Branco) foi a única resposta mencionada, atingindo 100% de ocorrência. Já os habitantes de Porto Velho, além de *carrinho de mão* (70% de ocorrência), utilizaram a forma genérica *carrinho* para nomear o referente contemplado pela pergunta, com 30% de produtividade.

Na sequência, o Gráfico 2 visualiza os dados obtidos por meio das 16 entrevistas realizadas nas 04 localidades do interior da região Norte.

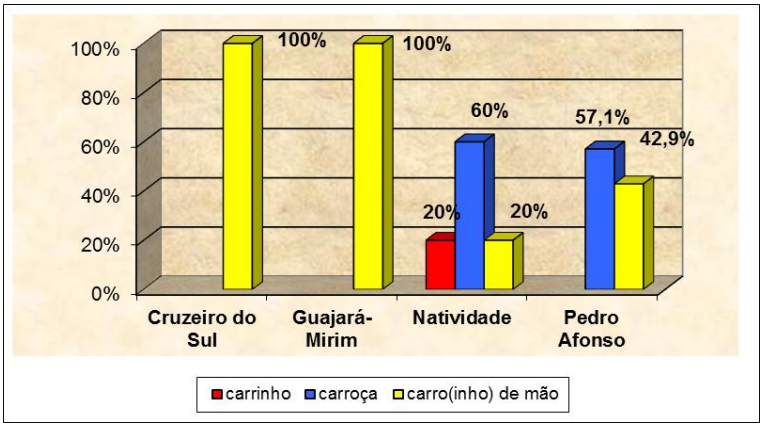


Gráfico 2 – Distribuição diatópica e percentual das designações para "carrinho de mão/carriola" em localidades do interior da região Norte

Nas localidades do interior da região Norte, a exemplo das capitais, o item lexical *carro(inho) de mão* foi o mais produtivo, tendo sido registrado em todas as cidades pesquisadas, com 100% de ocorrência em Cruzeiro do Sul e em Guajará-Mirim; com 20% em Natividade e 42,9% em Pedro Afonso. Nota-se pelos dados do gráfico que as duas localidades do Tocantins apresentam um diferencial em relação às demais, à medida que predominou em Natividade e em Pedro Afonso o item lexical *carroça*, respectivamente, com 60% e 57,1% de ocorrências.

O Quadro 1, a seguir, reúne as unidades lexicais documentadas e respectivas acepções dicionarizadas em obras lexicográficas do século XIX (Moraes Silva – 1813) e do século XXI (HOUAISS – 2001; FERREIRA – 2004).

ITEM LEXICAL	MORAES SILVA (1813)	HOUAISS (2001)	FERREIRA (2004)

Carrinho	"Alguns há de uma só roda, com dois braços, de carregar terra; trabalho que se dá em castigo a soldados. Há carrinhos ligeiros de arruar."	1 "Carro pequeno". 2 "Viatura ligeira, de duas rodas, puxada por um só cavalo". 3 "Carro para transportar crianças pequenas".	"Carro metálico que é us. no transporte de bagagens, em aeroportos, estações ferroviárias, etc, e em lojas ou armazéns de auto-serviço, para o transporte de compras".
Carroça	"Carro comprido, com grades para terem mão na canga".	1 "Carro grosseiro quase sempre feito de madeira, ger. puxado por animais, us. para transporte de carga". 2 "Veículo velho, gasto, maltratado; calhambeque".	1 "Carro grosseiro, ordinariamente de tração animal, para transportar cargas; carreta". 2 "Veículo velho; calhambeque".
Carro(inho) de mão		"Carro de uma só roda dianteira, com dois varais na parte oposta, usado para transporte de areia, pedra, entulho etc; carro de mão".	

Quadro 1 – Dicionarização das unidades lexicais que nomeiam "carrinho de mão/carriola", documentadas na região Norte do Brasil.

Com base nas informações dos dicionários de Língua Portuguesa utilizados como subsídios para a análise semântica, observa-se que o dicionário do século XIX *Moraes Silva* (1813) define a unidade lexical *carrinho* na mesma acepção em que aparece no texto da pergunta 052/QSL ("Alguns há de uma só roda, com dois braços, de carregar terra"), enquanto os dicionários contemporâneos (HOUAISS - 2001 e FERREIRA – 2004) registram apenas a acepção "carro para transporte de crianças, bagagens e compras".

Outro dado que merece destaque é o uso do item lexical *carroça* pelos informantes de Natividade e de Pedro Afonso para nomear o conceito em foco. Trata-se de uma unidade lexical que nomeia um tipo de referente com forte relação com o meio rural, sobretudo, em regiões mais isoladas e de difícil locomoção. Em Moraes Silva (1813) *carroça* já aparece definida como "carro comprido" que vai na canga, enquanto nos dicionários atuais a forma *carroça* mantém a acepção de "carro grosseiro puxado por animais". As definições

apresentadas pelos dicionários demonstram a manutenção da mesma acepção do item lexical em causa desde o século XIX.

Contudo, os informantes de Pedro Afonso e Natividade confirmam que o veículo de uma única roda empurrado por uma pessoa também é denominado pela população local como *carroça*. O alto percentual ratifica que essa unidade lexical é utilizada nessas localidades de maneira genérica, tanto para referir-se ao veículo puxado por animais para transportar cargas, quanto para referir-se ao veículo de uma roda, conduzido por uma pessoa, para transporte de pequenas cargas.

Ao considerar o fator diageracional, obtiveram-se as seguintes percentagens de ocorrências, demonstradas no Quadro 2, a seguir.

Item Lexical	Capitais		Interior	
	Jovem	**Idoso**	**Jovem**	**Idoso**
Carrinho	8%	21,4%	-	11,1%
Carro(inho) de mão	92%	78,6%	70%	55,6%
Carroça	-	-	30%	33,3%

Quadro 2 – Variação diageracional das unidades lexicais documentadas na região Norte do Brasil como designação do "carrinho de mão"

Observa-se que a unidade lexical *carroça* não teve ocorrência nas capitais, ao contrário do interior, onde foi produtiva, principalmente entre os idosos, o que evidencia um traço do léxico dos falantes dessa faixa etária. Outro item lexical mencionado por informantes idosos do interior é *carrinho*, mas sem ocorrência entre os jovens interioranos.

Na sequência serão discutidos os dados obtidos como resposta para a questão O53/QSL ("hastes do carrinho de mão"), também nas perspectivas diatópica, diageracional e semântica e com base em respostas fornecidas pelos informantes das capitais e do interior.

"Hastes do carrinho de mão" (QSL – 053)

Assim como na pergunta anterior, os dados foram organizados em duas categorias: dados das capitais e dados do interior. O levantamento das respostas fornecidas pelos 24 informantes das três capitais da região Norte para a questão 053 do QSL reuniu 07 unidades lexicais, cuja produtividade está visualizada no Gráfico 3, que segue.

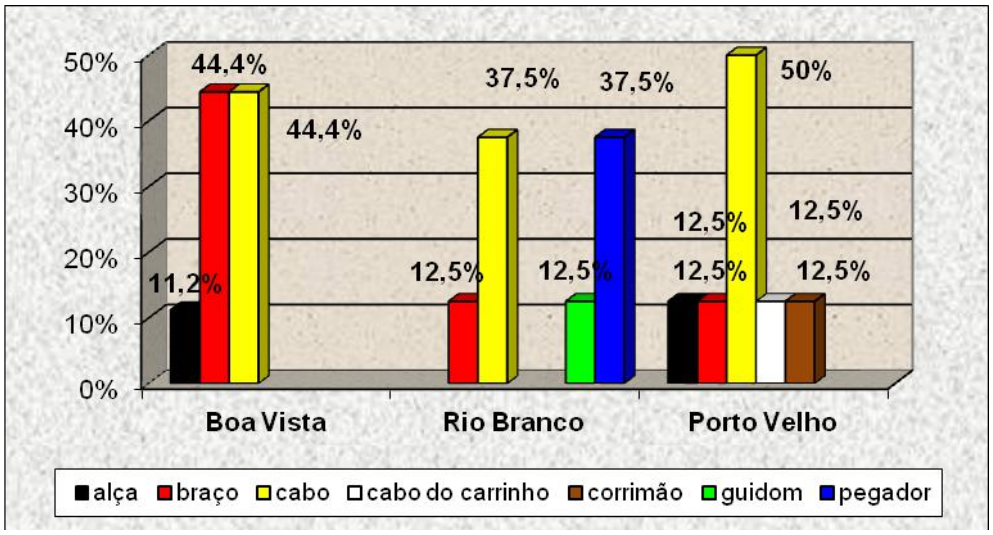


Gráfico 3 - Distribuição diatópica e percentual das designações para "hastes do carrinho de mão" em capitais da região Norte

A unidade lexical *cabo* apresenta um alto índice de produtividade em todas as localidades pesquisadas, demonstrando assim ser norma linguística nessa região para nomear o conceito expresso na pergunta 053/QSL. Outra unidade lexical fornecida em todas as capitais é *braço*, porém, apenas em Boa Vista é utilizada com alta frequência.

A cidade de Porto Velho foi a que apresentou maior variedade de respostas, cinco ao total, evidenciando que ainda não há uma linearidade no repertório lexical da população, provavelmente em decorrência do intenso processo migratório característico da história social dessa capital.

Já o Gráfico 4 contém o índice de produtividade das 03 unidades lexicais apuradas nas quatro localidades do interior selecionadas para este estudo

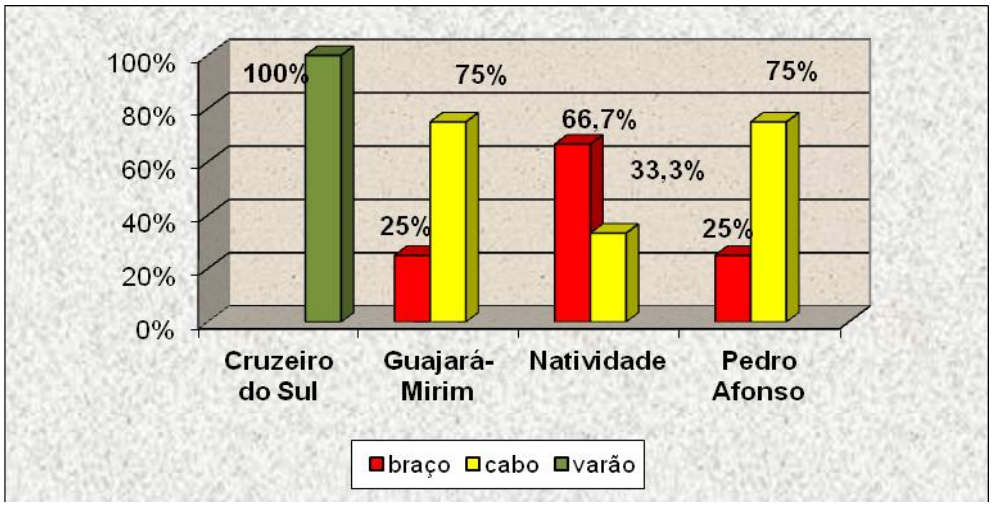


Gráfico 4 – Distribuição diatópica e percentual das unidades lexicais que nomeiam as "hastes do carrinho de mão" em localidades do interior da região Norte

Diferentemente das capitais, nas localidades do interior foi documentado um menor número de itens lexicais para nomear o conceito em questão, o que particulariza o repertório lexical desses grupos sociais. Observa-se que nas cidades de Guajará-Mirim, Natividade e Pedro Afonso foram registradas as mesmas unidades lexicais para nomear o referente contemplado pela pergunta 053/QSL/ALiB, diferindo-se apenas em termos de produtividade.

Já em Cruzeiro do Sul foi observada uma padronização lexical para nomear o conceito em pauta, uma vez que a unidade lexical *varão*, única resposta apurada nessa localidade, teve 100% de produtividade.

A dicionarização das unidades lexicais fornecidas como respostas pelos informantes da região Norte está detalhada no Quadro 3, a seguir.

VARIANTE	MORAES SILVA (1813)	HOUAISS (2001)	FERREIRA (2004)

Alça	"A parte superior das botas rusticas. Dinheiro que se dá além do que é devido."	"Presilha ou puxadeira us. para levantar, puxar ou prender alguma coisa; argola, asa, aselha."	"Asa ou argola que se usa para levantar, puxar ou prender alguma coisa".
Braço	"A peça, que atravessa a haste. Braços são também cabos; que vem da ponta da verga, com se mareya de um bordo a outro, quando braceyão".	"Elemento em forma de barra ou haste por onde se pega, segura ou manuseia algo, ou que permite prender, empurrar ou acionar algo".	"Barra ou haste afixada a qualquer objeto, para sustentação ou manuseio."
Cabo	"Peça de madeira, marfim, metal, e outras materiais, em que se embebe o espigão de algum instrumento, e pelo qual se lhe pega".	"Parte ou extremidade por onde se prende, segura ou maneja algo".	Extremidade pela qual se segura um objeto ou instrumento".
Corrimão	Extremidade pela qual se segura um objeto ou instrumento".	"Balaustrada, feita ger. de ferro, madeira ou outro material, com altura própria para que uma pessoa nela coloque a mão, usando-a como apoio para subir ou descer escada, rampa ou mesmo para apoiar-se em função de alguma deficiência física".	"Peça ao longo e ao(s) lado(s) de uma escada, apoiada ou não em balaústres, e que serve de resguardo, ou apoio para a mão, de quem sobe ou desce; mainel."
Guidom		1-"Barra provida de punhos que comanda a roda da frente numa bicicleta ou em qualquer outro veículo do tipo ciclo; guião". 2-"Conjunto de mecanismos que permite orientar as rodas de um veículo; volante, direção".	"Barra de metal, movimentada manualmente, que comanda a roda da frente de bicicletas, motocicletas, etc.; guião".
Pegador		"Que ou o que pega."	"Que pega."
Varão	"vara de ferro".	"Vara grande".	"Vara grande, de ferro ou de outro metal."

Quadro 3 – Dicionarização das unidades lexicais que nomeiam "hastes do carrinho de mão", na região Norte do Brasil.

Observa-se que os itens lexicais *alça*, *corrimão* e *pegador* nomeiam referentes distintos do contemplado pela pergunta em exame, já que o primeiro é utilizado para nomear o ato de levantar ou pegar coisas; o segundo, apesar designar um tipo de objeto utilizado

como apoio, nomeia um componente fixado ao longo das escadas para servir de apoio; por fim, o terceiro nomeia o ato de pegar e/ou quem pega alguma coisa.

Já o item lexical *varão*, tanto no dicionário do século XIX (MORAES SILVA) quanto nos contemporâneos (HOUAISS e FERREIRA), aparece definido com acepção relacionada ao referente expresso na pergunta 053/QSL/ALiB: "vara grande, de ferro ou de outro material", contudo, não especifica a utilização do objeto como haste do carrinho de mão.

A unidade lexical *cabo*, por seu turno, desde 1813, é definido por Moraes Silva como sinônimo de *braço*: "braços são também cabos; que vem da ponta da verga, com se mareya de um bordo a outro, quando braceyão". Logo, a manutenção do uso do item lexical cabo na contemporaneidade aponta para um traço conservador do vocabulário da população das localidades investigadas.

Ao considerar o fator diageracional, obtiveram-se as seguintes porcentagens de ocorrências, demonstradas no Quadro 4, a seguir.

Item Lexical	Capital		Interior	
	Jovem	Idoso		Jovem
Alça	9,1%	-		
Braço	36,4%	15,4%	20%	42,9%
Cabo	27,2%	61,5%	80%	42,9%
Cabo do carrinho	-	7,7%		
Corrimão	9,1%	-		
Guidom	9,1%	-		
Pegador	9,1%	15,4%		
Varão				14,2%
Varão				14,2%

Quadro 4 – Variação diageracional das unidades lexicais documentadas na região na região Norte do Brasil para nomear as "hastes do carrinho de mão"

O exame dos dados na perspectiva da dimensão diageracional possibilitou verificar que alguns itens lexicais ocorrem somente na fala dos informantes jovens do Norte do Brasil, tais como *alça*, *corrimão* e *guidom*. Pode-se dizer que o desconhecimento e/ou pouca

familiaridade dos informantes com o referente nomeado pode ter gerado o uso de itens lexicais com acepção mais "genérica" para nomear o conceito em foco.

Já a unidade lexical *varão* foi mencionada somente pelos falantes idosos das localidades do interior, evidenciando assim traços de conservadorismo no léxico dos usuários da língua dessa faixa etária. O item lexical *cabo,* por sua vez, foi citado em todas as localidades pesquisadas com significativa produtividade, o que demonstra já estar arraigada no léxico dos habitantes, independente da idade.

Considerações finais

O estudo teve por objetivo verificar em que proporção a influência do meio rural interfere na escolha lexical de informantes urbanos, contribuindo desse modo para a descrição lexical dos habitantes da região Norte do Brasil e, por extensão, para o conhecimento da diversidade do léxico do português brasileiro.

Pode-se verificar que algumas localidades se distinguem das demais, tais como Porto Velho que evidenciou variedade em sua norma lexical, pois a utilização de nomeação genérica para designar os referentes em questão é um mecanismo utilizado pelos informantes. Já no Acre os falantes oriundos de Cruzeiro do Sul demonstraram certa homogeneidade em seu repertório lexical, uma vez que ocorreu o predomínio de uma única unidade lexical em cada questão analisada. Desse modo, o estudo ratificou a estreita relação entre léxico, ambiente e cultura.

Referências:

BIDERMAN. Maria Teresa de Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In. *Teoria Linguística.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 95-213.

CARVALHO, N. Empréstimos lingüísticos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (2001). *Atlas Lingüístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: EDUEL.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio versão 5.0 edição revista e atualizada*: Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo, 2004, CD-ROM, Microsoft Windows 98, 2000 ou XP com Internet Explorer.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, Jérri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de (Orgs). *História, região e identidades*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p. 165-181.

MORAES SILVA, Antônio. Dicionário da Língua Portugueza. Lisboa, 1813 Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/online/index.asp> Acesso em: 13/08/2013.

PALEN, J. John. O mundo urbano. Rio de Janeiro. Editora: Forense Universitária, 1975.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-linguística*. São Paulo: Ática, 1986.

O USO DO OBRIGADO(A) NA FALA DAS INFORMANTES DE ALGUMAS CAPITAIS DO NORDESTE DO BRASIL

Amanda CHOFARD (G-UEL)[633]

Resumo: A língua é algo dinâmico, maleável e mutável, sujeita a variações determinadas por diversos fatores, que podem ser explicados de acordo com a Geolinguística Pluridimensinal. Este estudo objetiva a partir do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), do qual foram retirados os principais dados, verificar e analisar a variação do adjetivo obrigado(a) na fala de algumas informantes do nordeste brasileiro. O ALiB concluiu a coleta dos dados em 25 capitais e para o presente estudo fizemos um recorte, selecionando somente as entrevistas de 4 capitais da Região Nordeste – Teresina, João Pessoa, Recife e Aracaju – totalizando 16 informantes do sexo feminino distribuídas em duas faixas etárias, 18 a 30 anos e 50 a 65 anos. O corpus analisado compreende as respostas obtidas na questão 79 do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do ALiB (COMITÊ NACIONAL, 2001): "Alguém lhe empresta uma coisa, um dinheiro. Quando você /o(a) senhor(a) vai devolver, você/ o(a) senhor(a) agradece. Como é que você/ o(a) senhor(a) diz?". Com a realização dessa pesquisa pretende-se identificar quais informantes utilizam a forma obrigada em seu falar e assim será possível constatar e conhecer quais são as circunstâncias sócias e diageracionais que contribuem para que estas colaboradoras flexionem em gênero o adjetivo obrigado.

Palavras-Chave: Obrigado(a). Fala. Região nordeste.

Introdução

Este estudo, vinculado ao Projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil) – regional do Paraná e coordenado pela diretora científica Dra. Vanderci de Andrade Aguilera, tem por objetivo descrever o uso da forma de agradecimento *obrigado/obrigada*, sob a perspectiva da Geolinguística Pluridimensional, isto é, observando as diferenças diatópicas e

[633] Estudante de graduação indicada pela Profª. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera. Bolsista de IC/CNPq. Aluna do Curso de Graduação em Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina, norte do Paraná, Brasil. amandachofard@hotmail.com

diageracionais. Dentre as línguas românicas, a fórmula de agradecimento que se flexiona se restringe ao Português, pois, nas demais, há apenas uma forma tanto para o falante masculino como para o feminino: *gràcies*, em catalão; *grazas*, em galego, *gracias*, em espanhol; *grazie*, em italiano; *multumesci*, em romeno; *merci*, em francês.

Alguns estudos foram realizados sobre a influência de fatores externos sobre a variação fonética, lexical e morfossintática, dos quais selecionamos o de Paim (2012) que analisou a diferença diageracional nos dados no Projeto Atlas Linguístico do Brasil em seu trabalho *A variação diageracional nos dados do Projeto ALiB* (2012), no qual traz reflexões sobre a identidade social de faixa etária e esta questão nos dados do projeto, concluindo que existe uma comparação entre o presente e o passado na linguagem dos informantes idosos, o que pode ser evidenciado nas seleções lexicais feitas por eles, além de serem evidentes as marcas de contexto em que estão inseridos.

"Para Labov a idade é um fator determinante no uso da língua. É muito comum, por exemplo, ouvirmos as pessoas de idade mais avançada dizer que os jovens estão falando 'muito mal', ou então que hoje em dia as pessoas falam 'tudo errado' [...]." (KAILER, 2008). De acordo com a afirmação, sabemos que a faixa etária é um dos aspectos que influencia na maneira como o indivíduo utiliza a língua assim como o sexo e a escolaridade.

Freitag, no artigo *O "social" da sociolinguística: o controle de fatores sociais (2011),* discute a questão da forma de controle dos fatores sociais clássicos, como a idade e a escolaridade, buscando identificá-los em fenômenos de variação e mudanças da língua.

Este trabalho aborda os resultados da pesquisa desenvolvida como bolsista de Iniciação Científica, que analisou os fatores sociais e diageracionais na realização do obrigado(a) na fala de informantes do sexo feminino da região nordeste do Brasil objetivando (i) verificar o uso do *obrigado(a)* na fala das informantes, (ii) analisar mediante a faixa etária quais as que mais utilizam o *obrigada* e (iii) observar se a escolaridade das informantes influencia na maneira como utilizam a flexão em gênero do adjetivo.

Material e métodos

Para o desenvolvimento da pesquisa, observamos os seguintes passos:

(i)- Seleção da questão a ser estudada;

(ii)- Revisão das respostas obtidas nas transcrições;

(iii)- Levantamento dos dados;

(iv)- Análise da realização flexionada de acordo com o sexo, recomendada pela norma culta e sua relação com as variáveis faixa etária e escolaridade.

O *corpus* analisado compreende os dados do Projeto ALiB e corresponde às respostas de 16 informantes do sexo feminino de quatro capitais do nordeste brasileiro – Teresina, João Pessoa, Recife e Aracaju – distribuídas equitativamente em duas faixas etárias, 18 a 30 anos e 50 a 65 anos e dois níveis de escolaridade: fundamental e superior.

Para este estudo, selecionamos as respostas para a questão 79 do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do ALiB (COMITÊ NACIONAL, 2001): "Alguém lhe empresta uma coisa, um dinheiro. Quando você /o(a) senhor(a) vai devolver, você/ o(a) senhor(a) agradece. Como é que você/ o(a) senhor(a) diz?".

Pressupostos teóricos

Originária do português de Portugal, a língua brasileira enriqueceu-se com o passar do tempo principalmente com as contribuições externas, como elementos de línguas africanas, indígenas e de grupos que imigraram para o Brasil, como japoneses, espanhóis, italianos e alemães. Neste sentido, podemos considerar que o português brasileiro é a fusão de características de diferentes línguas, que se apresentam em diversos falares marcando a identidade de seus indivíduos.

Língua e sociedade são dois aspectos interligados,

> Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de

> seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, uma língua. (ALKMIM, 2007, p. 20)

A Sociolinguística surgiu em 1964 com nomes, como Labov e Fisher, interessados em investigar a língua em uso de forma natural, considerando o contexto em que está inserida. Mollica (2004, p.9) afirma que "a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais".

Em algumas variantes, tanto linguísticas quanto extralingüísticas, as variáveis sociais e/ou linguísticas são determinantes. As variáveis sociais, segundo Monteiro (2000), são fatores como o sexo, a faixa etária, a classe social, a localidade, a escolaridade e outros. As variáveis linguísticas se remetem aos aspectos fonológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e discursivos.

Em relação às variáveis linguísticas, no que se refere ao aspecto sintático, Cunha e Cintra (2000, p.184) afirmam que, assim como os substantivos, os adjetivos podem flexionar-se em gênero, número e grau.

> O substantivo tem sempre um gênero, o que não sucede com o adjetivo, que assume o gênero do substantivo. Do ponto de vista morfológico, o único traço que, na verdade, singulariza o adjetivo como uma parte do discurso diversa das demais é o de poder, na maioria das vezes, apresentar duas terminações de gênero, sem que, com isso, seja uma palavra de gênero determinado e sem que o conceito por ele designado corresponda a um gênero real. (CUNHA e CINTRA, 2000, p.184)

No que diz respeito às variáveis sociais, de acordo com a faixa etária, Monteiro (2000, p.76-77) expõe que é possível realizar um estudo mediante observação linguística de falantes de diferentes faixas etárias e que pode ocorrer uma variação estável, ou seja, há fenômenos de variação que não mudam.

A respeito da variante social escolaridade, Freitag (2011, p.50) aponta que o controle de tal variável é muito recorrente na Sociolinguística brasileira e de acordo com Bortoni-

Ricardo (2004, p.48), "os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico".

Resultados e discussão

A língua é dinâmica e utilizada de diferentes formas pelos indivíduos. De acordo com Aguilera e Kailer (2012, p.173), Labov (1996) declara que as mulheres usam menos as formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que eles aos padrões sociais. Partindo desse pressuposto, agrupamos as variáveis faixa etária e escolaridade a fim de analisarmos se as mulheres flexionam ou não o adjetivo e quais fatores podem interferir no uso.

A tabela 1 traz em números a ocorrência ou não da flexão em gênero do adjetivo junto às informantes das capitais nordestinas selecionadas: Teresina, João Pessoa, Recife e Aracaju. As informantes foram divididas em duas faixas etárias, assim como no Projeto ALiB, faixa 1 para informantes de 18 a 30 anos (jovens) e faixa 2 para informantes de 50 a 65 anos (idosos).

Tabela 1:

Faixa etária	OBRIGADO	%	OBRIGADA	%
Faixa 1	03	37.5%	05	62.5%
Faixa 2	02	25.0%	06	75.0%
Total	05	31.3%	11	68.7%

Faixa Etária

É possível verificar, pela tabela 1, que grande parte das mulheres entrevistadas (68.7%) flexiona o adjetivo, sendo cinco jovens e seis idosas, ratificando estudos anteriores que comprovam que as mulheres são mais preocupadas em atender as exigências dos

padrões sociais, no caso o uso flexionado de obrigada previsto pela norma padrão culta da língua.

Na sequência, a tabela 2 mostra por meio de números e em percentuais a flexão ou não, sob a perspectiva da escolaridade. As entrevistadas foram divididas em dois grupos, o primeiro representado pelas letras EF correspondente às informantes que cursaram o ensino fundamental e o segundo pelas letras ES que equivalem às informantes que possuem nível universitário.

Tabela 2:

Escolaridade	OBRIGADO	%	OBRIGADA	%
EF	05	62.5%	03	37.5%
ES	00	0.0%	08	100.0%
Total	05	31.3%	11	68.7%

Escolaridade

Observa-se, a partir da tabela 2, que a escolaridade é realmente um dos fatores que contribuem para a flexão, uma vez que todas as informantes de nível universitário acataram a forma de maior prestígio social, no caso o uso do *obrigada*, enquanto somente três de nível fundamental optaram por tal uso.

Considerações finais

A análise do corpus possibilitou fazermos algumas considerações sobre o uso do adjetivo obrigado/a de acordo com os fatores sociais e diageracionais:

a) A maioria das informantes utiliza a forma *obrigada* o que reforça a afirmação das mulheres serem preocupadas com o prestígio social;

b) A variável escolaridade é um dos fatores mais importantes para o uso da forma flexionada, ditada pela norma culta da língua, uma vez que todas as mulheres com nível universitário utilizaram a flexão;

c) A idade não pode ser vista como um fator considerável para o uso ou não da flexão, visto que ambas as faixas etárias possuem números e percentuais muito próximos, embora a flexão ocorra mais no falar das informantes idosas.

Assim, o trabalho procurou mostrar quais os fatores que mais influenciam no uso do adjetivo em sua forma flexionada em gênero, *obrigada*, podendo assim oferecer informações sobre a diversidade da língua portuguesa.

Referências:

AGUILERA, Vanderci de Andrade, KAILER, Dircel Aparecida. Os róticos em coda silábica em quatro localidades mineiras. *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil. N. 3, p.163-184* – Salvador: Vento Leste, 2012.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolingüística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística:* domínios e fronteiras. 6ª. ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

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

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Questionários 2001*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. *Breve gramática do português contemporâneo*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/150104699/Celso-Cunha-e-Lindley-Cintra-Nova-Gramatica-do-Portugues-Contemporaneo>. Acesso: 27 de ago. 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O "social" da sociolingüística: o controle de fatores sociais. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. N. 8, p.43-57* – Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2011.

ISQUERDO, Aparecida Negri, NUNES, Juliany Fraide. Tabus linguísticos: um estudo no campo léxico do corpo humano. *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil. N. 3, p.219-230* – Salvador: Vento Leste, 2012.

KAILER, Dircel Aparecida. *Vogais pretônicas /e/ e /o/: um estudo em tempo aparente*. Tese de doutorado. UNESP. Araraquara- SP, 2008.

MOLLICA, Maria Cecíla. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In.: Mollica, Maria Cecília, Braga, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O tratamento da variação.* São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov.* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
NATIVIDADE, Jean Carlos, BARROS, Mônica Colognese e HUTZ, Claudio Simon. *Influência da flexão de gênero dos adjetivos em instrumentos psicológicos em português.* Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712012000200011& script=sci_ arttext&tlng=en> Acesso: 12 de maio, 2013.

PAIM, Marcela Moura Torres. A variação diageracional nos dados do projeto ALiB. *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil. N. 3, p.281-301* – Salvador: Vento Leste, 2012.

PAIM, Marcela Moura Torres. A variação lexical nos campos semânticos corpo humano e ciclos da vida: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. N. 8, p.143-159* –. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2011.

TRABALHANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA BRASILEIRA RURAL ATRAVÉS DA PERSONAGEM CHICO BENTO

Ligiane Aparecida BONACIN (PG/UEL)
Universidade Estadual de Londrina –PR
ligi_bonacin@hotmail.com

Resumo: Perpassando as discussões linguísticas atuais sobre o preconceito linguístico que ocorre dentro da sala de aula, por parte de professores desatualizados e dos próprios alunos em relação aos outros que falam com uma variedade linguística diferente, temos como objetivo neste artigo tratar sobre o preconceito do dialeto rural. Para isso utilizamos o personagem de Maurício de Sousa, Chico Bento com a história em quadrinhos intitulado: "Espelho quebrado." Nos baseando nas postulações da sociolinguística, subárea da linguística que estuda a língua falada em seu uso no contexto social, buscaremos demonstrar através da variação de Chico Bento o quão importante se mostra respeitarmos as diferentes variações linguísticas encontradas em nosso país, dando ênfase no dialeto rural. Esperamos com esse artigo demonstrar uma perspectiva diferenciada para as aulas de Língua Portuguesa com o estudo da variação, possibilitando ao aluno um olhar menos preconceituoso em relação àquele que fala diferente.

Palavras-chave: Variação dialetal, preconceito linguístico.

"Ter consciência de que sabe falar à língua
que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e
que esse saber pode crescer com ele por toda a sua vida"
Rosa Virgínia Mattos e Silva

INTRODUÇÃO

Através dos estudos sociolinguísticos, especificamente na disciplina de Variação linguística e ensino, observamos que o tema variação linguística, no Brasil ainda é um mito para muitos.

Mesmo sendo um tema recorrente nas universidades, eventos e congressos educacionais, ainda tem-se mostrado muito distante da realidade prática na sala de aula, onde percebemos atitudes normativas e preconceituosas em relação ao aluno que fala da maneira coloquial ou que se diferencia da língua usada na cidade que se aproxima da norma-padrão.

Pensando no preconceito linguístico que ocorre dentro da sala de aula, por parte de professores e dos próprios alunos em relação aos outros que falam de uma maneira diferente, temos como objetivo neste artigo conscientizar alunos e professores de Língua Portuguesa, a importância em respeitar os mais variados dialetos existentes em nosso país, neste trabalho em específico daremos atenção ao dialeto caipira, para isso nós utilizaremos da personagem de Maurício de Sousa, Chico Bento com a história em quadrinhos intitulado: Espelho quebrado.

O Preconceito linguístico

Através de estudos recentes realizados por linguistas renomados como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Rosa Virgínia Mattos e Silva, observamos que no Brasil muitas vezes o aluno que usa seu vernáculo dentro do espaço escolar, recebe preconceito em relação aos outros alunos que usam uma variante mais próxima da norma-padrão, isso acontece por que desde há muitos anos a escola vem destacando e dando ênfase somente a norma-padrão, rígida, normativa, não dando espaço ao estudo dos dialetos que se distanciam dela.

Por isso, através da sociolinguística, subárea da linguística que estuda a língua falada em seu uso no contexto social, temos como objetivo demonstrar aos professores e principalmente aos alunos que a variação se tornou de maneira ampla um fenômeno cotidiano e comum, e que o falante desta variante deve ser respeitado, para que as ações preconceituosas não aconteçam no âmbito escolar.

Pensando neste tema reconhecemos que há inúmeros tipos de variações: variação diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, mas neste trabalho iremos nos ater a variação diatópica, que vem do grego DIÁ: “através de” e TOPOS: “lugar”, ou seja, é aquela variação que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Daremos ênfase nos estudos da importante linguísta brasileira, Stella Maris Bortoni-Ricardo, assim como também nos textos escritos pelos linguistas Rosa Virgínia Mattos e Silva, Marcos Bagno, Magda Soares, Roberto Camacho entre tantos outros tão importantes estudiosos sobre este tema tão rico, que é a variação linguística.

Partindo dos pressupostos teóricos de Stella Maris Bortoni-Ricardo, (2005). Até o início do século XX, o Brasil era considerado um país rural. Nos Países da América Latina, o crescimento populacional é constituído por causa de migrantes de origem rural que procuraram melhores condições de vida, e infelizmente a maioria desse povo acabou permanecendo à margem do sistema de produção.

Imagem I: Sebastião Salgado - Migração rural para as grandes cidades

Houve um "boom" no Brasil dessa migração rural em 1960-1970, a partir da segunda metade do século XX, no ano seguinte a proclamação da república. O último censo IBGE em 2000 mostrou que a população rural do Brasil em 35 anos caiu de 50% para 19%. Após essas

alterações de mobilidade geográfica, no Brasil do século XX, as variações trazidas com essas mudanças, se tornaram objeto de especial interesse nas ciências humanas em geral.

Por esse motivo, temos como principal personagem desse tema, Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa, que mora no sítio e possuí seu próprio dialeto, constituído de expressões próprias de quem mora na área rural. Entendemos desta forma, que ao estudá-lo, poderemos propiciar aos alunos um maior entendimento sobre a riqueza da variação presente no dialeto caipira.

Segundo Bortoni-Ricardo, o personagem Chico Bento é uma criação muito feliz da equipe de Maurício de Sousa, pois permite às crianças com antecedentes urbanos familiarizarem-se com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, tem pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação.

Chico Bento pode-se transformar em nossas salas de aula em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado. Suas historinhas são também ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística.

Apesar disso, houve um momento na década de 80 em que o Conselho Nacional de Cultura queria proibir a publicação na revista, alegando que ela servia de mau exemplo às crianças brasileiras, que passariam a falar "errado" como Chico Bento. Felizmente, o bom senso prevaleceu e Chico Bento continuou sua trajetória, encantando as gerações que se seguiram. (Bortoni-Ricardo. p23. Pedagogia. Educação em Língua Materna)

Personagem Chico Bento

Antes de iniciarmos de fato a análise da fala de Chico Bento, se faz necessário explicar quem é essa personagem. Chico Bento (Francisco Antonio Felício Bento) é a personagem principal da Turma do Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961, inspirado em um tio-avô de Maurício, morador de Santa Branca, no Vale do Paraíba, São Paulo. Estreou em 1963, numa tirinha dos personagens Hiroshi e Zezinho (que passaram a ser chamados Hiro e Zé da Roça). A primeira revista própria foi lançada em 26 de agosto de 1982.

Imagem II**: Tira do Hiroshi e Zezinho, onde o Chico Bento aparecia pela primeira vez, no ano de l963. Disponível em**< http://www.monica.com.br/mauricio/cronicas/cron269.htm> acesso em 25 de Nov de 2012.

Hoje Maurício de Sousa apresenta Chico Bento com algumas mudanças, ainda anda descalço, usa chapéu de palha, mora com os pais,mas seu desenho e seus traços se modificaram, ficaram mais arredondados.

Seu Bento e Dona Cotinha adoram pescar com o pai em um sítio nas cercanias da fictícia Vila Abobrinha, no interior de São Paulo. Além de sua namorada, Rosinha, aparecem em suas histórias: Zé Lelé (seu primo), Zé da Roça, Hiro, Anjo Gabriel (o anjo da guarda do Chico), Dona Marocas (a professora), Nhô Lau (dono de uma plantação de goiabas), seu primo da cidade Zeca, etc.

Diferente de outros personagens de Maurício, Chico Bento sempre foi caracterizado em idade escolar, chegando a frequentar uma escola em suas histórias, apesar de não poder ser considerado um aluno exemplar, pois se atrasa, esquece os deveres, cria histórias de pescador, além de tirar notas baixas.

Desta forma, essa personagem se mostra um típico caipira ainda estigmatizado, mas com sua importância para os estudos sociolinguístico, pois através dele nós poderemos demonstrar aos alunos o quão diferente é a realidade dessa personagem e quão rico o Brasil se mostra no fator linguístico.

> Se o Chico Bento passar a falar "segundo a norma culta", ele simplesmente deixa de ser o Chico Bento! A graça do personagem

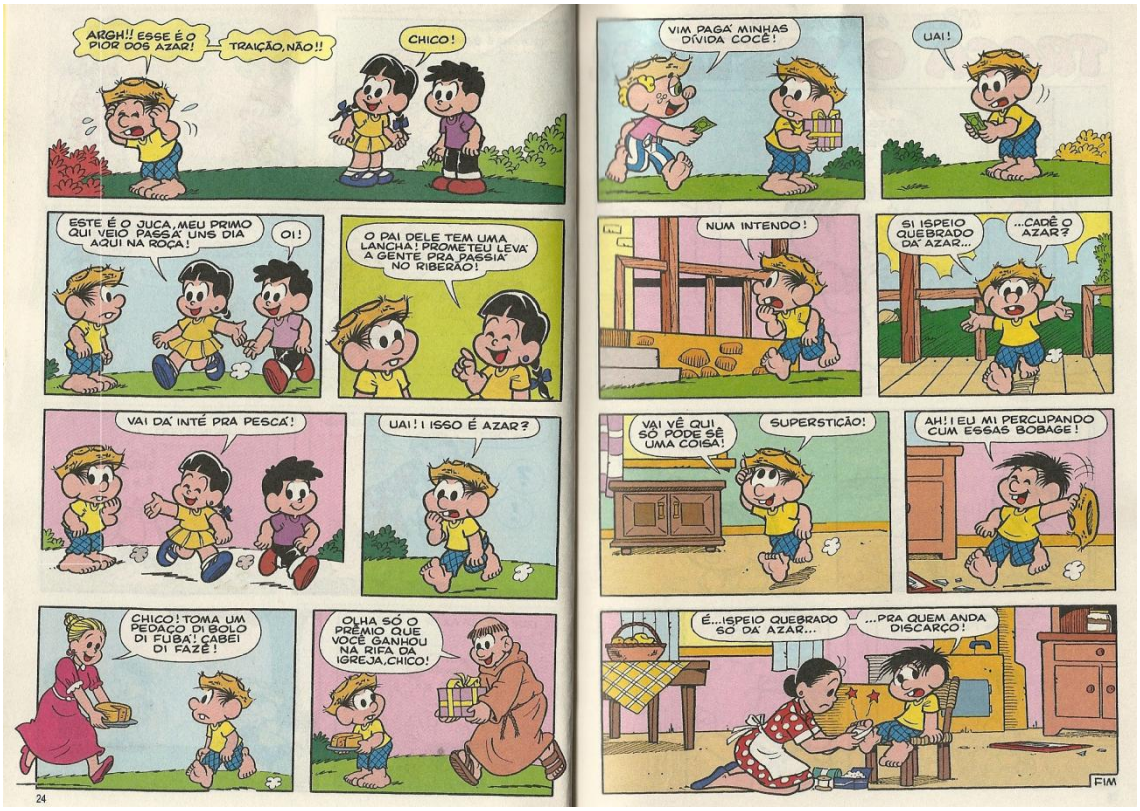
> está precisamente no seu linguajar, na sua visão de mundo característica da cultura rural, no seu apreço pela vida do campo, entre outros aspectos. Se existe algum trabalho pedagógico interessante a ser feito com o Chico Bento, é precisamente o de valorizar as diferenças socioculturais que o personagem tenta encarnar (BAGNO, 2007, p. 123).

Por isso segundo João Wanderley Geraldi, (1995) no processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa e outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural) e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos e por isso mesmo, novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

Com isso conseguimos perceber que a variação linguística ocorre através de diversos fatores e um deles é por causa do ambiente em que se vive. Abaixo teremos uma história em quadrinhos com o Chico para demonstrarmos e analisarmos sua maneira de se expressar, seu modo de falar com as personagens que o reodeiam em seu ambiente rural:

Chico Bento em...
Espelho Quebrado...
VIXI MARIA!!
CRIAS!
MAURICIO
NUM DEVIA DI TÊ INVENTADO DI LIMPÁ O ISPEIO SOZINHO!
SI ISPATIFÔ TODO!
I ISSO SÓ QUÉ DIZÊ UMA COISA...
UM ISPEIO QUEBRADO DÁ SETE ANO DI AZAR!!
21

AGORA, TÔ DANADO! O QUI É QUI VAI ACONTECÊ DI RUIM?
CHICO!
IH!! FOI SÓ FALÁ...
TODINHAS BOA!
CHICO!
?
!
OCÊ SABE QUI EU NUM GOSTO QUI MOLEQUE SUBA NA MINHA GOIABERA, NÉ?
GRUP! É!
I QUI, ESTE ANO, A GOIABERA DEU GOIABA DIMAIS, NÉ?
ÉÉÉÉ!
QUERO FALAR COM VOCÊ SOBRE A PROVA DE ONTEM!
AI, MEU SÃO CRISPIM!
EU TIREI ZERO, FOI, FESSORA?
ZERO?
POR ISSO, VÔ TI DÁ ESTA CESTA CHEINHA, ANTIS DOCÊ INVENTÁ DI PEGÁ ELAS!
É... ÉÉ?!!
UAI! MAIS ISSO É RUIM?!
VOCÊ TIROU UM DEZ!
PARABÉNS!
?
!
NUM INTENDO!
BÃO... VAI VÊ QUI TÃO TUDO BICHADA!
CHOMP! CHOMP!
QUI TIPO DI AZAR É ESSE?



Após a leitura da História em quadrinhos acima poderemos iniciar nossa análise da fala de Chico Bento. Já na primeira leitura poderemos observar alguns traços do polo rural, um dos primeiros traços seria o de acreditar em lendas, ditados populares e mitos, como podemos obervar na HQ apresentada acima, por exemplo, revelando a cultura do personagem em acredita da azar de sete anos a pessoa que quebra um espelho, um mito de origem antiga, onde muitas culturas acreditavam que o reflexo é outra parte de nós mesmos. Algumas tribos africanas não permitiam que seus habitantes fossem fotografados porque achavam que a alma seria roubada.

Os romanos aperfeiçoaram o espelho e, desde então, quebrar um deles e ver sua imagem estilhaçada é um mau agouro. Os sete anos estão relacionados a um número místico: sete são as cores do arco-íris, as fases da Lua duram sete dias e para os judeus o sete equivalia ao infinito (Jesus ensinou que devemos perdoar setenta vezes sete, isto é, perdoar sempre). Alguém juntou o espelho quebrado ao número, que chegou até hoje: sete anos de azar.

Claro que há na cidade pessoas que acreditam em mitos, mas podemos ver no sítio essa crença em destaque, pois há na área rural uma tendência a preservar a história, recontar os fatos do passado, onde inclui as lendas.

Muitos moradores ainda acreditam ser verdade ou pelo menos se não acreditam ser verdade, vão passando de geração em geração para que seus filhos também passem adiante a cultura preservada há séculos.

Traços graduais e descontínuos

Para explicar essa variação rural primeiro devemos entender a variação em si, de acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) para entendermos a variação no português brasileiro, precisaremos imaginar três contínuos: (1) Contínuo de urbanização; (2) contínuo de oralidade-letramento,(3) contínuo de monitoração estilística.

Ateremo-nos neste trabalho em analisar o contínuo de urbanização, sendo o contínuo que apresenta duas extremidades onde se colocam, de um lado, os dialetos rurais falados em áreas isoladas e de outro a variedade padrão, falada em áreas urbanas pelos grupos sociais com alto nível de instrução.

O contínuo de urbanização pode ser representado assim:

- - -

Por isso, iremos analisar abaixo alguns itens típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo a medida que nos aproximamos do polo urbano.

Para Marcos Bagno, é muito importante que o professor reveja a fala de seus alunos, para que entenda o que são os traços graduais e descontínuos. Traços graduais são aqueles usos da língua que podemos encontrar na fala de qualquer brasileiro, como por exemplo, na fala a seguir de Chico Bento e Nhô Lau:

"Chico Bento: *Vixi Maria!* ***Num*** *devia di te inventado di* ***limpá*** *o ispeio sozinho. Si ispatifô todo! I isso só qué* ***dizê*** *uma coisa... Um ispeio quebrado dá sete ano di azar!! Agora to danado! O que é qui vai* **acontecê** *di ruim?"*

"Nhô Lau: Ocê *sabe qui eu num gosto qui moleque suba na minha* ***goiabera,*** *né?"*

Para Bagno a palavra "Num"- advérbio não, quando antecede os verbos, tende a ser pronunciado como uma partícula átona, não-acentuada, e isso nos leva a reduzir o ditongo nasal /âw/à vogal nasal /û/.

Limpá,Dizê,acontecê- o apagamento do /r/ final de palavras também se mostra comum no vernáculo brasileiro, inclusive na cidade.

Ocê- segundo Bortoni- Ricardo, o pronome de tratamento você deriva do tratamento antigo " Vossa mercê, que obedeceu os seguintes recursos: vossa mercê> vosmecê> você> (o) CE, sendo formas muitos usadas em estilos não monitoradas por todos os brasileiros.

Goiabera – o sufixo – eira é pronunciado quase sempre "êra". Os ditongos ei e ai seguidos dos fonemas /r/,/n/,/j/e/x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/e/a/. Exemplos: cadê/i/ra,ca/i/xa.

Ao analisarmos esses traços graduais com os alunos, poderemos demonstrar a eles que a grande maioria das pessoas também falam como o Chico, isso poderá causar reflexão sobre a ótica linguística que eles possuem.

Já os traços descontínuos, que são os que sofrem a maior carga de preconceito e de discriminação por parte dos falantes urbanos mais letrados, são essas formas de uso da língua que são em geral, consideradas as mais feias as mais erradas, aquelas que deveriam a todo custo ser "extirpadas", como podemos observar na fala de Chico bento e de Rosinha:

Chico Bento: *" Vixi Maria! Num devia di te inventado di limpá o* ***ispeio*** *sozinho. Si* ***ispatifô*** *todo! I isso só qué dizê uma coisa... Um ispeio quebrado dá sete ano di azar!! Agora to danado! O que é qui vai acontecê di ruim?"*

Rosinha: *"O pai dele tem um lancha! Prometeu leva a gente pra passeá no Ribeirão! Vai dá inté pra pescá!"*

Chico Bento: "*uai! Num intendo, i ispeio quebrado dá azar ... cadê o azar? Vai vê qui só pode sê uma coisa!* ***Suspertição****! Ah! Eu mi* ***percupando*** *cum essas bobage!"*

Ispeio- Notamos a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ de caráter descontínuo.
Espe/lh/o>espe/i/o,traba/lh/a> traba/i/a.
Ispatifô – Segundo Rosa Vírginia Mattos e Silva falar ispatifô no lugar de espatifou signific que o falante transferiu a fala para a escrita
Inté- Para Bortoni-Ricardo é uma forma arcaica da preposição até. Por isso deixou de ser usada nas camadas urbanas e passou a ser um traço descontínuo.

Por isso as únicas palavras que se apresentam como traço do falar rural são: Suspertição e Percupando, do qual o falante urbano reconhece ser um modo de falar estigmatizado, onde não se ouve entre falantes cultos ou de referência para eles, por isso a tendência é a de não usá-las no meio urbano.

Ao fazermos a transcrição fonética da fala de Chico Bento, poderemos analisar muitos outros fatores da fala de Chico, entre eles, é o de que nem sempre Chico Bento fala tão diferente de nós, às vezes nós falamos também como dele.

Por isso, vemos necessário descrever a fala de Chico para que possamos perceber que o Chico fala como fala por fatores históricos e ideológicos, e não como prezam muitos gramáticos ser uma fala errada e cheia de imperfeições:

Chico Bento: *Vixi Maria! Num devia di te inventado di limpá o inpeio sozinho. Si ispatifô todo! I isso só qué dizê uma coisa... Um insperio quebrado dá sete ano di azar!! Agora to danado! O que é qui vai acontecê di ruim?*
Nhô Lau: Chico!
Chico Bento: *Ih! Foi só falá...*
Nhô Lau: *Ocê sabe qui eu num gosto qui moleque suba na minha goiabera, né?*
Chico Bento*: Grup! É!*

Nhô Lau: *I qui, este ano, a goiabera deu goiaba dimais, né?*
Chico Bento:*ÉÉÉÉÉ!*
*Nhô Lau:*Por isso vô ti dá esta cesta cheinha, antis docê inventá di pegá elas!*
Chico Bento:*E..éé?!!*
Chico Bento: *Uai! Mais isso é ruim?! Bão vai vê qui tão tudo bichada!*
Após come-las ele constata que estavam boas.
Chico Bento: *Todinhas boas!*
Dona Marocas: *Chico!*
Chico Bento*: ?!*
Dona Marocas: *Quero falar com você sobre a prova de ontem!*
Chico Bento: *Ai, meu são crispim!Eu tirei zero, foi fessora?*
Dona Marocas:*Zero? Não, você tirou um dez! Parabéns!*
Chico Bento:*Num entendo! Qui tipo de azar é esse?*
Mais a frente ele reconhece Rosinha conversando com outro garoto.
Chico Bento: *Argh! Esse é o pior dos azar! Traição Não!!*
Rosinha: *Chico! Este é o Juca, meu primo qui veio passá uns dia aqui na roça!*
Juca: *Oi !*
Rosinha: *O pai dele tem um lancha! Prometeu leva a gente pra passeá no Ribeirão! Vai dá inté pra pescá!*
Chico Bento: *Uai! Isso é azar?*
Dona Rosália: *Chico! Toma um pedaço di bolo di fubá ! Cabei de fazê!*
Padre Lino*: Olha só o prêmio que você ganhou na rifa da igreja, Chico!*
Zé Lelé: *Vim pagá minhas dívida coce !*
Chico Bento: *uai! Num intendo, i ispeio quebrado dá azar ... cadê o azar? Vai vê qui só pode sê uma coisa! Suspertição! Ah! Eu mi percupando cum essas bobage!*
Em seguida ele acaba pisando no espelho quebrado com os pés descalços.
Chico Bento: *É..ispeio quebrado só dá azar para quem anda discarço!*

Ao analisar as falas feitas por Chico Bento e seus amigos é preciso levar em consideração que além do Português chamado "padrão" ensinado na escola, há um Português "subpadrão", ou "standart" (CASTILHO, 2003).

Sobre isso, Mattos e Silva nos revela que diante da magnitude territorial e da heterogeneidade cultural, social e econômica, frutos de sua história, o Brasil, é por definição, a nação da diversidade, a língua portuguesa no Brasil, impossível de ser de outra forma, reflete isso.

Diante da análise feita, tivemos como objetivo reforçar e conscientizar nossos alunos, de que a língua portuguesa é heterogênea, fazendo-os reconhecer a diversidade linguística

presente em nosso país. Mattos e Silva nos revela ser fundamental esse contato com a diversidade linguística:

> Nos primeiros anos de ensino, a diversidade linguística, o plurilinguismo de certas comunidades, o pluridialetalismo de todos deveria ser respeitado, cultivado, não só para favorecer o desenvolvimento natural da expressão oral, como também para não criar bloqueios que se tornam no futuro intransponíveis, não só na comunicação escrita, como também oral. O convívio com dialetos dominantes se faria também e naturalmente, sobretudo através da leitura, quando fosse o momento, e pelo confronto contrastivo, sem avaliações de certo ou errado, mas no sentido de adequação/inadequação a determináveis situações novas. (Mattos e Silva, p.26.2004)

Ao analisarmos a fala de Chico Bento, procuramos demonstrar aos alunos que o dialeto de Chico é o dialeto caipira, mas do qual muitas palavras que são usadas por ele, também poderão ser encontradas no âmbito urbano, revelando que seu modo de falar não é errado, ou mais feio do que o das pessoas da cidade, pelo contrário, seu dialeto é identitário revela um pouco da vida do seu falante, sua vida pacata e longe da violência, com relações próximas e uma vida saudável, rodeado de pessoas conhecidas, e uma vida cheia de aventuras.

Para isso sugerimos ao professor um questionário para ser elaborado junto com os alunos, de modo que eles reflitam sobre o modo de falar de Chico isso poderá levar o professor a analisar se o aluno entendeu ou não a variação de Chico.

QUESTÕES

1) Com base na História em quadrinhos original de Chico Bento, complete as falas abaixo seguindo a norma padrão da língua portuguesa:

Chico Bento: *_____ Maria! Num devia de te inventado de _____ o_____ sozinho. Se _____ todo! I isso só _____ _____ uma coisa... Um _____ quebrado dá sete _____ ____ azar!! Agora ___to danado! O que é que vai _____ di ruim?*
Nhô Lau: Chico!
Chico Bento: *Ih! Foi só _____...*

Nhô Lau: *_____ sabe _____ eu num gosto _____ moleque suba na minha _____, _____?*
Chico Bento*: Grup! É!*
Nhô Lau ***E*** *que, este ano, a _____ deu goiaba _____,_____?*
Chico Bento: *ÉÉÉÉÉ!*
*Nhô Lau****:****Por isso _____ ti _____ esta cesta cheinha,*
_____
_____ *elas!*
Chico Bento:*E..éé?!!*

2) Você classificaria errada a maneira como Chico Bento fala. Por quê? Explique com suas palavras:
_____
_____
_____

3) A linguagem da professora de Chico é igual à dele? Por que você acha que isso acontece, explique com suas palavras?
_____
_____
_____

4) O modo como a namorada de Chico fala, se parece com o dele também? Por que você acha que os dois falam assim?
_____
_____
_____

5) Você acha que por Chico falar do jeito dele ele irá sofrer se vir para a cidade? Por quê?
_____
_____

6) O que você faria se seu amigo do sítio que veio morar na cidade falasse como Chico?
_____

7) O que você faria se você fosse morar no sítio e percebesse que sua avó, mulher que sempre viveu no sítio e mais velha que você, falasse como Chico Bento?
_____
_____
_____

Consideramos que após as discussões do professor ao corrigir em sala de aula as questões poderá provocar uma analise do aprendizado dos alunos sobre esse quesito, tornando-os mais críticos e reflexivos em relação ao preconceito linguístico.

A partir destas questões o professor abordará as questões sobre a variação dialetal presente em nosso país, tornando o aluno integrado e consciente sobre as variações presentes em nosso país, podendo futuramente se tornar menos preconceituoso em relação a novos e diferente modos de falar, sendo um interlocutor mais atencioso e menos estigmatizador com o falante que usa a linguagem de uma maneira diferente da dele.

Considerações finais

Tivemos como intuito neste trabalho destacar a importância cultural e linguística das pessoas que vivem na área rural, demonstrando ao leitor através de Chico Bento, que essa população na deve ser considera como ignorante ou menos favorecida que a população da cidade, por falarem como falam, pelo contrário, devemos reconhecer sua identidade linguística e regional que precisa ser respeitada e valorizada em todos os meios, mas principalmente em sala de aula.

Entendemos que à medida que os alunos vão tomando contato com aquilo que é diferente, o que antes era visto como feio, passará a ser entendido como diferente apenas isso. Concordamos com Sírio Possenti, quando o mesmo relata que não devemos confundir características mentais dos falantes com sua adesão a normas linguísticas valorizadas em uma certa época.Desta forma nossa aluno entenderá que a maneira que Chico fala, não é mais feia que a sua que se aproxima da norma-padrão, mas apenas diferente, uma fala que preservou um dialeto antigo que ainda é usado em sua comunidade local e familiar.

Referências

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola. 2004.p.51-70

CAMACHO, Roberto G. A Variação Linguística. In: Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º graus. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3 v, p.29-41

_____. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. BORTONI-RICARDO. S.M. Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola,2005.p.53-59

CASTILHO, A. T. Variação Dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: Bagno, M (org) linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. P.27-36
GERALDI. J.W. Linguagem e ensino: exercícios de militância. campinas: Mercado de letras, 1996,p.69

MATTOS E SILVA. Rosa Vírginia. O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo. Parábola, 2004.p.11-26
_____,O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, M.E; COELHO, I.L. (orgs). Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua Florianópolis: Ed da UFSC, 2006. P.267-275

SOUSA, Maurício. Almanaque da Mônica. *Espelho quebrado.n7.* São Paulo: Mauricio de Sousa, 2008

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: Bagno, M.(org) linguística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002.p 317-332.

CÂNDIDO, Rouse Klébia R e FARIAS Flávia Kalyne. Variação do pronome da 1ª p.p. no gênero quadrinhos:"a turma do chico bento. Departamento de Letras UFRN. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades /ART IGOS/GT25/TrabalhoeChicoBentos.pdf Acesso em 25 nov,2012

Imagem I: disponível em < http://feijoadaliteraria.blogspot.com.br/ 2009/05/ se bastiao-salgado-migracao-rural-para.html > Acesso em 16 de jan de 2013.

38 - TRADUÇÃO

CONTRAPONTOS SOBRE TRADUÇÃO: DO MÉTODO A PRÁTICA

Andressa MASETTO (G-UFFS)[634]
Matheus França RAGIEVICZ (G-UFFS)[635]

RESUMO: Segundo Silva (2010), no que tange aos textos de provas de proficiência em língua estrangeira, para futuros alunos de mestrado e doutorado, as traduções realizadas são resultados evidentes de uma recepção de texto que segue uma interpretação de "sentido por sentido". E observa-se que esta leitura ocorre entre esses alunos e, ainda, entre alunos de línguas estrangeiras. Fruto de uma tradição logocêntrica, que tenta definir a tradução como algo racionável e lógico, o método "sentido por sentido" evidencia a falha contida nessa tradição apresentando o significado como "imune à passagem do tempo e acima de qualquer viés de interpretação" (ARROJO, 2003, p.38). O presente trabalho, ancorado na reflexão proposta por Arrojo, objetiva apresentar a visão desconstrutivista sobre tradução, como também, expor que "nenhuma tradução será, portanto, 'neutra' ou 'literal'; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura" (ARROJO, 2003, p.78). Desta forma, o significado desconstrutivista se contrapõe de forma radical ao significado "logocêntrico".

Palavras-chave: Nupple.Tradução.Proficiência.

1.Introdução

O campo dos estudos da linguagem - como por muito tempo costumou ser estudado - vêm sofrendo diversas mudanças, que transparecem nos estudos atuais. O clássico modelo proposto por Saussure, no qual exclui o sujeito da análise linguística "considerando-o

[634]Estudante de graduação indicada pela Professora Mestre Marilene Aparecida Lemos. Voluntária do Nuplle. Curso de Letras - Português/Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Realeza. Paraná. Brasil.
[635] Estudante de graduação indicado pela Professora Mestre Marilene Aparecida Lemos. Voluntário do Nuplle. Curso de Letras - Português/Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Realeza. Paraná. Brasil.

elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico: língua objetivada, padronizada" (TROMBETTA, 2011, p.1) encontra seu uso no meio acadêmico, caindo em constante questionamento e crítica. Em seu lugar, reflexões contrárias às tradições que consideram a língua enquanto *instrumento*, *ferramenta*, crescem. A tradução se encontra submergida nessas discussões, na maioria das vezes, aparecendo timidamente.

Refletir sobre tradução, sem seguir os postulados de Roman Jakobson, em outras palavras, sem basear-se em uma visão racional e sistemática, é audaz, ainda mais em um campo em que a dominação logocêntrica, remonta a dominação patriarcal no mundo.

Foi tomado como base o livro O Signo Desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino (2003) para ancorar toda discussão a ser proposta, por ser considerado um dos melhores trabalhos sobre os enlaces de desconstrução e tradução. Tradução "assim como a desconstrução, é o lugar por excelência das línguas e da proliferação de sentidos; é o lugar da différance" (FERREIRA, 2009, p. 231). A *desconstrução*, não é, portanto "um método, um sistema, ou um conjunto de ideias pronto e acabado" mas "um instrumento de capacidade inesgotável, que serve para perfurar um texto até as suas entranhas e explorá-las a fim de desenterrar aquele '*ponto cego*' que o autor nunca viu e nem quis ver, e que o texto procura, na medida do possível, acobertar para que ninguém o veja" (RAJAGOPALAN, 2003, p.26).

Segundo Martins "as traduções dos textos de provas de proficiência em língua estrangeira nas seleções de mestrado e doutorado resultam como exemplos claros da aplicação da recepção do texto seguindo o 'sentido pelo sentido' " (2010, p. 7) desta forma, os proficientes, constroem o texto sendo fiel ao conteúdo e livre na forma (Rolim, 2006).

Com isso, o presente artigo toma por intento apresentar a visão desconstrutivista e suas implicações para a tradução, como também, expor aos estudantes de proficiência que "nenhuma tradução será, portanto, 'neutra' ou 'literal'; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura" (ARROJO, 2003, p.78) demonstrando que para se ler em uma língua estrangeira, não basta apenas, traduzir de uma forma que se aproxime mais do original, mas que, propicie uma compreensão no ato da tradução.

O texto se divide em quatro seções. A primeira "Derrida e a visão desconstrutivista"

apresenta a desconstrução postulada por Jacques Derrida. A segunda "Considerações sobre a tradução" discorre sobre algumas ideias sobre tradução, chegando por fim, a concebê-la como uma leitura. A terceira "Des (construção) do método a prática: a falta de 'sentido por sentido' " expõe que na tradução, não existe método ou prática para o ato tradutório, mas sim, uma nova interpretação, uma nova leitura do dito "original" contrapondo as afirmações de Silva. A quarta e última seção) "A leitura do texto para futuros proficientes" apresenta aos candidatos de proficiência, as implicações da leitura para sua interpretação e entendimento, contrariando a ideia de "transferência de significados" entre línguas.

2.

2.1 DERRIDA E A *DESCONSTRUÇÃO*

Jacques Derrida foi um dos mais importantes filósofos do século XX. Na década de 1960, postulou a desconstrução, uma forma de pensar criticamente toda uma série de pressupostos de conceitos filosóficos que ancoram a tradição logocêntrica idealizados na metafísica ocidental. A desconstrução constitui um projeto audacioso, pois as Ciências modernas se firmam a partir da concepção de razão "*logos* [a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso]" (ARROJO, 2003, p.9) e a significação de verdade.

Segundo Stein "toda a metafísica ocidental se sustenta a partir de dicotomias que levam a um sistema de hierarquias a partir das quais as teorias se firmam" (2007, p.23). Ainda conforme Stein, a desconstrução surge com a proposta de "perceber as aporias, os pontos cegos, as fragilidades que constituem cada uma dessas teorias, ciências e visões de mundo, a fim de problematizar suas constituições, e os efeitos resultantes dessas constituições" (2007, p.23).

A desconstrução não pode se constituir enquanto método, prática com princípios e procedimentos preestabelecidos, pois se assim o fizer, estará se delimitando e caindo nas mesmas contradições da "lógica" logocêntrica a qual, procura pôr em xeque, a partir de uma série de questionamentos.

A desconstrução, consoante Arrojo, rompe os pilares solidificados em diversas dimensões do saber (teórica, filosófica, institucionais e pedagógica e, principalmente política) colocando em evidência, desta forma, as verdades e as condições sob a qual se constroem e se estabelecem (STEIN, 2007).

A desconstrução, não toma por intuito erradicar ou apagar as dicotomias e as hierarquias já estabelecidas; seu intento é questioná-las, trazendo à tona como tais dicotomias e hierarquias são construídas e estabelecidas. O que Derrida quer, não é sucumbir a metafísica, o que se mostra impossível, mas pensar diferente dela.

Ottoni considerou que Derrida foi o "último filósofo da escritura e o primeiro pensador da tradução" (apud FERREIRA, 2009, p.229). Como já foi mencionado, a tradução como a desconstrução, são lugares de "proliferação de sentidos". Derrida afirma que "o problema da desconstrução é também do começo ao fim a questão da tradução" (apud FERREIRA, 2009, p. 235). Desta forma, é colocado em evidência os problemas tradicionais da tradução, abordados na próxima sessão.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO

A problemática circundada em torno da tradução, geralmente, é associada a questão do texto traduzido manter-se fiel a seu original. Se pressupõem, assim, a existência de uma equivalência de significados entre todas as línguas, coexistindo uma hierarquia entre o texto original e o texto traduzido.

A equivalência, supõe, nos estudos clássicos de tradução, a possibilidade de linearidade perfeita entre as línguas; línguas essas transparentes, apresentando o significado como "imune à passagem do tempo e acima de qualquer viés de interpretação" (ARROJO, 2003, p.38).

Contudo, ao evocar o mito da Torre de Babel, podemos pensar que a transparência, linearidade e petrificação da língua, só poderiam ser possíveis, caso os Semitas, tivessem êxito na vontade de impor sua língua, seu nome ao mundo. Toda tradução, reflete os aspectos

sócio-histórico e culturais da língua de chegada do tradutor. Na reflexão desconstrutivista,

> o significado não se encontra preservado no texto, nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; o significado se encontra, sim, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor. (ARROJO, 2003, p.39)

Desta forma, nenhuma tradução pode ser considera fiel a seu texto original; Toda tradução "revela sua origem numa interpretação exatamente porque o texto de que parte, o chamado "original", somente vive através de uma leitura que será — sempre e necessariamente — também produto da perspectiva e das circunstâncias em que ocorre" (ARROJO, 2003, p.78).

Qualquer tradução, na sua mais simplória e inocente singularidade, carrega, marcas que demarcam "o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e a perspectiva de seu realizador" (ARROJO, 2003, p. 78). E ainda, traz consigo, os pontos que mostram sua origem, ainda que seu realizador não se dê conta, ou, assuma. Seu autor, imprime uma marca única e singular ao texto. Com isso, para Arrojo,

> nenhuma tradução será, portanto, "neutra" ou "literal"; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura. O fato de ser sempre e inevitavelmente uma leitura ou uma interpretação não constitui, entretanto, uma característica peculiar da atividade do tradutor; revela, sim, um traço essencial de toda e qualquer atividade linguística e até mesmo de qualquer atividade humana. (2003, p.78)

Tais afirmações, só são válidas e ressonadas desta forma, pois, o sujeito defendido por Derrida é o sujeito da psicanálise. Não é senhor do seu dizer, tão pouco é capaz de dominar a coisa. Não têm dimensão dos sentidos que produz. Por isso, é inconsciente, descentrado. Não se deve, porém, levar até as últimas consequências a noção de que tudo se origina de impulsos inconscientes, o que se quer é que esse aspecto seja considerado fundamental na produção de sentidos, que a falha seja apontada e as ilusões explicitadas.

2.3 DES(CONSTRUÇÃO) DO MÉTODO A PRÁTICA: A FALTA DE 'SENTIDO POR SENTIDO'

Não existe, na tradução conforme postulada por Arrojo, um método certeiro e exato que possa ser empregado em qualquer texto ou momento em que a tradução seja solicitada. Qualquer protelação nesse sentido é ilusória e passível de equívoco. Tão pouco, acreditar que o desenvolvimento e aprimoramento de mecanismos que ensejem a preservação do original, colocando o tradutor enquanto mero figurante da história, são eficazes.

A tradução não pode ser tomada como prática secundária ao método, porque ela é "inescapavelmente, uma leitura". Portanto, assim como conclui esta autora, não há possibilidade de uma tradução ser "neutra" ou "literal", o sujeito, enquanto tradutor, interferirá no sentido tomado no texto. Esse engajamento não é peculiar, tanto na atividade do tradutor quanto em qualquer atividade linguística ou até mesmo humana, revelando sempre, esse traço que é essencial.

Segundo Silva (2010), no que tange aos textos de provas de proficiência em língua estrangeira, para futuros alunos de mestrado e doutorado, as traduções realizadas são resultados evidentes de uma recepção de texto que segue uma interpretação de "sentido por sentido". Ainda segundo o autor "durante a atividade tradutória, o leitor-tradutor se depara com a possibilidade de constituir um texto fora da tradução 'palavra por palavra', mas aproximar o 'sentido pelo sentido' em correspondência à produção textual que lhe é exigida" (p.7). Alguns apontamentos e considerações se fazem necessárias nessa afirmação. A primeira delas cabe ao "sentido por sentido".

O termo *sentido-por-sentido* na formulação clássica da tradução é um termo-conceito que se refere a tradução "supostamente fiel ao conteúdo e livre na forma" acontecendo, algo similar ao termo *palavra-por-palavra,* tangendo a tradução "pretensamente fiel à forma e ao conteúdo" (ROLIM, 2006, p.13). Definições essas, clivadas no seio da tradição logocêntrica, que tenta definir a tradução como sistemática e racional, "substituição ou transferência de significados estáveis de um texto para outro e de uma língua para outra" (p.101) reportando o

significado como transcendental, neutro e independente de qualquer interpretação e intervenção, evidenciando a falha da impossibilidade de uma tradução sobre esses moldes.

A segunda confere à recepção. Para desconstrução, os caminhos que Silva firma a partir da ideia de recepção, se mostra contrária às adjacentes trilhadas por Arrojo. A recepção toma uma outra significação: a de leitura, entendida como

> resultado da tensão entre o momento histórico-social vivenciado por um sujeito autor e por um sujeito leitor, ambos cindidos e heterogêneos. Dessa forma, a leitura, assim entendida, pressupõe que os sentidos sejam produzidos a partir de posições (circunscrições) sócio-históricas e ideológicas (STEIN, 2007, p.38).

Realizadas estas considerações é possível trazer à tona, o que a afirmação de Silva não evidencia. O contexto que se insere o candidato de proficiência, já é pré-determinado no imaginário do sujeito, desnudando de imediato, o transparecimento de ideal a ser seguido. O ideal concerne a forma como ele deve ler/produzir os textos, ou seja, por meio da leitura *sentido-por-sentido*. Não se objetiva, apontar outra forma de traduzir os textos em provas de proficiência, mas, sim, apontar caminhos que possibilitem a conscientização do seu papel e de sua interferência autoral nos textos que lê, como também um entendimento, compreensão dos sentidos para que "dominem" a leitura e não apenas a tarefa de fazer o exame.

As indagações supracitadas são importantes no sentido que se atribui aos núcleos de proficiência a elaborar um modelo clássico de prova e avaliar os exames conforme atribuições da linguagem através da crença da estabilidade dos significados. Esse modelo não pode ser rompido, pois, é logocêntrico, e seus princípios são os mesmos espalhados nas diversas áreas do saber e solidificados pela sociedade. Caso isso não ocorra, gera estranhamento e desconfiança por parte do aluno que passa a ver a ação com "maus olhos". Nestas circunstâncias, pode-se expor formas para se realizar uma leitura que possibilite maior entendimento e criticidade.

2.4 A LEITURA PARA ESTUDANTES DE PROFICIÊNCIA

A desconstrução considera "o texto como algo que ultrapassa a materialidade e vê o sentido não como algo tutelado apenas pelo autor" desta forma conforme já assinalado "a leitura é um processo que se dá na convergência do linguístico com o social e com todos os outros atravessamentos como a história, o inconsciente e a ideologia, ou seja, a leitura acontece, de fato, no jogo que se instaura entre esses dois lugares discursivos" (STEIN, p.40).

Não se pode, portanto, supor que a tradução é fruto do entendimento de uma palavra, frase ou sentença (SILVA, 2010) convergidos em sentidos exatos de um idioma para outro. Toda tradução é uma recriação, uma leitura sobre algum texto. Não se pode supor que dicionários ou gramáticas normativas são capazes e suficientes de determinar o sentido de palavra, servem apenas como referencial. Nenhuma língua é petrificada, todas são marcadas por uma dinâmica cultural.

Pode-se orientar aos alunos de proficiência ou de língua estrangeira que direcionem seus estudos afim de compreender o contexto sócio-histórico e cultural de produção de sentido na/da língua estrangeira. Deve-se mergulhar na cultura da língua estrangeira, vivenciá-la. Sugere-se ainda, o investimento da leitura crítica objetivando desenvolver a compreensão do texto, e não apenas sua reprodução, tendo consciência que um texto leva a outro e assim sucessivamente, aprofundando a ideia de que o significado não se encontra no texto, mas na trama de convenções. Conduzindo a uma leitura embasada na realidade, não apenas no presente mas que possam integrar em conjunto passado e futuro. Assim "qualquer tradução, como qualquer leitura, inevitavelmente refletirá, além do sujeito-tradutor, o momento histórico e a comunidade cultural que a produziram" (ARROJO, 2003, p.103).

Ainda segundo Arrojo,

> Aprender a traduzir, tornar-se tradutor, implica, portanto, em primeiro lugar, reconhecer seu papel essencialmente ativo de produtor de significados e de representante e intérprete do autor e dos textos que traduz. Além desse reconhecimento, é claro, cabe ao tradutor assumir a responsabilidade pela produção de significados que realiza e pela representação do autor a que se dedica. Ou seja, terá que estar sintonizado com o ideário de seu tempo e lugar e, consequentemente, com a visão que esse tempo e lugar lhe permitem ter do texto e do autor que interpreta. Aprender a traduzir — pressupondo-se obviamente que esse aprendizado já conta com um trânsito adequado entre as

> línguas envolvidas — é um processo extremamente complexo que, infelizmente, não se realizará com o mero arquivo de listas de palavras, mas, sim, com o aprendizado mais amplo das tendências e características do que em seu tempo e lugar seja considerado uma leitura "aceitável" da realidade (p. 103-104)

Traduzir não configura uma tarefa fácil, tão pouco simples. Quando se lê um texto em língua estrangeira deve-se perceber que aquele texto está contaminado com significados de uma outra visão da realidade. Ao realizar uma prova de proficiência o sujeito assumirá uma posição de tradutor e de criador de sentidos; seu êxito dependerá do entendimento da dinâmica de multiplicidade de sentidos, que nunca se mantém a mesma.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a discussão proposta, partindo da visão desconstrutivista defendida por Jacques Derrida, percebesse que é possível pensar a tradução de forma diferente as suas correntes de estudo tradicionais. A tradução não é um método subsequente a uma prática como prevê todo um legado de estudos nessa área, mas sim, uma leitura, mas, não qualquer leitura. Ela transparece os desejos, as características e as situações do próprio leitor, mesmo que de forma camuflada, pois a metafísica ocidental, trabalha a partir de binarismos, tentando excluir qualquer traço do sujeito no seu objeto de estudo, traçando a língua como transparente e mera forma de comunicação.

Demonstrou-se aos estudantes de proficiência, que para se ler em uma língua estrangeira, não basta apenas, traduzir de uma forma que se aproxime do original, mas que, proporcione uma compreensão do texto, entendendo dessa forma que nenhuma tradução pode ser considerada uma cópia fiel do original que no ato de traduzir, o texto ganha uma ressignificação. Portanto, quando usamos uma determinada definição da palavra para traduzir, acabamos não percebendo que existem inúmeros sentidos e significados diferentes possíveis. Assim, desconstrói-se a ideia do sujeito logocêntrico defendido pelo logocentrismo como também sua ideia de tradução.

Referências Bibliográficas:

ARROJO. Rosemary (Org.) *O Signo Desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel.* Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FERREIRA, É. P. Tradução/Desconstrução: um legado de Jacques Derrida. *Revista de Letras* (UNESP. Impresso), v. 49, p. 229-242, 2009.

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído.* Campinas: Pontes, 2003. p.25-30.

ROLIM, L. M. B. J. *Práticas de tradução no Ocidente*: *uma retrospectiva histórica*. Rio de janeiro, 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

STEIN, L. Uma análise pragmática/desconstrutora da obra: Educação: A solução está no afeto - ecos e efeitos desses dizeres no contexto educacional. Uberlândia, 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, R.M. da. Tradução e Leitura Crítica. ***DRE Araguaína.*** **v.1, n.1, p. 1-8, nov. 2010.** Disponível em: *www.drearaguaina.com.br/artigos/_traducao_e_leitura_critica.pdf* Acesso em 01 ago. 2013.

TROMBETTA, V. M. A língua e seus deslocamentos para Análise de Discurso Francesa. In: Centro de estudos linguísticos e Literários do Paraná - Anais do XX Seminário, 2011, Londrina. *Anais do Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. v. I. p. 1-12.

O PRONOME DE CORTESIA NO ESPANHOL ARGENTINO E PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANALISE A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA MAFALDA

Taciana Maria BAHLS (UNICENTRO/ NRE Guarapuava)[636]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar os pronomes de tratamento do espanhol falado na Argentina *tú/vos* e *usted* e os do português falado no Brasil tu/você e o senhor (a) a partir do estudo do pronome vos reverencial do latim no período da romanização, perpassando por sua evolução em ambas as línguas neolatinas até a atualizada a fim de investigar quais foram os fatores que contribuíram para que os argentinos fossem voseantes e os brasileiros fossem voceantes em situações informais de conversação. O corpus analisado é o pronome de cortesia vos usado no livro intitulado Toda Mafalda publicado em sua língua materna pela Editora Flores e o pronome utilizado em sua tradução em língua portuguesa do Brasil publicada pela Editora Martins Fontes a fim de compreender o porquê da evolução do pronome vos reverencial para o *voseo* dialetal argentino e a preferência em traduzi-lo com uso do pronome de tratamento você.

PALAVRA-CHAVE: Pronome de tratamento. Tradução. Mafalda.

INTRODUÇÃO

A língua latina evoluiu dando forma ao português do Brasil e o espanhol argentino, sendo o uso da fórmula de tratamento das Histórias em Quadrinhos – HQ da Mafalda em sua língua materna e o pronome usado em sua tradução em língua portuguesa apresentam diferença na evolução, pois a primeira é voceante e a segunda voseante, por isso este trabalho analisou a fórmula de tratamento do português falado no Brasil e a da língua espanhola falada na Argentina a partir do pronome *vos* reverencial do latim no período da romanização até sua evolução nas duas línguas neolatinas até a atualizada, ou seja, quais foram os fatores que contribuíram para que os argentinos fossem voseantes e os brasileiros fossem voceantes em situações informais de conversação. O corpus analisado é o pronome de cortesia usado no

[636] Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava. Paraná, Brasil.

Colégio Estadual Ana Vanda Bassara. Guarapuava. Paraná, Brasil. tacibahls@gmail.com

livro intitulado Toda Mafalda em sua língua materna impresso pela Editora Flores e sua utilização no mesmo livro traduzido pela Editora Martins Fontes na língua portuguesa de Brasil, para depois verificar o uso do pronome de cortesia utilizada nas duas obras e compreender o porquê da evolução do vos reverencial no voseo dialetal argentino e o uso do pronome você e a preferência na tradução mencionada anteriormente, sendo o objetivo deste estudo os pronomes de tratamento espanhol *tú/vos* e os da língua portuguesa tu/você o(a) senhor(a).

Desse modo analisou-se a gramaticalização atual do uso do pronome de cortesia do espanhol argentino usado nas tiras da Mafalda impresso pela Editora Flores, escrita por Quino, e sua tradução no mesmo livro em língua portuguesa do Brasil traduzido e impresso pela Editora Martins Fontes. Por fim verificar quais foram os eventos, ao qual esse pronome de uso familiar sofreu alterações em sua evolução desde o latim até os dias de hoje. Após verificou-se relevância sobre tradução para analisar o corpus deste trabalho.

A LÍNGUA (NÃO) É ESTÁTICA E HOMOGÊNEA?

Não existe língua homogênea segundo Bagno (2003 p. 117): "a língua é viva, dinâmica, esta em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decodificação e em recomposição, em permanente transformação", pois ela muda de maneira gradativa e imperceptível a seus usuários por dois fatores: sendo o primeiro por fatores externos a partir do contexto histórico social, político, econômico e cultural da sociedade e por fim os fatores internos, segundo Labov devido à idade, classe socioeconômica, sexo, origem étnica e estilo do falante.

O grande segredo da heterogeneidade da língua está no uso real dos integrantes numa dada sociedade, ao contrário segundo Bagno (2006) da noção de certo, bonito, adequado em oposição ao conceito errado, feio, inadequado ressaltado pelos gramáticos puristas que insistem na ideia de uma língua cristalina, sem variantes e por sua vez sem mudanças morfológicas, sintáticas, lexicais, pragmáticas, semânticas, fonético-fonológicas.

Foi a partir dessa realidade que o latim se transformou nas línguas neolatinas, já que a conquista da Península Ibérica pelos romanos durou entre 218 a. C a 476 a.C., sendo sua língua foi imposta subjetivamente as regiões conquistadas, nelas se falavam outros idiomas que se mesclaram ao latim vulgar, ou seja, o latim falado pelos soldados que não adotavam a variante considerada culta e ideal de língua e sim considerada como falhas. Desse modo as regiões dominadas aprendiam este idioma de ouvido o que facilitou na modificação do latim, pois seus usuários falavam de acordo com o que entendiam, ou seja, muitas vezes modificando palavras ao falá-las de acordo com o que entendiam. Desta maneira surgiu o Espanhol e o Português que após a reconquista da Península Ibérica em 1492 e o inicio da colonização do Novo Mundo no século XV. As mudanças lingüísticas que ocorreram com o latim após a romanização resultaram em variante, entre elas a portuguesa e a espanhola e por sua vez estas línguas européias migraram para América Latina.

Atualmente percebemos diferenças tanto entre português americano e o peninsular quanto entre espanhol argentino e o peninsular, pois de acordo com Bagno:

> O que sucede é que uma língua, sempre que muda de terra, começa a variar muito mais depressa do que se não tivesse mudado. Os costumes são outros, a natureza é outra – as necessidades de expressão tornam-se outras. Tudo junto força a língua que emigra a adaptar-se à nova pátria. (2003 p. 33)

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o latim sofreu alterações imperceptíveis aos falantes que o aprenderam no processo de romanização, numa época em que não havia meios de comunicação eficazes como hoje em dia, incluso os colonizadores eram os soldados, entretanto não dominavam o latim culto e as pessoas que viviam nessa região, elas se viam obrigadas a aprendê-la sem o auxilio de tecnologias e sim somente com a utilização de sua compreensão auditiva. Desse modo, o latim modificou-se surgindo outros modos de falá-lo, mas da mesma maneira que o espanhol e o português apresentam semelhanças perceptíveis a seus falantes, também apresentam modificações que podem ser constatadas ao analisarem-se

as duas línguas desde a transformação do latim até o seu uso atual, entre o falar Peninsular e Americano.

A partir do relatado analisaremos a gramaticalização atual do uso do pronome de cortesia do espanhol argentino usado nas tiras da Mafalda, escrita por Quino, e sua tradução no mesmo livro em língua portuguesa do Brasil. Por fim verificar quais foram os eventos, pelos quais esse pronome de uso familiar sofreu alterações em sua evolução desde o latim até os dias de hoje.

TRADUÇÃO E A ARTE DE REPRODUZIR UMA CULTURA

A palavra traduzir vem do latim *traducere*. Segundo o dicionário Priberam[637] da Língua Portuguesa significa fazer passar (uma obra) de uma língua para outra, para dicionário Micaelis[638] versão *online* significa verter de uma língua para outra e por fim no Dicionário da Real Academia Espanhola[639] (RAE) expressar numa língua o que está escrito ou se expressou antes em outra[640].

Vale ressaltar que traduzir não é uma tarefa fácil, pois de acordo com definições supracitadas logo acima esse é o ato de passar o que está escrito numa obra em dada língua para outra. De acordo com Campos (1987), a tradução não se reduz somente a esta simples tarefa de transformar uma obra de uma dada língua em outra, mas sim transcrever uma cultura. Segundo o Marco Europeu de Referência[641] a competência sociocultural é considerada como conhecimento de mundo, caracterizando-se em diferentes áreas de uma

[637] Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=traduzir> acessado em: agosto de 2013.
[638] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=traduzir> acessado em: agosto de 2013.
[639] Disponivel em: < http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=traducir> acessado em: agosto de 2013.
[640] Tradução realizada pela autora.

[641] Diccionario de términos clave de ELE. **Centro Virtual Cervantes,** Instituto Cervantes, 1997-<.http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm> , traduzido pela autora

sociedade como: "a vida cotidiana; as condições de vida; as relações pessoais; os valores, crenças e atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e o comportamento ritual".

Nenhuma tradução é fiel ao texto original, pois ela não é realizada ao pé da letra[642], mas sim se trata de uma recriação. Há várias possibilidades de traduções adequadas de um mesmo texto levando em consideração não somente a tradução de palavra por palavra o seu e sim suas relações culturais.

Traduzir se constitui numa tarefa complexa conforme afirma Monteiro Lobato[643], já que "a tradução tem que ser um transplante. O tradutor necessita compreender a fundo a obra e o autor, e reescrevê-la em português, como quem ouve uma história e depois a conta com palavras suas", transferindo outros significados a obra, por isso é obrigatório menciona-los após seu titulo com a expressão – *traduzido por*.

Assim considera-se relevante que estes breves apontamentos sejam observados na analise das tiras da Mafalda, por tratar-se também de uma tradução.

ANÁLISE DA TRADUÇÃO DOS PRONOMES DE TRATAMENTO EM MAFALDA

Desde 1982, ao contrário dos outros países que tem o espanhol como língua materna, o uso do voseo na Argentina faz parte da norma culta e é aceito como legítimos por sua população, por isso logo abaixo analisaremos a gramaticalização atual do uso do pronome de cortesia do espanhol argentino usado nas tiras da Mafalda, escrita por Quino, e sua tradução no mesmo livro em língua portuguesa do Brasil.

[642] Traduzir palavra por palavra sem verificar o contexto da obra.

[643] Disponível em: <http://www.quemdisse.com.br/frase.asp?frase=90116> acessado em: agosto de 2013.

CATEGORIA 1.1: TRATAMENTO DE CORTESIA ARGENTINO VOS/TÚ ENTRE FAMILIARES

Fonte: QUINO (2006 p. 56)

CATEGORIA 1.2: TRATAMENTO DE CORTESIA BRASILEIRO VOCÊ/TU ENTRE FAMILIARES

Fonte: QUINO (2006 p. 09)

No primeiro quadro da tira, Mafalda aparece vestida com uma caixa na cabeça parecido com um capacete, na sua parte de trás esquerda há uma garrafa de água com gás e na parte superior à direita uma biruta, reproduzindo a veste de um astronauta. Sua mãe esta passando pano no chão. Ao conversar, as duas utilizam o pronome de confiança *você*, mas na tira em espanhol o pronome familiar utilizado é o *voseo*, ao qual não tem equivalência ao ser traduzido a este pronome de tratamento conjugado na terceira pessoa do singular e muito menos tem a mesma equivalência semântica.

Em quase todo o território brasileiro é empregado o pronome *você* como pronome de tratamento de intimidade como utilizado na tradução, entretanto no extremo sul e boa parte do

norte brasileiro é usual o pronome *tu* sendo seu uso hibrido[644], já que muitas vezes ele é usado com verbo na terceira pessoa como *tu quer* a mesma realidade é encontrada no voseo argentino, pois nele é usado a mescla dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular e plural dado a sua evolução, pois o *vos medieval* era usado para esses dois paradigmas, desse modo o *voseo* dialetal argentino se conjuga segundo Bahls e Krause-Lemke como "se fosse feita uma comparação com a segunda pessoa do plural atual, quando este seja ditongo suprimindo sua vogal fraca, ou seja, a letra "i", se chegará à conjugação do voseo monotongado", revelando desse modo particularidade evolutiva parecida entre os dois idiomas devido a essa mistura no paradigma nominal e verbal.

Segundo Monteiro Lobato (p. 23) há rivalidade entre *tu* e *você* relatando que "no começo havia o tratamento *Vossa Mercê*, dado aos reis unicamente. Depois passou a ser dado aos fidalgos (...) [por fim mudou sua forma e hoje é conhecido como] *Você*, entrando a ser aplicado em vez de *Tu*, no tratamento familiar ou caseiro", por outro lado Peres relata que esse tratamento vem do pronome *vos* usual para soberano, ou seja, para figura real ou algum membro da nobreza conhecido como uso referencial, entretanto ele foi substituído de maneira imperceptível por formas como *vossa mercê* a partido do século XIV.

A história da evolução do pronome *vos* do português é semelhante ao do espanhol falado na antiga Castela como afirma Bahls e Krause Lemke já que ele "se empregava com um valor social de sumo respeito, reduzindo-se seu uso ao trato com o imperador, esse *voseo reverencial* foi se estendendo paulatinamente às distintas autoridades, porém, o uso do pronome foi se modificando ao longo dos séculos", sendo utilizado por nobres e fidalgo e após por sua comunidade linguística, transformando-se em *vuestra merced* e por fim por *usted*, pronome de respeito equivalente a *senhor(a)* no português como podemos apreciar logo abaixo:

[644] Segundo Hernandes, a palabra hibridismos "designa vocábulo composto de elementos oriundos de línguas diferentes, (...). Os gramáticos tradicionais condenam injustamente os hibridismos, talvez pela quebra de uniformidade da origem dos elementos que os constituem. Disponível em: <http://www.paulohernandes.pro.br/glossario/h/hibridismo.html> Acessado em: agosto de 2013.

Português vos> vossa mercê> você (atual pronome de cortesia)

Latim vos
(antigo pronome reverencial)

Espanhol vos > vuestra merced > usted (atual pronome de respeito)

CATEGORIA 2: EVOLUÇÃO DO PRONOME REVERENCIAL VOS LATINO

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho.

Na época da colonização da americana hispânica novamente a história que aconteceu com o latim se repetiu com o castelhano, pois o pronome *vos* foi transportado ao Novo Mundo, entretanto na Espanha Medieval ele sofreu desgaste e foi substituído pelo pronome de cortesia *tú*. Como havia dificuldade em difundir as mudanças lingüísticas ocorridas na colônia devido à distância que a separava do Novo Mundo o pronome voseante continuou sendo usado, por isso hoje Espanha usa o pronome de cortesia *tú* e Argentina o pronome *vos.*

Tanto o voseo argentino quanto a utilização do pronome *tú* brasileiro são híbridos, não são considerados norma padrão, tampouco são ensinadas em institutos de ensino de língua materna e estrangeira[645] em situações de uso citados anteriormente, pois são considerados por muitos inadequados, porém o voseo argentino de acordo com a Academia de Letras Argentina faz parte da norma culta deste país, pois é falado por todos, ou seja, independente de cor, credo, faixa etária, classe social e etc. representando por sua vez a identidade cultural dessa comunidade linguística a partir desse modo peculiar de se expressar. Por um lado pode-se concluir que no Brasil fala-se *tu* em variar regiões devido à imigração do pronome no período de sua colonização, advindo de Portugal que a fala atualmente por outro lado o *voseo* medieval falado na península, além de ter sofrido desgaste e perdeu seu lugar para o *tuteo*[646], ao chegar na Hispanoamerica o pronome vos sofreu mudança semânticas.

[645] O voseo é mencionado em alguns materiais didáticos de língua estrangeira superficialmente e o uso do *tu* brasileiro é fonte de diversas discusões e estudos.

[646] Tuteo é a expressão usada para chamar as pessoas por *tú.*

Voltando a analise da categoria 1.1, há a utilização recíproca do pronome de cortesia *vos* no espanhol e na sua tradução em português o uso do *você* entre Mafalda e sua mãe. Esses quadrinhos foram escritas na década de sessenta, nessa época o pronome de respeito utilizado em conversas de filhos direcionando aos pais era *senhor(a)* no Brasil. Levando-se em consideração os aspectos culturais brasileiros seria adequado essa possibilidade de tradução mesmo com o fato de na versão em espanhol ser usado pronome de tratamento de confiança entre as personagens.

As histórias da argentina Mafalda na sua língua materna utilizam o pronome de tratamento *vos* hibrido nas regiões sendo considerada um arcadismo do espanhol peninsular medieval, por sua vez o uso do pronome *tu* brasileiro também e híbrido e usual no português peninsular atual. Esses dois pronomes são utilizados em poucas regiões, eles não fazem parte da norma culta, mas é utilizado por seus falantes, entretanto representando por sua vez sua identidade desses povos. Levando em consideração que a tradução deve levar em consideração a cultura, desse modo poderia ser realizado a tradução da variante *vos* argentina pela *tu* brasileira por apresentarem historia parecida, além de serem utilizados em poucas regiões esses arcadismo vivos estão presentes na fala desses povos.

CATEGORIA 3.1: TRATAMENTO DE CORTESIA ARGENTINO VOS/TÚ ENTRE AMIGOS

Fonte: QUINO (2006, p. 396)

CATEGORIA 3.2: TRATAMENTO DE CORTESIA BRASILEIRO VOCÊ/TU ENTRE AMIGOS

Fonte: QUINO (2006, p. 513)

Na categoria 3.1 Mafalda e Susanita se perguntam como podem ser amigas, já que elas têm tanto a personalidade quanto metas de vida bem definidas e ao mesmo tempo opostos. Os argentinos têm como pronome de confiança entre amigo o voseamento e os brasileiros o voceamento, sendo assim segundo Lopes e Cavalcante o primeiro termo correspondente por analogia ao emprego verbal/nominal da terceira pessoa do singular *você* referindo-se à segunda pessoa do singular convivendo e o segundo teve origem no espanhol medieval para um sujeito ao lado do intimo *tú*. A partir disto, estes autores ressaltam a semelhança entre o voseo e o ocorrido com outros pronomes brasileiros, ocorrendo neste caso que houve fusão entre *você* e *tu*.

No período da romanização o pronome *vos* do latim migrou para península, onde era usado como sumo respeito tanto no singular quanto no plural, reduzindo seu uso ao imperador. Sabe-se que a língua é heterogênea, esse fato é perceptível ao verificar sua evolução como pronome formal do francês *vous* e do italiano *voi* tanto para singular como para plural. No espanhol argentino é usual o *vos* como pronome de cortesia. No português do Brasil o pronome na terceira pessoa do plural *vocês* tomou o lugar do pronome em desuso *vós*, mas tanto neste idioma como no espanhol os pronomes de terceira pessoa de singular evoluíram do pronome *vos*, mas no caso do português do Brasil (*você*) se restringe ao uso familiar e em hispanoamérica juntamente com Espanha (*usted*) se restringe ao uso formal.

Outro fato relevante sobre o uso de pronomes se da no inglês, pois a antiga forma na segunda pessoa do singular *Thou* cedeu espaço ao de terceira pessoa *You*.

Segundo De Jorge (2005, p. 01) a utilização de *vuestra merced* se desenvolveu quando o *vos* servia como forma de cortesia, ambas utilizavam-se no mesmo contexto para indicar a mesma pessoa. Estes autores ressaltam que no português do Brasil a forma *vossa mercê* passou a *você*, mas hoje é freqüente sua transformação em *cê* na fala de seus usuários.

Baseado na historia da evolução da língua latina, a partir do pronome pessoal vos até o trato familiar *você* brasileiro e por sua vez a mudança semântica da fórmula de cortesia argentina *vos* para uso familiar evoluíram com o tempo, mas a sua função sofreu alterações diferentes, sendo um na semântica considerado pelos detentores do poder, ou seja, pela noção de norma correta e ideal imposta pela elite dominante como forma padronizada e outro na escrita considerado com norma culta, mas vale ressaltar que eles são usuais também nas tiras em que há comunicação estabelecida entre crianças e amigos.

CONCLUSÃO

Nenhuma língua é homogênea, ela se transforma como podemos constatar neste trabalho no caso de vos do latim, a partir de sua história e sua evolução, ao qual o seu uso se restringe ao imperador para o trato de sumo respeito modificando-se gradativamente com o tempo de maneira imperceptível aos sujeitos que a usam até hoje. Constatou-se que seu uso na Argentina apresenta mudanças semânticos no uso do *voseo*, modificando-se para trato de confiança entre interação com membros da mesma família e interação com amigos em si.

A partir de 1982, o trato de cortesia argentino passa a fazer parte da norma culta de acordo com Academia de Letras da Argentina em oposição da noção de culto do pronome tu utilizado na Espanha e em boa parte de Hispanoamérica.

Houve a gramaticalização deste tratamento ao chegar no Brasil, já que o *vos* transformou com o tempo de vossa mercê em *você*, fazendo parte da norma padrão, mas hoje continua evoluindo foneticamente para a variante cê.

Os pronomes de tratamento cultos de cortesia do português *você* e do espanhol *tú* coexistem com variantes linguísticas usuais nos locais mais longes das colonizadoras, sendo na argentina *vos* e no extremo sul e boa parte do norte brasileiro tu, estas duas formas são hibridas.

A partir das analise das tirar argentinas, constatou-se que seus personagens têm preferência pelo uso da variante *vos*, já que são a representação da identidade de nação, a opção de traduzida dos quadrinhos da Mafalda em língua portuguesa pelo pronome pessoal você pertencente à norma.

De acordo com Campo, a tradução não é somente passar uma obra escrita para outro idioma, mas também analisar aspectos culturais, desse modo uma segunda possibilidade de tradução para se aproximar mais ao sentido que o autor quer passar como a noção de identidade argentino, a tradução em língua portuguesa poderia ser substituído pelo tratamento tu que apresenta semelhanças com o vos argentino como no hibridismo, pronome que não faz parte da norma culta de acordo com gramáticas e representa a identidade de um lado do povo argentino com uso *vos* e de outro, por exemplo, o com o uso de *tu* gaúcho .

O pronome de tratamento *você* pertence à terceira pessoa do singular, mas seu uso remete ao trato para segunda do singular, ou seja, concretizado a gramaticalização. No caso da evolução do pronome vos no espanhol argentino houve mudança no seu significado.

Conclui-se que o pronome adotado na tradução é o da norma culta e não a variante existente no Brasil, porém na argentina se usa uma variante que para seus usuários e representante da língua culta é considerado padrão ao contrario de outros paises que falam o espanhol, além disso represente a identidade desse povo distinguindo-se do uso do pronome de tratamento de seu colonizador.

REFERÊNCIA

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolingüística. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 47 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Bahls, Taciana Maria e Krause-Lemke, Cibele. **O Voseo na Argentina**: uma análise de seu percurso histórico e contextos de uso a partir de histórias em quadrinho de Mafalda. In: Hispanista, n. 41[Internet] Disponivel em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo310.htm> Acessado em: agosto de 2013.

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. Coleção primeiros passos n° 166. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DE JONGE, Bob. **El desarrollo de las variantes de "vuestra merced" a "usted".** In: CONGRESO DE LA REGIÓN NOROESTE DE EUROPA DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), 2, 2005. *Actas*… Disponível em: <http://elies.rediris.es/elies22/cap.7.htm>. Acessado em: agosto de 2013.

FARACO, Carlos Alberto**. Lingüística Histórica**: uma introdução ao estudo da historia das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LOBATO, M. **Emília no país da Gramática.** 39ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LOPES, Célia Regina dos Santos e CAVALCANTE, Silvia Regina de Oliveira. **A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você - sujeito e rejeição do clítico – te.** In: Lingüística, vol. 25, junio de 2011. Associação de lingüística y filologia de la América Latina (ALFAL) p. 30-65. Disponível em: < http://www.linguisticalfal.org/25_ linguistica_030_065.pdf> Acessado em: agosto de 2013.

PERES, Edenize Ponzo. **De "vossa Mercê" a "cê": os processos de uma mudança em curso.** Revista (com)textos lingüísticos Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos: Mestrado em Estudos Lingüísticos (PPGEL), UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS. Nº 1 (2007) – Vitória : PPGEL, 2007- p. 155 – 168.

QUINO, Joaquín Lavado. **Toda Mafalda**. 12 ed. Buenos Aires: Flores, 2006.

_____ **Toda Mafalda** [tradutores Andréa Stahel M. da Silva; Mônica Stahel; Pedro Luis do Carmo; Maria Thereza de Vasconcellos Linhares; Antonio de Pádua Danesi; Luis Carlos Borges; Luis Lorenzo Riveira]. 8 ed. Buenos Aires: Martins Fontes, 2006

39- LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA

A LINGUÍSTICA DE CORPUS NO AUXILIO ÀS PROFISSÕES LIBERAIS

Elias GARCIA (PG Unioeste - Cascavel)[647]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivos analisar quais as possíveis contribuições que a linguística de *corpus*, mais especificamente, a Terminologia, pode trazer para as profissões liberais. O escopo do estudo visou apresentar uma face pouco explorada da linguística de *corpus*, mais especificamente a Terminologia, no contexto do uso no estudo e análise do léxico das profissões liberais, entendendo aqui, a medicina, o direito, a administração, a economia e a contabilidade, abordando uma dificuldade enfrentada pelos profissionais e docentes dessas áreas. Ao final do estudo, fica evidente que essa área científica pode contribuir muito no estudo e divulgação do léxico dessas profissões com a elaboração de dicionários, glossários e *thesaurus* de termos, que facilita no entendimento terminológico, tendo em vista o estilo padronizado utilizado, muitas vezes por questões legais ou mesmo pelos usos e costumes, como são os casos descritos no texto. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, onde buscou-se um breve relato histórico da evolução da Terminologia tradicional com pequenos estudos, até o uso, na contemporaneidade, de ferramentas tecnológicas de última geração, como softwares específicos para leituras e releituras de textos específicos de áreas de conhecimento científico ou profissionais em linguagens computacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicologia. Terminologia. Linguística de corpus. Especialidades.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o homem procurou viver em grupos sociais, inicialmente por meio da família e em seguida, com o surgimento de outros grupos, como vilas e depois as cidades, utilizando-se dessas, inclusive como forma de defesa contra os inimigos.

Esses grupos sociais foram se desenvolvendo acompanhando a evolução da humanidade, chegando a formar o que hoje são as grandes Metrópoles.

Para que existissem esses grupos sociais, foi necessário a utilização de uma forma de comunicação. A linguagem oral foi uma das formas necessárias de convivência que o

[647] Professor da Unioeste - Cascavel; Graduado em Ciências Contábeis, mestrado em Contabilidade, Doutorado em Ciências Empresariais e Doutorando em Letras. (elias.garcia@unioeste.br) Orientador: Prof. Dr. Jorge Bidarra.

homem procurou desenvolver para dominar o mundo em que viveu e vive, e por ela, explicando tudo o que existe.

A linguagem do homem, pelas próprias pesquisas, existe desde há muito tempo, e a curiosidade dessa linguagem pode ser facilmente observada pelas lendas, mitos, cantos, rituais, pela literatura, filosofia e até pela religião.

Verificamos, por exemplo, um fato bíblico que pode muito bem confirmar esta realidade, quando no livro dos Gênesis, após o dilúvio, o povo se reuniu para criar uma cidade alta, e nos dizeres bíblicos, para que não mais morressem em um novo dilúvio, assim, construíram uma torre, chamada mais tarde Torre de Babel, e logo após, o Criador, observando a construção, criou todo um contexto e propôs a confusão de línguas, conforme descrito em Gênesis:

> Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; e o Senhor disse: Eia que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo o que eles intentaram fazer. Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. (BIBLIA SAGRADA)

Essa pode ser então a origem de muitas línguas, que passaram depois por compilação e formação lexical em cada país ou região.

Constatamos, por exemplo, que na Grécia antiga, grandes discussões eram travadas entre os pensadores da época para decidir se as palavras imitam as coisas ou se os nomes eram dados por mera convenção, e se a linguagem segue princípios que têm como referência as semelhanças ou as diferenças entre si.

Diante desse preâmbulo, surgem então os delineamentos deste estudo, que podemos assim definir: Como problema da pesquisa, busca-se responder a seguinte questão: Como se desenvolveu a linguagem de especialidades no Brasil?

Para resolver este problema, definimos que o objetivo desse estudo é analisar a evolução da linguística no processo de formação lexical de especialidades científicas e profissionais. A metodologia proposta para o desenvolvimento do estudo é a pesquisa bibliográfica, onde se busca um levantamento do estado da arte no que diz respeito ao assunto proposto e ao final, o pesquisador apresenta como resultado, uma contribuição pessoal no atendimento ao objetivo proposto.

2. BREVE RESGATE HISTÓRICO

Os estudos da linguagem humana da era moderna teve seu início por volta dos séculos XVII e XIX. A partir daí, os estudiosos começaram a se preocupar com esse desenvolvimento e com a apresentação de gramáticas que pudessem definir normas para

melhor entendimento, afirmando que as línguas obedecem a princípios lógicos e racionais, e a partir dos quais torna-se possível definir a linguagem em geral.

Em termos de Brasil, desde a colonização, a língua portuguesa escrita e falada vivenciou inúmeras transformações. A partir da segunda metade do século XIX, depara-se com a formação de um léxico brasileiro que se distanciou muito da linguagem de Portugal, configurando o que João Ribeiro denomina de "brasileirismo", como um conjunto de itens a que se atribui significações. Para Artur Neiva (1940, *apud* NUNES, 1997), os primeiros brasileirismos podem ser constatados nos relatos realizados por Antônio Pigafetta, escritor italiano, que registrou a expedição de Fernão de Magalhães.

Desde então, passou-se a discutir a evolução da linguística usando muito mais recursos humanos do que tecnológicos, visto que estes, surgiram somente na segunda metade do século XX.

O contexto tecnológico atual traz um novo sentido à vida humana. Percebe-se muitas vezes que o sentido das palavras que se fala nem sempre é o que se escreve. O uso de metáforas foi também um fator que contribuiu muito na formação da linguagem humana, quer seja de forma geral ou de uma especialidade.

Com o desenvolvimento da tecnologia e suas ferramentas, cresceu também as possibilidades de maiores estudos sobre a linguagem humana.

Nessa nova realidade, a linguística de corpus apresenta mecanismos e materiais que podem contribuir com o também novo entendimento da linguagem humana. Apesar da pouca divulgação da linguística de corpus no meio investigativo da linguagem, os estudos baseados em corpora não é algo tão recente quanto pode parecer. Seus estudos datam do início do século XX, mas os primeiros relatos da sua aplicação no ensino aparecem em meados dos anos de 1980. Esses primeiros estudos eram feitos de forma manual, tendo sido publicado seus primeiros materiais de ensino pela *General Service List*. Com o advento do computador, fato recente, esses estudos tiveram uma maior evolução na sua aplicação e tendem a se desenvolver de forma mais rápida e segura a partir da utilização de novas ferramentas tecnológicas.

A linguística de *corpus* é, portanto, uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao efetivo uso da linguagem, com o auxilio do computador.

A linguística de *corpus* não é uma simples área de pesquisas, mas tem evoluído também para a área empresarial, visto que algumas organizações empresariais têm investido na criação e manutenção de centros de pesquisas, por exemplo, Xerox, Microsoft e Canon. Estes centros são voltados para pesquisas de corpus e processamento de linguagem natural. Também as grandes empresas de telecomunicações têm investido nesta área, reconhecendo o potencial econômico deste campo de atuação.

A partir da linguística de corpus, parte-se para uma área um pouco menor, que é a Terminologia.

A Linguística de corpus é, portanto, uma área da Linguística que se ocupa da coleta e análise de *corpus* coletados e analisados de forma criteriosa.

O *corpus* (ou corpora - plural de *corpus*), é um banco de dados no qual ficam armazenados tudo o que é escrito e falado em uma língua de uma nação ou de uma especialidade profissional por exemplo. Os cientistas que estudam uma língua (*os linguistas de corpus*) coletam tudo o que é publicado em uma língua (*inglês ou português, por exemplo*) e colocam em um computador: textos de jornais, livros, revistas, panfletos, informativos, bula de remédio… Todos esses dados são salvos em um super computador. Todas essas informações reunidas em um só lugar recebe o nome de *corpus escrito.*

A partir da Linguística de corpus, desenvolveu-se também a área de Terminologia.

O ponto alto da terminologia contemporânea pode ser concebido a partir da publicação dos trabalhos do engenheiro austríaco Eugen Wüster (1898-1977), que apresentava os fundamentos do que viria a constituir num campo de investigações cada vez mais dinâmico na linguística contemporânea denominada de Terminologia, como especialidade da lexicologia e da lexicografia, como afirma Barros.

> A afirmação da Terminologia como disciplina científica que estuda os termos de uma área de especialidade se dá, mais uma vez, pela contribuição de especialistas de outras matérias, como Eugen Wüster (1808-1977),

> engenheiro austríaco que, nos anos de 1930, estabeleceu as bases da chamada Escola de Viena e mais tarde elaborou a sua Teoria Geral da Terminologia (TGT). (BARROS, 2004 pg. 32)

A partir dessa definição da TGT por Wüster, abre-se então um campo de estudo do termo, gerando um olhar mais direcionado às especialidades.

A terminologia é uma disciplina científica que estuda os pressupostos, métodos e representações das chamadas línguas de especialidade. De outra forma, é também o conjunto sistematizado de termos de uma determinada área ou profissão, por exemplo, o conjunto de termos da Medicina, do Direito, da Economia ou da Contabilidade.

A Terminologia atinge seus objetivos com a sistematização de dicionários e ou glossários de termos de profissões e de áreas de conhecimento científico.

A partir dos estudos lexicais é possível criar dicionários cada vez mais abrangentes e também mais específicos, pois a lexicografia pode se preocupar com o léxico da língua de um país como também uma linguagem de uma especialidade profissional ou de uma área da ciência, com os estudos terminográficos do tipo glossários de termos técnicos e científicos ou mesmo de termos especializados em domínios literários, estéticos e culturais mais amplos.

Na constituição de dicionários, é válido observar que nem sempre a forma como se define um dicionário é como hoje, como afirma Farias:

> Com a evolução das línguas, os dicionários passaram a incluir explicações e comentários a respeito de cada lexema. Hoje em dia, há uma grande diversidade de dicionários, dentre os quais podemos considerar pelo menos três tipos que, segundo Rey-Debove (1984, p.64), podem ser assim classificados: (1) o dicionário linguístico que fornece apenas informações sobre os signos, excluindo a definição; (2) a obra enciclopédica que fornece informações sobre as coisas e inclui a definição e (3) o dicionário de língua que informa sobre os signos e inclui também a definição. Ainda segundo Rey-Debove *(Ibid.)*, esses tipos de dicionários podem também ser divididos em dois grupos: "o dicionário geral, que trata de todos os signos duma língua dada ou de todas as coisas duma civilização; e o dicionário especial, que só descreve um setor de uma ou da outra". FARIAS (2007, p. 77).

Com os avanços dos estudos linguísticos, do ensino de língua e da lexicografia, os dicionários sofreram um processo de aperfeiçoamento em sua elaboração: metodológico, estrutural e teórico.

Nesse diapasão, Berber Sardinha ensina que:

> A linguística de *corpus* ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua, ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA 2004, pg. 3).

Observamos, a partir da abordagem acima, que a linguística de *corpus*, além da coleta e exploração de *corpora*, tem como ferramenta importante, a tecnologia, por meio do uso do computador, facilitando assim a coleção cada vez maior do *corpus* das pesquisas.

Nesse sentido, com a evolução das profissões provocado pela globalização dos mercados, evolui também o léxico específico de cada área profissional. O mesmo acontece na ciência e na tecnologia, com o aumento das informações e a facilidade de circulação nos meios científicos e culturais. De um lado, com a necessidade criada pela própria dinâmica do conhecimento especializado, abre cada vez mais o campo de atuação da lexicografia. De outro, exige-se que pesquisadores demonstrem interesse em adentrar-se com mais profundidade nas pesquisas nessa área.

A evolução da terminologia muitas vezes se dá pelo uso de metáforas, e podem ser observadas, por exemplo, na abertura de um novo campo científico, na formação do "corpo social" daquela disciplina, como ensina Gibbs (1994).

Também pode-se tomar como parâmetro a afirmação de Sardinha (2007) que apresenta a produtividade das metáforas para a ciência, com relação à criação de hipóteses e teorias científicas. Segundo o autor, as metáforas são as responsáveis por originar modelos científicos, uma ferramenta pela qual os cientistas podem mensurar o que não é possível ver claramente em um primeiro momento. Essas novas formações provocam um crescimento de possibilidades na criação de léxicos específicos para determinadas áreas de atuação ou especialidades profissionais. Nesse contexto é que surgem os dicionários ou glossários próprios de áreas profissionais.

Com relação a criação de dicionários ou glossários de termos de especialidades, em nível de Brasil, algumas profissões já os têm de forma estruturada, inclusive com dicionários bilíngues e até trilíngues, como é o caso do dicionário português-espanhol de Economia Monetária desenvolvido por Odair Luiz da Silva numa tese de doutorado defendida Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em 2008, a tese desenvolvida por Eliane Simões Pereira, defendida em 2013 que apresenta os Aspectos da variação na linguagem econômica do Brasil colonial, o trabalho apresentado por Isael Simão na Universidade Estadual de Maringá em 2012, que definiu um dicionário terminológico bilíngue Português Brasileiro (PB) Espanhol Americano (EA) da medicina veterinária, outro trabalho, a sinonímia na terminologia do direito do trabalho e do processo trabalhista: uma análise no texto da sentença judicial, trabalho apresentado em 2011 por Thiago Carvalho Gaudêncio na USP; e também a proposta de dicionário de Economia defendido em 2006 por Mariângela de Araujo também na Universidade de São Paulo, para citar apenas alguns trabalhos já desenvolvidos e que estão disponíveis para pesquisa.

Dentre esses trabalhos que definem dicionários ou glossários de termos, algumas variações são passíveis de se constatar. Alguns trabalhos apresentam apenas termos com seus significados, como dicionários tradicionais, outros definem conceitos e contextos, outros ainda, trazem análises com sinonímias ou ambiguidades lexicais. O importante é que essa área de pesquisa tem demonstrado boas perspectivas para as profissões.

O desenvolvimento desse contexto científico pode ser verificado a partir da apresentação da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), composta de um corpo de proposições teóricas, formulado por Maria Teresa Cabré e o grupo IULATERM, sediado na Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona, Espanha. No entendimento dessa teoria, Cabré (1999) demonstra que a TCT não apenas privilegia a natureza linguístico-comunicativa dos termos, como postula sua constituição poliédrica. Um fato bastante visível é o caráter textual e enunciativo das terminologias, que possibilitam a criação de novas teorias e novas visões sobre a constituição e funcionamento dos termos técnico-científicos. Isso provoca uma desvalorização no tratamento prescritivo das terminologias em favor de enfoques descritivos

capazes de entender o léxico especializado como um elemento natural das línguas naturais, visto que estes, por fazerem parte da divulgação de temas científicos, técnicos e tecnológicos, acabam por sofrer os efeitos sistêmicos e pragmáticos resultantes dos processos comunicativos.

Na concepção de Maria da Graça Krieger e Cleci Regina Bevilacqua, pesquisadoras do Projeto TERMISUL (UFRGS) em um relato do grupo de pesquisas, afirmam que a Terminologia, ao ser revista criticamente, também avançou porque procurou novas respostas, em muito, oferecidas pela ciência da linguagem, aparelhando-se teórica e metodologicamente para enfrentar problemas, relacionados por exemplo, com a identificação dos termos de uma determinada área de conhecimento. Entre essas questões problemáticas, podemos lembrar de alicerces do pensamento terminológico – os termos e as ciências -, objetos, cuja apreensão não pôde mais ser linear em razão de grandes alterações que sofreram, como a proliferação dos termos técnico-científicos em escala nunca antes vista, o que logicamente está associado à ampliação horizontal e vertical do conhecimento, das técnicas e das tecnologias. Tal proliferação veio também revelar a inexistência de fronteiras rígidas, no plano significante, entre léxico geral e especializado, tornando mais complexa a tarefa de reconhecimento de unidades terminológicas especializadas; a crise do conhecimento estruturado, que não mais se submete a um fechamento, mas se constitui em redes, abrindo-se a ciências conexas àquela que constitui o eixo central, determinando relações que se entremeiam sob a forma da inter e da multidisciplinaridade. Diante da fragmentação dos sistemas cognitivos hierárquicos que cedem espaço à coexistência de saberes, a Terminologia está sendo levada a reequacionar os esquemas de apreensão e tratamento das terminologias em dimensões mais amplas, cujos passos refletem, mesmo que, indiretamente, uma consonância com a epistemologia das ciências. Vemos então a necessidade que tem a Terminologia na associação às demais áreas de conhecimento para poder atingir seus objetivos.

Não falta muito para que a TCT assuma como uma área de conhecimento científico, bastando para tal, superar algumas dessas barreiras, no sentido de compreender as transformações sobre o pensamento do léxico especializado.

Nesse contexto, o que podemos perceber é que a TCT delineada por Cabré é mais adequada para análises terminológicas do que a TGT apresentada por Wüster.

Algumas controvérsias ainda persistem, por exemplo, no conceito de Krieger, "apesar dessa produtividade, a Terminologia ainda carece de soluções, de uma teoria que “ultrapasse o nível dos princípios postulados e ofereça um referencial descritivo mais homogêneo e operacional para dar conta de seus objetos” (KRIEGER, 2004: 329).

Há que se alertar que a Terminologia não está circunscrita apenas às atividades de pesquisa, ao contrário, vem produzindo inúmeros trabalhos aplicados, principalmente no que diz respeito aos dicionários de especialidades. Este tem sido um caminho muito útil percorrido pela Terminologia e hoje, com todas as facilidades tecnológicas, este trabalho pode ser enriquecido ainda mais. Por mais antiga que possa ser uma profissão, pode se beneficiar do arcabouço teórico da Terminologia, como é o caso da Economia, área bastante genérica e abstrata em muitos contextos, do Direito, profissão que diverge em muito em termos de comparativos entre países, e da Contabilidade, ciência que tem como objetivo mensurar o patrimônio adquirido pelo ser humano e que deveria ser igual em todos os países.

Para toda área do conhecimento humano é necessário que haja uma terminologia própria, portanto, uma ciência se constrói paralelamente à sua terminologia, o léxico de uma profissão ou área científica não se separa de sua evolução.

No contexto profissional, principalmente nas atividades que têm forte impacto na sociedade como Direito, Contabilidade e Economia, é senso comum que a linguagem empregada é de pouca acessibilidade do grande público, o que causa grandes problemas no seu entendimento. Não raras as vezes, por exemplo, uma sentença judicial consegue ser totalmente entendida por quem a buscou nos tribunais, como também um relatório contábil de final de exercício que só é compreendido por contadores e auditores ou analistas especializados. Observamos por exemplo, quando lemos uma peça jurídica, uma quantidade excessiva de termos escritos em Latim, que do ponto de vista das pessoas comuns, em nada contribui para o seu entendimento, ou ainda, na análise de um relatório contábil, a terminologia utilizada pode muitas vezes confundir mais do que informar o empresário.

Em última análise, não dá pra afirmar que existe uma língua jurídica, ou contábil ou econômica, existe sim, uma linguagem formada para cada área do conhecimento ou profissional. Como ensina Saussure (2006), a língua não se confunde com linguagem. Ambas são de fácil separação. A linguagem é considerada um fato social, mas também tem seu lado individual. Tomamos então que a linguagem é um processo de interação verbal, de formação discursiva de cada área de atuação, quer seja científica ou profissional. Isto é o que podemos chamar de estilo.

Sobre as questões de estilo, Bakhtin ensina que:

> Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado - oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do falante, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2003 pg. 265).

O que entendemos então é que, nas profissões aqui discutidas, existe toda uma padronização, um estilo, por exemplo, nas sentenças judiciais ou nos relatórios contábeis, e nestes, até por uma determinação da legislação. Existe um estilo para cada área profissional, estilo este que deve ser conhecido e divulgado.

Observa-se então que não é possível uma pessoa comum dominar todos os estilos terminológicos, principalmente nos dias atuais, onde a evolução tecnológica e de conhecimento trouxe uma expansão muito grande do léxico das profissões, por exemplo.

Com toda a evolução vivida nas profissões e também nas ciências, uma ferramenta muito importante pode ser incorporada ao estudo da Terminologia. Trata-se de softwares de gerenciamento de corpus. Neste estudo, podemos citar essas principais ferramentas bem como o marco temporal de início do uso:

• 1970. TAGGIT, o primeiro etiquetador morfossintático para computador.

• 1979. CLAWS, o etiquetador mais famoso em utilização, usado na sua forma atual para anotar o BNC (British National Corpus). Roda em mainframes.

• 1987. TACT. Um dos programas pioneiros para microcomputadores, permite a consecução das tarefas principais de análise de corpus (listagem de palavras e concordâncias).

• 1988. OCP. The Oxford Concordance Program, um dos principais concordanceadores usados em microcomputadores e estações de trabalho.

• 1993. MicroConcord. O mais famoso, simples e robusto programa de concordância para microcomputadores, até hoje.

• 1995. WordSmith Tools. Primeiro a aproveitar os recursos do ambiente Windows para análise de corpus, divulga a Linguística de *Corpus* entre usuários de microcomputadores. Ainda hoje, depois de muitas versões, o mais completo e versátil conjunto de ferramentas para Linguística de Corpus.

• 1997. Brills tagger para DOS. Versão para microcomputadores do etiquetador Brill, um dos mais famosos e mais facilmente disponíveis para a comunidade. Permite que o usuário de microcomputadores faça, além de contagens de palavras e concordâncias, a etiquetagem de seu corpus. Para a maioria dos usuários sem grande conhecimento técnico, restringe-se a corpora em inglês.

• 1998. QTAG. A etiquetagem entra na era multiplataforma com este etiquetador para Java. Agora o mesmo etiquetador para grandes máquinas roda em micros também. Além disso, quebra a hegemonia da etiquetagem do inglês, pois permite que o usuário treine o etiquetador para análise de outras línguas.

A evolução da linguística de *corpus* está condicionada à evolução das ferramentas de tecnologia, que permitirão uma melhor exploração e armazenamento de corpora.

A contribuição principal que podemos descrever é no sentido de que, para que haja um crescimento maior na linguística de corpus, é necessário que mais e mais pesquisadores descubram no corpus uma fonte inestimável de informação, onde poderão perceber que é na prática que se fortalecerá a teoria do corpus, inclusive no ponto de vista empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, convém reafirmar que a linguística de *corpus* teve seu ponto de partida no Brasil na década de 1990, e que ainda é uma área pouco estudada, estando restrita quase que exclusivamente no ambiente de sala de aula para o ensino de línguas, quer seja língua nativa ou estrangeira. O que deve ser enfatizado é a necessidade de desenvolvimento de pesquisas e trabalhos para a aplicação em outras áreas, principalmente a computacional e empresarial, esta última, ainda muito pouco explorada. Podemos considerar que a grande contribuição que a Terminologia pode trazer para a área empresarial é a criação de dicionários, glossários ou thesaurus específicos das diversas áreas profissionais.

Considerando que o léxico de uma língua natural ou de uma especialidade é um sistema aberto, portanto em constante mudança, é importante que o desenvolvimento de pesquisas seja constante e incentivada, buscando não apenas sua utilização no ensino de línguas, mas também na atividade profissional. Como se sabe, é natural ao homem, com o uso de mecanismos lógicos e de forma eficaz, modelar a língua e criar novas palavras para atender às suas necessidades de expressão, de interação, enfim de representação da realidade que o cerca.

No âmbito da inovação lexical, as línguas de especialidades têm contribuído fundamentalmente para o enriquecimento do repertório vocabular das línguas naturais. Com o avanço notório das mais diversas áreas do conhecimento, constantemente são incorporados novos termos para nomear novos referentes que caracterizam novas descobertas. Nesse sentido, as palavras assumem uma função primordial para a divulgação das inovações científico-tecnológicas, pois, elas constituem o principal nível de acesso a esses novos conhecimentos. Enfim, o estudo do léxico das profissões, principalmente com o auxílio da tecnologia é o grande futuro da Terminologia.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Lidia Almeida. Curso básico de Terminologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BERBER SARDINHA T. Linguística de Corpus. Barueri SP. Manole 2004.

_____Metáfora. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BIBLIA SAGRADA. Instituto Cristão de Pesquisas: ICP Editora. São Paulo, 2000

BRASIL. Lei Federal 11.638 de 28 de Dezembro de 2007.

CABRÉ, Maria Teresa. Terminology: Theory, Methods, and Applications. Amsterdam: John Benjamins. 1999.

FARIAS, Emilia Maria Peixoto. Uma breve história do fazer lexicográfico.In *Rev. Trama*, Cascavel, v. 3, n. 5, p. 89-98, 2007.

GAUDÊNCIO. Thiago Carvalho, A Sinonímia na Terminologia do Direito do Trabalho e do Processo Trabalhista: uma análise no texto sentença judicial; Dissertação apresentada ao programa de Pós graduação em Semiótica e Linguística da USP; São Paulo, 2011.

GIBBS, Jr. R. W. The poetics of mind: figurative thought, language and undestanding. New York: Cambridge University Press, 1994.

KRIEGER Maria da Graça; FINATTO, Maria José B. *Introdução à terminologia. Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

NUNES, José Horta. Formação do léxico e saber linguístico. In *Relatos.* Campinas, SP, v. 5, p. 14-22, 1997.

SILVA. Odair Luiz da. Das ciências do léxico ao léxico nas ciências: Uma proposta de dicionário português-espanhol de economia monetária: Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara; 2008.

SIMÃO. Isael. Proposta de um dicionário terminológico bilíngue PB-EA da Medicina veterinária: animais de grande porte. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós graduação em Letras da UEM. 2012.

A INFLUÊNCIA DA HIDRONÍMIA NA TOPONÍMIA URBANA DE CAMPO GRANDE/MS: RESGATANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA CAPITAL SUL-MATO-GROSSENSE

Letícia Alves Correa de OLIVEIRA (PG-UFMS) [648]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: Os cursos d'água são essenciais para as condições da vida humana, sendo sempre um fator de equilíbrio de um espaço geográfico, razão pela qual a rede hidrográfica historicamente tem exercido grande importância para a colonização e o povoamento de várias regiões do Brasil. O rio Paraguai, por exemplo, configurou-se como via de acesso dos colonizadores à Província de Mato Grosso. Em Campo Grande/MS, os topônimos hidrográficos também demonstram essa importância, já que a cidade foi sendo construída em meio à vegetação existente próxima aos córregos Prosa e Segredo. Além disso, o município situa-se sobre o divisor de águas das bacias dos rios Paraná e Paraguai, além de o Aquífero Guarani passar por baixo da cidade. A cidade de Campo Grande é banhada por dois rios e por cerca de vinte e cinco córregos e alguns ribeirões. Este trabalho discute resultados de estudo de natureza toponímica acerca dos hidrônimos de Campo Grande, isto é, os topônimos nomeiam cursos de água, focalizando a relação entre léxico e meio ambiente. O estudo orienta-se pelos princípios teórico-metodológicos da Lexicologia e da Toponímia, em especial o modelo teórico concebido por Dick (1990; 1992; 1996; 2006).
Palavras-chave: Léxico. Toponímia. Hidrografia. Campo Grande.

Introdução

A língua pode sofrer influência do meio ambiente, especialmente no léxico, nível em que mais claramente estão refletidos os aspectos do ambiente físico e social em que se inserem os falantes. É o léxico de uma língua "o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que abarcam a atenção da comunidade" (SAPIR, 1969, p. 45). Ratificando o pensamento de Sapir, Biderman (1981, p. 132) assegura que, "ao se considerar a dimensão social da língua, pode-se ver no léxico o patrimônio social da comunidade, juntamente com outros símbolos da herança cultural". Logo, o léxico registra todo o conhecimento existente no universo já que não é possível nomear um objeto ou transmitir

[648] Programa de Pós-Graduação Mestrado Estudos de Linguagens, bolsista CAPES. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, Brasil, leticia.aco@hotmail.com

uma ideia, seja ela verbal ou escrita, sem fazer uso de um repertório vocabular e foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (BIDERMAN, 2001, p.13).

Dessa forma, é por meio do léxico que o ser humano sempre atribuiu nome a tudo que o cerca (objetos, animais, pessoas, espaço físico em que vive), pois o ato de nomear é, para o homem, uma necessidade de organização e de orientação. É nomeando que o homem se "apossa" da realidade e "a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano do conhecimento do universo" (BIDERMAN, 1998, p.91-92).

O ato de nomear é uma atividade antiga, razão pela qual "a nomeação de lugares sempre foi atividade exercida pelo homem, desde os primeiros tempos alcançados pela memória humana" (DICK, 1990, p.5). Ainda, segundo Dick, nos tempos históricos, sabe-se que os lugares tomavam os nomes dos seus possuidores, numa valorização do indivíduo sobre a terra e o solo. É, pois, por meio da nomeação de lugares que o homem transmite seus valores e sua visão de mundo. Nessa perspectiva, a toponímia atua como uma forma conservadora da memória de um povo, que se faz presente na denominação de lugares. De acordo com Dick (2007, p.459), "as primeiras notícias toponímicas conhecidas remontam à própria história da humanidade, ao deslocamento do homem do seu foco de origem para outros sítios".

Contemporaneamente, Dick (1990, p. 36) define a Toponímia como "um imenso complexo línguo-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente" e pondera que Ullmann (1964) já observara que o estudo dos nomes próprios havia se afirmado recentemente como uma ciência autônoma, a Onomástica.

É preciso considerar também que os nomes de lugares traduzem a visão de mundo do denominador que, por sua vez, é produto de um modelo cultural permeado de crenças, mitos, ideologias, estereótipos que integram a macrovisão da cultura do grupo/sociedade. Logo, ao estudar os topônimos de um espaço geográfico, estuda-se também a relação entre língua, homem e ambiente, ou seja, a questão da identidade do grupo que habita o espaço geográfico

estudado. Assim, a Toponímia, como estudo dos nomes próprios de lugares, favorece a identificação de expectativas e da motivação do denominador no ato da nomeação do acidente geográfico. Este trabalho apresenta e discute resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a toponímia urbana da capital de Mato Grosso do Sul, centrando-se mais especificamente no exame dos hidrônimos, nomes dos rios e córregos que perpassam os bairros da cidade de Campo Grande/MS, com os objetivos de: 1) apresentar e discutir resultado acerca dos hidrônimos de Campo Grande/MS, mais especificamente os nomes dos rios e córregos; 2) identificar mecanismos de formação desses topônimos, estabelecendo possíveis relações entre as camadas étnicas de Campo Grande e, 3) estabelecer a relação entre a hidronímia e as características físicas da região pesquisada.

Os recursos hídricos na história de Campo Grande/MS

A rede hidrográfica teve muita importância nos processos de colonização e povoamento das várias regiões do Brasil como, por exemplo, o rio São Francisco, que interligou núcleos já habitados e permitiu que se atingissem áreas mais distantes entre os estados do país. Ao mesmo tempo em que consubstancia a vitalidade do homem, a rede hidrográfica oferece-lhe também condições locomotoras, como pondera Dick (1990, p.198):

> Em uma certa perspectiva, de âmbito mais físico que do ponto de vista das línguas faladas no país, os rios constituíram, nos primeiros tempos da ocupação territorial, senão barreiras em sentido estrito, pelo menos obstáculos que só lograram ser superados graças ao desmedido arrojo dos primeiros exploradores. A extensão da rede hidrográfica do Brasil, com acidentes os mais variados, longe de caracterizar um entrave à expansão colonizadora, exerceu, paradoxalmente, o papel de instrumento e de fator de apoio ao ímpeto desenvolvimentista.

Em Campo Grande/MS, a rede hidrográfica exerceu papel preponderante na colonização e no desenvolvimento sobretudo da cidade sede do município. Desde sua colonização por José Antônio Pereira, em 1872, foi notável a importância dos recursos hídricos para a caminhada do mineiro de Monte Alegre (MG) e sua tropa à nova terra, onde "tomaram a direção oeste, embrenhando-se no território mato-grossense, na altura de Baús,

atravessaram o Aporé e seguiram por uma região completamente desabitada, vadeando córregos e lugares inundados" (MACHADO, 1990, p.14).

No dia 22 de junho de 1872, José Antônio chamou os companheiros para ajuda-lo na construção do primeiro rancho, localizado na forquilha das águas, na parte mais baixa da região.A cidade aos poucos foi sendo construída em meio à vegetação existente próxima aos córregos Prosa e Segredo. Dick e Seabra (2002, p.65), a respeito dos cursos d´água, esclarecem o seguinte:

> Há aqueles que só pertencem a certos sítios, porque tipificados pelo meio ou pelos contatos lingüísticos nas fronteiras, como ocorre com os igarapés, paranás, corixos ou arroios, cada um deles revelando, em suas formas de expressão, as marcas de um grupo étnico distinto, ou uma determinada referência fáctica. Os objetos assim simbolizados lingüisticamente caracterizam variações vocabulares locais, com um raio diatópico mais ou menos preciso. De qualquer modo, são frutos do meio que os conformou e possibilitou a sua historiografia onomástica.

Este estudo tem como foco os hidrônimos, que, na toponímia, devem ser distinguidos dos hidrotopônimos. Os hidrônimos são os topônimos que se referem a cursos de água e os hidrotopônimos, são, de acordo com a taxionomia de Dick (1990, p. 31), os "topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral". No sintagma toponímico que é formado pela junção de um termo genérico (acidente geográfico) e um termo específico nome particular do objeto nomeado), os hidrônimos são representados pelo termo genérico quando se refere a um curso d´água, isto é, é um acidente geográfico físico, no caso, correntes hídricas que na nomenclatura geográfica recebe nome de rio, córrego, cachoeira, dentre outros, dependendo da sua configuração. Os hidrotopônimos, por sua vez, são topônimos em que, na denominação toponímica, o elemento hidronímico está presente, seja com o termo genérico *água*, seja com designações de cursos d'água específicos, como córregos, rios, ribeirões, etc. De acordo com Isquerdo e Seabra (2012, p.84)

> Como todos os elementos do mundo natural e antropocultural, as correntes hídricas necessitam de identificação por meio de um nome, uma marca de identidade. Nesse contexto, situam-se os *hidrônimos* e a *hidronímia*. O primeiro termo é definido por Ferreira (2004) como

> "nome próprio de cursos de água, oceanos, etc.", enquanto o segundo, embora ainda não esteja dicionarizado em obras lexicográficas da língua portuguesa, como Houaiss (2001) e Ferreira (2004), já tem uso consagrado no âmbito da Onomástica, como designação do conjunto de acidentes geográficos que designam correntes hídricas (rios, córregos, lagoa, baia, salto, cachoeira...)".

A hidronímia em Campo Grande/MS: aspectos histórico-geográficos

O município de Campo Grande é um divisor de águas, cujos córregos alimentam duas importantes bacias hidrográficas do país. A maior parte do território campo-grandense está inserida na Bacia Hidrográfica do Rio Paraná e apenas uma pequena parte da porção Noroeste do seu território pertence à Bacia Hidrográfica do Rio Paraguai. Como esclarece Tavares (2004, p.71):

> [...] a primeira [bacia do Paraná] é formada pelo Rio Paraná, que é o maior dos platinos, mais seus afluentes e subafluentes. Os principais afluentes do rio Paraná, que servem de limite entre o Mato Grosso do Sul e os estados de São Paulo e Paraná são: Aporé, Sucuriú, Verde, Pardo, Anhanduí, Ivinhema, Amambaí e Iguatemi, localizados à margem direita do rio. Já a segunda é formada pelo rio Paraguai, seus afluentes e subafluentes. Os principais afluentes desse rio que percorrem solo sul-mato-grossense são: Cuiabá, Taquari, Negro, Miranda, Aquidauana e Apa, todos na margem esquerda.

Nos primeiros anos da existência do Arraial de Santo Antônio de Campo Grande, como o município era denominado à época, os moradores abasteciam-se de água por meio de um rego que aproveitava a declividade do terreno. Os regos d´água também eram utilizados como demarcação de limites entre as propriedades, pois as terras eram delimitadas por valas inundadas de água. Próximo ao córrego Prosa, o terreno era como um mangue com vegetação espinhosa. As primeiras casas foram construídas acima das margens do córrego, esboçando o alinhamento da primeira rua da cidade, a atual 26 de Agosto, antiga Afonso Pena, e conhecida popularmente como a "rua Velha".

Em Campo Grande, a preocupação com a identificação das fontes de água se manifesta desde o início da urbanização. A primeira planta do Rocio da cidade, por exemplo, registra os cursos d´água que se espalhavam pelo espaço onde foi sendo erigida a nova cidade. Com o decorrer do tempo e o processo de urbanização, os córregos do centro da cidade foram

sendo canalizados para darem lugar a amplas avenidas. Desse modo, a cidade expandiu-se de forma radical nos entornos das nascentes desses córregos.

O Segredo e o Prosa são os principais córregos que cortam a cidade e, juntos, fornecem as primeiras correntes de água do rio Anhanduí, o principal curso d´água do município. A rede hidrográfica de Campo Grande está distribuída em 11 microbacias[649], porém, a carta de drenagem da cidade, documento oficial que delimita a rede hidrográfica do município, aponta apenas 10 microbacias, a saber: Bandeira, Prosa, Anhanduí, Lageado, Gameleira, Bálsamo, Imbirussu, Botas-coqueiro, Segredo e Lagoa. Essas microbacias abrigam 33 córregos que banham o perímetro urbano de Campo Grande.

É preciso assinalar que, no começo da urbanização da cidade de Campo Grande, os córregos representavam um obstáculo para o crescimento da cidade, como ocorreu com o córrego Segredo que durante anos dificultou a expansão urbana para além da linha férrea. Os moradores do bairro Amambaí, o mais antigo da cidade, precisavam usar pinguelas para atravessarem esse córrego. No córrego Prosa, também havia o mesmo problema, porém existia a ponte da antiga rua Y-Juca Pirama, atual Marechal Cândido Mariano Rondon, que amenizava a situação.

Hidrônimos na toponímia urbana de Campo Grande

Vários hidrônimos perpassam pelos bairros do perímetro urbano de Campo Grande. A seguir, o Quadro 1 contém a relação das microbacias hidrográficas e dos bairros que as compõe:

MICROBACIA	BAIRROS
Rio Anhanduí	Bandeirantes, Guanandi, Jacy e parte dos bairros Planalto, Amambaí, Vila Carvalho, Glória, Monte Líbano, São Bento, Vilas Boas, Jardim Paulista, Piratininga, Taveirópolis, Taquarussú, Jockey

[649] "Conjunto de terras drenadas por um rio e seus afluentes, formada nas regiões mais altas do relevo por divisores de água". Retirado de: http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_11.pdf.

	Clube, Caiçara, Leblon, Tijuca, Aero Rancho, Parati, Pioneiros, Centenário, Batistão, Coophavilla II, Tarumã, Lageado, Los Angeles, TV Morena e América.
Córrego Bálsamo	Centenário, Alves Pereira, Pioneiros, Universitário, Rita Vieira e Tiradentes.
Bandeira	Carlota, Dr. Albuquerque e parte dos bairros Tiradentes, Aero Rancho, Piratininga, Parati, Jockey Club, América, Jardim paulista, TV Morena, Vilasboas, Rita Vieira, São Lourenço, Pioneiros e Universitário.
Botas-coqueiro	Nova Lima, Estrela Dalva, Novos Estados, Veraneio, Chácara dos Poderes, Noroeste e Maria Aparecida Pedrossian.
Gameleira	Los Angeles, Centro Oeste e Moreninha.
Imbirussu	Panamá, Popular, Nova Campo Grande, Núcleo Industrial e parte dos bairros José Abrão, Nasser, Santo Amaro, Santo Antônio, Sobrinho, Taveirópolis, São Conrado e Caiobá.
Lageado	Centenário, Lageado, Los Angeles, Centro Oeste, Alves Pereira, Moreninha, Universitário, Rita Vieira, Tiradentes, Maria Aparecida Pedrossian, Chácara Cachoeira, Veraneio e Noroeste.
Lagoa	Sobrinho, Santo Antônio, Taveirópolis, Santo Amaro, Caiçara, Leblon, São Conrado, Tijuca, Caiobá, Batistão, Coophavilla II e Tarumã.
Córrego Prosa	Carandá, Itanhangá, Bela Vista e parte dos bairros Novos Estados, Estrela Dalva, Mata do Jacinto, Margarida, Autonomista, Veraneio, Santa Fé, Chácara Cachoeira, Jardim dos Estados, Centro, Glória, Monte Líbano, São Bento, TV Morena, Vilasboas, São Lourenço, Tiradentes, Noroeste, Carvalho, Amambaí e Chácara dos Poderes.
Córrego Segredo	Seminário, Monte Castelo, São Francisco, Cruzeiro, Cabreúva e parte dos bairros Mata do Segredo, Nasser, Coronel Antonino, Nova Lima, Novos Estados, Mata do Jacinto, Margarida, Sobrinho, Planalto, Centro, Autonomista, Santa Fé, Jardim dos Estados e Amambaí.

Quadro 1: Microbacias de Campo Grande/MS e seus respectivos bairros.

Metodologia

Para este estudo, busca-se respaldo teórico-metodológico na Linguística, em especial nas teorias sobre o léxico e, consequentemente, nas ciências onomásticas, teorias sobre a toponímia, especialmente, o constructo teórico de Dick (1990; 1992; 1998; 1999; 2006). Como fonte de dados, foram consultados os mapas hidrográficos da cidade de Campo Grande, impressos com escala 1: 2.000 e digital, no site da Prefeitura Municipal de Campo Grande. As informações sobre os mapas, plantas da cidade e documentos sobre a história do município são obtidas no Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), no Instituto Municipal de Planejamento Urbano (PLANURB) e na Prefeitura Municipal de Campo Grande. Vale ressaltar que, como se trata de acidentes físicos, foi imprescindível a consulta ao Banco de Dados do Projeto ATEMS- Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul –, que atualmente conta com um acervo de mais de 7.000 topônimos extraídos dos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Análise e discussão de dados

Para esta pesquisa, foram selecionados os rios e córregos das 10 microbacias de Campo Grande mencionadas no Quadro 1 que integra este trabalho. O Quadro 2 a seguir apresenta os hidrônimos (nomes de rios e córregos) localizados no perímetro urbano de Campo Grande e informa os topônimos que os nomeiam, além de informações de natureza taxionômica[650], linguística e estrutura morfológica de cada topônimo catalogado.

Hidrônimo	Topônimo	Taxionomia	Origem	Estrutura morfológica
MICROBACIA ANHANDUÍ				

[650] Classificação taxionômica dos topônimos, proposta pelo modelo teórico de Dick (1990).

Rio	Anhanduí	Zootopônimo	LT	Simples
Córrego	Segredo	Animotopônimo Eufórico[651]	LP	Simples
Córrego	Prosa	Animotopônimo Eufórico	LP	Simples
Córrego	Bandeira	Ergotopônimo	LP	Simples
Córrego	Lageado	Litotopônomo	LP	Simples
Córrego	Formiga	Zootopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO BÁLSAMO				
Córrego	Bálsamo	Fitotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO BANDEIRA				
Córrego	Bandeira	Zootopônimo	LP	Simples
Córrego	Portinho	Sociotopônimo	LP	Simples
Córrego	Pache	Ergotopônimo	LP	Simples
Córrego	Cabaça	Fitotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA BOTAS – COQUEIRO				
Córrego	Botas	Ergotopônimo	LP	Simples
Córrego	São Julião	Hagiotopônimo	LP	Composto
Córrego	Coqueiro	Fitotopônimo	LP	Simples
Córrego	Pedregulho	Litotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO CÓRREGO GAMELEIRA				
Córrego	Gameleira	Fitotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO CÓRREGO IMBIRUSSU				
Córrego	Zé Pereira	Antropotopônimo	LP	Composto
Córrego	Serradinho	Geomorfotopônimo	LP	Simples
Córrego	Imbirussu	Fitotopônimo	LT	Composto
MICROBACIA DO LAGEADO				
Córrego	Lageado	Litotopônimo	LP	Simples
Córrego	Porção	Dimensiotopônimo	LP	Simples
Córrego	Lageadinho	Litotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO LAGOA				
Córrego	Buriti	Litotopônimo	LP	Simples
Córrego	Seriema	Zootopônimo	LT	Simples
Córrego	Zardo	Antropotopônimo	LP	Simples
Córrego	Lagoa	Hidrotopônimo	LP	Simples
MICROBACIA DO PROSA				

[651] Taxionomia proposta por Isquerdo (2013) para designar algo com impressão agradável e otimista, em contradição aos animotopônimos disfóricos, que denotam impressão desagradável, temeridade.

Córrego	Prosa	Animotopônimo Eufórico	LP	Simples
Córrego	Sóter	Antropotopônimo	LP	Simples
Córrego	Pindaré	Corotopônimo	LP	Simples
Córrego	Desbarrancado	Geomorfotopônimo	LP	Simples
Córrego	Joaquim Português	Antropotopônimo	LP	Composto
MICROBACIA DO SEGREDO				
Córrego	Segredo	Animotopônimo Eufórico	LP	Simples
Córrego	Seminário	Sociotopônimo	LP	Simples
Córrego	Cascudo	Zootopônimo	LP	Simples
Córrego	Maracaju	Ergotopônimo	LT	Simples
Córrego	Furtuoso	Não classificado	LP	Simples

Quadro 2: Hidrônimos (rios e córregos) localizados na região urbana de Campo Grande, distribuídos em microbacias

Como demonstrado no quadro, o *corpus* deste estudo reúne 34 hidrônimos que nomeiam um rio, o Anhanduí, e 33 córregos. Nota-se que os córregos Segredo e Prosa, além de passarem por suas respectivas microbacias, também atingem a microbacia Anhanduí. Com relação às taxionomias desses hidrônimos, as mais recorrentes, com 05 ocorrências cada, foram os *litotopônimos* "topônimos de índole mineral, relativos também à constituição do solo" (DICK, 1990, p.31) e os *fitotopônimos*, "topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade" (DICK, 1990, p.31), ambas classificações de natureza física, o que ratifica a estreita relação entre toponímia e meio ambiente e a consequente escolha de nomes relacionados ao ambiente físico para a nomeação dos hidrônimos em estudo. Outra taxe produtiva foi a dos *animotopônimos*, "topônimos relativos à vida psíquica, a cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, em seus aspectos mais importantes como fato cultural, não pertence à cultura física" (DICK, 1990, p.32). A escolha de nomes de natureza antropocultural confirma que a toponímia traduz a visão de mundo do denominador, suas crenças e valores, em suma, toda bagagem cultural que o denominador carrega consigo no ato do batismo do lugar.

Com relação às bases linguísticas, do *corpus* dos 34 topônimos que nomeiam os hidrônimos selecionados, 30 são de base portuguesa, e apenas 04 são de língua indígena: *Anhanduí* "Alteração de nhandu-y, de origem tupi, rio das emas" (TIBIRIÇÁ, 1985, p.19); *Imbirussu* "imbirussú, corr. ymbir-uçu, a embira grande; a entrecasca grossa. Alt. Embiruçu" (SAMPAIO, 1987, p. 198); *Seriema* "do tupi sariema, corr. çariama, c. çarí-ama, a crista levantada, alta" (SAMPAIO, 1987, p. 305) e *Maracaju*, "o chocalho amarelo; o guizo, o cascavel metálico" (SAMPAIO, 1987, p. 279). Essas etimologias indígenas ratificam a tendência de nomeações que traduzem aspectos relacionados à natureza.

Em se tratando das motivações semânticas dos nomes, é interessante ressaltar alguns casos que muito bem traduzem a realidade regional. O topônimo Prosa, por exemplo, segundo Zardo (1999, p. 21), teve como motivação prestar uma "homenagem às fofocas que haviam na época, apesar da fraternidade reinante", ou seja, as conversas que imperavam ao redor do córrego, à época um ponto de encontro das pessoas. Isso demonstra a influência de aspectos históricos, socioculturais de um povo na motivação dos designativos toponímicos. O nome do córrego *Bandeira*, por sua vez, de acordo com Weingärtner (2009, p.18) foi motivado pelo grande contingente de tamanduás-bandeira que habitavam a região do córrego em meados do século XIX. Já o córrego *Cabaça* recebeu essa nomeação devido à fartura da planta com esse nome, cujo fruto de casca dura era usado na produção de diferentes utensílios.

Moradores[652] de bairros por onde passam os córregos Lageado, Estiva, Estaca, Ceroula, Engano, Segredo e Prosa apontam possíveis motivações para alguns topônimos. No caso do córrego *Lageado*, a motivação foi a presença de argila que se formava próximo à sua nascente. Já o córrego *Estiva* teria sido assim nomeado em virtude de os trabalhadores da região armarem andaimes que lembravam as estivas que servem de contrapeso nas embarcações. Não é demais lembrar que a unidade lexical estiva assume em mato Grosso do Sul o significado regional de ponte rústica. *Estaca*, por sua vez, recebeu esse nome por associação às varas fincadas no local para cercar a areia ali formada. Por sua vez, o topônimo

[652]Entrevista com os moradores Jânio Batista Macedo e Orlando Brito, publicada na revista ARCA (Arquivo Histórico de Campo Grande), 2009, p.16-19.

Vendas é uma homenagem a um comerciante muito famoso na região, Antônio Vendas, ou seja, é um sobrenome elevado à categoria de nome de lugar.

O córrego *Ceroula*, por seu turno, faz referência a uma peça de roupa masculina antiga, e o nome se deu pelo fato de os viajantes utilizarem as águas desse córrego para lavarem suas roupas, e muitos deles ficavam somente de essas ceroulas enquanto esperavam secar as vestes. Já o nome *Pouso Alegre* remete ao local em que boiadeiros e/ou tropeiros se encontravam para descanso, pernoite, momentos em que também tocavam viola e descansavam, era a hora de pouso.

Já o córrego *Engano*, de acordo com os moradores entrevistados, recebeu esse nome porque, embora a água parecesse muito mansa, o córrego era fundo, característica que "enganava" muitas pessoas quanto à profundidade dessa corrente hídrica. O córrego *Botas*, ainda de acorco com Weingärtner (2009, p.18), ficou assim conhecido em virtude de ser a região o local em que os viajantes paravam para descansar, e muitos acabavam lá dormindo e ora se esqueciam do calçado, ora a água do córrego se encarregava de leva-los. Já o córrego *Segredo* recebeu esse nome porque era o lugar onde eram muito comentados os relacionamentos secretos de Manoel Olivério, um antigo morador da região, que deveriam se manter em segredo na região. Há outra possibilidade de esse nome ter sido motivado pela luta que se travou em tempos passados entre os moradores das margens de um e de outro rio.

Uma das principais características que norteiam o estudo dos topônimos é a sua motivação, pois a arbitrariedade da língua se torna no ato do batismo algo motivado. Nesse sentido Dick (1990, p. 18) acrescenta que o duplo aspecto da motivação toponímica transparece em dois momentos:

> Primeiro na *intencionalidade* que anima o denominador, acionado em seu agir por circunstancias varias, de ordem subjetiva ou objetiva, que o levam a eleger, num verdadeiro processo seletivo, um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico e, a seguir, na própria *origem semântica* da denominação, no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências das mais diversas.

Considerações

Este estudo demonstrou, acima de tudo, a importância exercida pelo hidrônimos para a cidade de Campo Grande, já que a cidade foi se desenvolvendo na confluência de dois córregos, e foi a partir dos rios e dos córregos que o processo de urbanização foi se concretizando. Com relação às taxionomias dos topônimos que designam os inúmeros hidrônimos, as mais recorrentes foram os *litotopônimos* e os *fitotopônimos*, ambas de natureza física. O estudo evidenciou também a pouca produtividade de topônimos oriundos de bases linguísticas não portuguesas, já que do *corpus* dos 34 hidrônimos, 30 são de base lusa, e apenas 04 são oriundos de língua indígena.

Em síntese, este estudo preliminar sobre a toponímia dos hidrônimos de Campo Grande que os nomes dos hidrônimos extrapolam a função distintiva, pois eles significam, não apenas em termos linguísticos, mas em termos culturais, demonstrando a importância histórica dos nomes das correntes hídricas para o povo campo-grandense.

Referências

ARCA (Arquivo Histórico de Campo Grande). *Campo Grande: Um divisor de águas*. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2009.

BIDERMAN, Maria. Tereza. Camargo. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1981, p.132-133.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. PIRES DE OLIVEIRA, Ana. Maria. Pinto. ; ISQUERDO, Aparecida. Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicologia e Terminologia. 2ª ed., Campo Grande/MS: UFMS, 2001, p.131-144.

_____. As taxeonomias toponímicas. In: DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. Serviços de São Paulo: Serviços de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1990, p. 31-34.

_____; SEABRA, Maria Cândida Trindade. Costa. Caminho das Águas, Povos dos Rios: Uma Visão Etnolingüística da Toponímia Brasileira. In: *Anais do V Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*. Rio de Janeiro: v.5, UERJ, 2002, p.64-91.

_____. A terminologia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: O projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (orgs). *As Ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Volume III. Campo Grande: Ed. UFMS. São Paulo: Humanitas, 2007, p.459-468.

ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. Apontamentos sobre hidronímia e hidrotoponímia na fronteira de Mato Grosso e Minas Gerais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. v. V. Campo Grande: Editora UFMS, 2010, p. 79-98.

ISQUERDO, Aparecida Negri. A motivação toponímica: algumas reflexões. In: SELLA, Aparecida Feola; CORBARI, Clarice Cristina; BIDARRA, Jorge. (Orgs.). *Pesquisas sobre Léxico: reflexões teóricas e aplicação*. 1ª ed. Campinas-SP; Cascavel-PR: Pontes; EDUNIOESTE, 2013, v. 26, p. 81-96.

MACHADO, Paulo Coelho. *A Rua Velha* - Pelas Ruas de Campo Grande. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1990, p.13-15.

SAMPAIO, Teodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: _____*Lingüística como ciência*. Ensaios. Tradução Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969, p.44-45.

TAVARES, Marilze. Toponímia sul-mato-grossense: um caminhar pelas microrregiões de Dourados, de Iguatemi e de Nova Andradina. 2004. 212f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2004.

TIBIRICA, Luiz Caldas. *Dicionário de Topônimos Brasileiros de Origem Tupi* – significados dos nomes geográficos de origem tupi. São Paulo: Traço Editora, 1985.

WEINGARTNER, Alisolete Antônia dos Santos. ARCA (Arquivo Histórico de Campo Grande). *Campo Grande: Um divisor de águas*. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2009.

ZARDO, Edgard. *De Prosa e Segredo*. Campo Grande segue seu curso. Campo Grande: Editora SERGRAF, 1ª ed. 1999, p.21-22.

UMA ANÁLISE DAS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS ACTANCIAIS E FUNCIONAIS SOB A PERSPECTIVA DE UMA SEMÂNTICA DE EVENTOS

Alex de Britto RODRIGUES (PG-UFPR)[653]

Resumo: Este trabalho visa a investigar as propriedades semânticas presentes em algumas anáforas associativas (actanciais e funcionais) relacionadas a eventualidades. As anáforas associativas são caracterizadas por uma expressão definida que é dada como conhecida em razão da relação que possui com um antecedente, sem que a expressão anafórica esse antecedente tenham a mesma referência. Em nossa concepção, essa relação tem como base o léxico. Por exemplo, em "A cirurgia foi um sucesso. O paciente se recuperou rapidamente", a expressão "o paciente", por ser definida, é dada como já conhecida, o que ocorre, no caso do fenômeno em questão, em razão de ela estar associada ao antecedente "cirurgia". O quadro teórico seguido leva em consideração, portanto, alguns elementos que elucidam tal relação lexical, tais como: classes aspectuais, participantes das eventualidades e estrutura *qualia*. O recorte desse fenômeno tem como objetivo esclarecer que os dois tipos de anáforas associativas selecionados podem ser aproximados em um determinado estágio de análise

Palavras-chave: Anáforas associativas. Estrutura argumental. Eventualidade.

De acordo com Arpothèloz e Bèguelin (1999), as duas condições a seguir para a existência das anáforas associativas (AAs) são de consenso praticamente universal entre os linguistas: 1) a interpretação de uma expressão referencial é dependente de uma informação contida no contexto linguístico prévio; 2) essa dependência não envolve correferência. Os autores apontam duas grandes divergências a respeito da definição desse fenômeno: 1) a origem da informação relacionada à anáfora e 2) a configuração da expressão referencial anafórica. Na posição assumida neste trabalho, a informação que baseia a relação entre expressão anafórica associativa e o antecedente é semântico-lexical, e a expressão referencial anafórica é formada por um sintagma nominal determinado por um artigo definido, concordando com Kleiber (2001) e Korzen e Buch-Kromann (2011).

[653] Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Concentração em Estudos Linguísticos. Bolsista de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, britto4r@gmail.com.

Partindo dessa perspectiva a respeito das AAs, o objetivo deste trabalho é investigar as associações lexicais estabelecidas em dois tipos de AAs de acordo com a classificação de Kleiber (2001): as actanciais e as funcionais. Essas associações serão analisadas com base na semântica de itens verbais, que estabelecem relações entre o evento que denotam e os argumentos que projetam. Para tanto, serão discutidos três níveis de representação lexical que auxiliarão essa tarefa: a estrutura argumental, a estrutura eventiva decomposta em primitivos e a estrutura *qualia*.

Estrutura argumental

A estrutura argumental consiste na especificação do número e dos tipos de argumentos lógicos associados a um predicado. Esses argumentos são participantes mínimos envolvidos na ação ou no estado expressos por um predicado, ou seja, são necessários, porém não suficientes, para completar o sentido desse predicado. Mesmo que esses argumentos sejam realizáveis sintaticamente, a estrutura argumental é independente da sintaxe, pois é determinada pelas propriedades de um item lexical, que a projeta. Entre as categorias que projetam estruturas argumentais, os verbos são considerados predicadores por excelência, e são eles que nos interessam por estarem relacionados diretamente ao nosso objeto de análise.

Nos termos de Grimshaw (2005), a estrutura semântica, que é a informação lexical linguisticamente analisável e que se contrapõe ao conteúdo semântico, não analisável linguisticamente, determina a expressão sintática dos argumentos de um predicado. Na sequência de nossa delimitação teórica, visaremos nos ater à estrutura semântica (o que não implica concordarmos com Grimshaw sobre o que compõe tal estrutura), começando por assumir uma proposta de classificação de argumentos capaz de nos permitir analisar diversas ocorrências do fenômeno a ser estudado.

Optamos pela classificação de Pustejovsky (1996) em razão de sua proposta elucidar diversas facetas de nossos dados. O autor considera pelo menos quatro tipos: argumentos verdadeiros, argumentos *default*, argumentos sombras e adjuntos. A seguir, são apresentados

alguns exemplos, citados pelo autor, desses tipos de argumentos (em destaque estão os argumentos seguidos das classificações):

1) **John** chegou tarde. (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 63) – Argumento verdadeiro.

2) John construiu a casa **de/com tijolos**. (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 63) – Argumento *default*.

3) Harry chutou a parede **com seu pé machucado**. (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 65) – Argumento sombra.

4) Mary dirigiu até Nova Iorque **na terça**. (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 64) – Adjunto.

Argumentos verdadeiros são aqueles necessariamente expressos sintaticamente. Essa denominação abrange vários tipos de argumentos, como aqueles realizados na posição de sujeito em uma oração causativa, aqueles que denotam um objeto criado ou aqueles que costumam receber papel temático de tema, como o sublinhado em 1. A observação sobre serem vários os tipos de argumentos sob a denominação de verdadeiros, porém, leva em conta questões além da estrutura argumental (os papéis desempenhados pelos participantes nos eventos e a relação dos participantes com propriedades específicas dos eventos, por exemplo), e, por isso, atendo-se a tal estrutura, a denominação de "verdadeiros" basta. A denominação "argumento verdadeiro" para aqueles necessariamente expressos na sintaxe é adequada para sentenças específicas, que se tornam agramaticais quando tais argumentos são retirados na estrutura superficial, como nos casos a seguir:

5) **John** chegou tarde.

6) *chegou tarde. (sem sujeito implícito).

7) **John** quebrou **a janela**.

8) *quebrou **a janela**.

9) **A janela** quebrou.

Diferentemente dos argumentos verdadeiros, os argumentos *default* não precisam ser expressos sintaticamente. Em 2, o argumento sublinhado não precisaria ser expresso, como demonstra 10:

10) John construiu a casa.

Esse tipo de argumento, por mais que não precise ser expresso sintaticamente, é necessário para a configuração lógica da sentença; em 10, embora o argumento que denota o material com que a casa foi construída não seja expresso, a informação de que foi utilizado algum material está logicamente contida na sentença. Podemos, nesse momento, verificar o efeito desse tipo de argumento em sequências anafóricas. Em 11, temos uma anáfora correferencial (que não é nosso objeto de estudo), e em 12, temos uma associativa:

11) João construiu uma casa com concreto. **O material** é resistente.

12) João construiu uma casa. **O material** é resistente.

Em 12, "o material" recupera o argumento necessário semanticamente, mas não expresso sintaticamente, da oração anterior, ou seja, esse tipo anáfora associativa evidencia a existência de tal tipo de argumento não expresso na sentença.

A interpretação de uma oração como a primeira em 11, no que se refere à estrutura argumental, pode ser representada do seguinte modo: Verbo(A, B, C), em que o predicado possui seus três argumentos preenchidos. Já a interpretação de orações como a primeira em 12 pode ser representada do seguinte modo: Verbo(A, B, x), em que "x" é o argumento *default*, uma variável não preenchida, mas necessária para a interpretação da sentença. Nota-se que a expressão anafórica associativa "o material" não preenche essa variável, pois, caso fizesse, essa expressão seria responsável por instaurar um referente não acarretado do antecedente, isto é, denotaria um tipo específico de material. Por isso, a sentença em 13, com uma interpretação anafórica, não é aceitável:

13) ?João construiu uma casa. O concreto é resistente.[654]

Do mesmo modo que os argumentos *default*, os argumentos sombra não precisam ser expressos. A diferença entre os dois tipos de argumentos é que os *default* podem ser expressos opcionalmente, a depender de fatores superiores à sentença (como fatores discursivos), ao

[654] Uma expressão anafórica recupera seu referente de seu antecedente textual. A sequência em 13 seria aceitável caso o referente da expressão "o concreto" fosse recuperado por outros meios, o que não configuraria uma anáfora.

passo que os argumentos sombra possuem uma restrição. Vejamos os exemplos em 14 e 15, retomando 3:

14) *Harry chutou a parede **com seu pé**.

15) Harry chutou a parede **com seu pé machucado**.

O argumento sombra "seu pé" só pode ser expresso se indicar um subtipo, como em 15. O autor cita outros exemplos, como o adaptado a seguir:

16) Mary e John dançaram **uma valsa**. / *uma dança.

Novamente, apenas a expressão de um argumento que denota um subtipo do argumento sombra é permitida, isto é, apenas um argumento que denota um tipo de dança, em 16, pode ser expresso, e não um argumento com a denotação mais genérica (de "dança"). Essa restrição, embora o autor não tenha comentado, também pode ser encontrada nos argumentos *default*, pois uma expressão mais genérica também impede que a sentença seja gramatical:

17) João esculpiu **com argila** uma estátua gigantesca.

18) *João esculpiu **com um material** uma estátua gigantesca.

Pustejovsky, mesmo não mencionando essa restrição para a expressão dos argumentos *default*, e mesmo considerando tal restrição como característica que diferencia os argumentos *default* e sombra, relaciona ambos os tipos de argumentos em uma mesma classe, sendo os argumentos sombra, na verdade, um subtipo dos argumentos *default*. Ao se referir aos argumentos sombra, o autor diz: "Por causa das condições sob as quais esses argumentos podem ser expressos são tão específicas, eu irei distingui-los em tipo lógico da classe mais ampla dos argumentos *default*." (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 65, tradução nossa).

Como essas "condições tão específicas", na verdade, não incluem a restrição apontada, pois os argumentos *default* que denotam material também apresentam tal restrição, consideramos que o que há de específico em um argumento sombra é a presença dele, como argumento sombra, na grade temática de um verbo específico (talvez mais de um). Por exemplo, na grade de "chutar", em que há um argumento sombra contendo o item "pé/perna", ou na de "dançar", em que há o item "dança", encontramos esses argumentos sombra em grades temáticas específicas, diferentemente dos argumentos *default* "um material", "argila",

"madeira" e "cimento". Todos esses argumentos *default* podem estar presentes, por exemplo, nas estruturas argumentais dos verbos "esculpir", "construir", "produzir", entre outros, bastando que esses verbos estabeleçam uma grade temática em que um argumento corresponda a um produto e o outro, o argumento *default*, a um material. Em outros termos, os argumentos *default* desse tipo não são selecionados, cada um, por verbos específicos, e sim por uma classe de verbos (que denotam um evento em que haja um produto e um material), ao passo que os argumentos sombra são selecionados, cada um, por um verbo específico. Essa diferença pode ser verifica nos exemplos seguintes:

19) João esculpiu/construiu/produziu/ um boneco **de madeira**.

20) João esculpiu/construiu/produziu/ um boneco. **O material** é bom.

21) João dançou **valsa** com Maria.

22) João dançou com Maria. **A dança** foi bem cansativa.

19 e 20 demonstram que vários verbos podem selecionar os mesmo argumentos *default*, enquanto 21 e 22 demonstram que cada argumento sombra é selecionado por um verbo específico (talvez por mais de um, mas, de todo modo, por uma quantidade limitada de verbos). Essa diferenciação precisa ser conferida de modo mais detido, por exemplo, apontando qual a participação do fenômeno conflação (cf. HALE; KAYSER, 2011) nas estruturas argumentais dos tipos mencionados, o que não cabe a nós neste trabalho.

Nos exemplos de 19 a 22, percebemos que a relação de *subtipo* (expressão utilizada por Pustejovsky, 1996, p. 65) é relevante para a configuração das anáforas associativas. Apenas o item mais genérico da relação entre "madeira" e "material" e entre "dança" e "valsa" pode aparecer nas expressões anafóricas em questão porque tais itens compõem o conteúdo semântico dos verbos, ao passo que a informação mais específica contida no item subtipo, por não estar contida na semântica desses verbos, não pode ser retomada em uma expressão anafórica associativa. A diferença entre esses dois tipos de argumentos *default*, os relacionados a material e os argumentos sombra, portanto, por ser abstraída em razão de características em comum e por não ser sensível à configuração das anáforas associativas, não é relevante para nossa análise. Consideraremos, portanto, apenas a denominação *default*.

Por último, há a classe dos adjuntos, sobre os quais Pustejovsky afirma não ter muito o que dizer. Não consideraremos essa classe por ela não ser lexicalmente motivada, o que explica a ausência de anáforas associativas que recuperem adjuntos.

A estrutura argumental é apenas um dos sistemas inscritos nos itens lexicais e que contribuem para a configuração das anáforas associativas. Por essa estrutura se limitar a um predicado e a seus argumentos, incluindo-se os tipos desses argumentos (sendo esses tipos baseados na necessidade ou não desses argumentos), outros sistemas, que interagem com a estrutura argumental, serão considerados por possibilitarem verificarmos outras propriedades a que a configuração das AAs é sensível.

Semântica de eventos

Em uma proposição básica, podemos dizer que eventos são entidades denotadas por predicados verbais, e que a estrutura de um evento pode ser associada à estrutura argumental e ao desenvolvimento desse evento. Mesmo que isso não capture a natureza de um evento, é um ponto de partida para entendermos as implicações linguísticas desse conceito, que precisa ser mais bem tratado a fim de que seja verificada sua aplicabilidade para nossos propostos. Como não é nosso interesse esgotar toda a discussão filosófica e linguística a respeito do que é um evento e como ele é formado, a abordagem a ele se limitará a chegar ao aparato linguístico que o justifica como uma entidade e à estrutura que determina suas propriedades e seus participantes.

A discussão a respeito da natureza dos eventos tem sua base na semântica formal, que propõe ontologias que embasam uma representação dos significados das línguas naturais. Numa visão ontológica, entidades em um dado mundo são representadas por expressões e são relacionáveis por predicados. As origens da justificativa do estatuto de entidade ontológica para um evento são comumente atribuídas a Donald Davidson, autor que se utiliza de argumentos linguísticos. Em seu ensaio *The Logical Form of Action Sentences* ([1966]2001,

p. 104)[655], o autor parte da seguinte sentença em inglês: "Jones did it slowly, deliberately, in the bathroom, with a knife, at midnight". O que Jones fez foi passar manteiga em uma torrada, e é a isso que "it" corresponde, o que torna a sentença equivalente a "Jones buttered the toast slowly, deliberately, in the bathroom, with a knife, at midnight". Esse pronome parece se referir a uma entidade, que é um evento. A pronominalização é um recurso para retomada de referentes em um processo anafórico; se retoma um referente, "it" se refere a alguma coisa, a alguma entidade (à passada de manteiga na torrada por Jonas).

Uma das perspectivas que conduziram o desenvolvimento de uma semântica de eventos pós-Davidson é a de Parsons (1990). Entre os componentes teóricos que o autor sistematiza estão: a identificação de uma variável de evento para estados, colocando-os, com os eventos e os processos, em uma classe maior, a das eventualidades; a identificação de propriedades das eventualidades, que as dividem em partes; e a consideração de participantes, que recebem papéis temáticos de acordo com a função que desempenham nas eventualidades.

As ideias de Parsons a respeito dos dois primeiros componentes são desenvolvimentos das propostas de Vendler ([1967], 2005) e Dowty (1979). Às classes aspectuais vendlerianas (estados, processos, eventos *accomplishments* e eventos *achievements*), que são tipos de eventualidades denotadas pelos verbos, são adicionadas as ideias de culminância (Cul) e *holding* (Hold). Estados e processos são caracterizados por não terem culminância, apenas *holding*, ao contrário de eventos, que possuem culminância. Para nossos propósitos, é interessante considerarmos todas as classes aspectuais, mas as distinções entre elas só serão relevantes para nós na medida em que as anáforas associativas forem sensíveis a elas. Vejamos um exemplo de anáfora associativa envolvendo cada classe aspectual para ilustrarmos esse ponto:

23) A cidade ficou deserta. **Os habitantes** viajaram no feriado. (habitar = estado).

[655] Ensaio, publicado em congresso pela primeira vez em 1966, foi publicado em seu livro *Essays on Actions and Events* (2001), que teve a primeira edição em 1980, com ensaios clássicos básicos para uma semântica de eventos.

24) Havia uma piscina enorme no ginásio. **Os nadadores** adoraram. (nadar = processo).

25) Esse livro é muito bom. **O escritor/o autor** merece os parabéns. (escrever = *accomplishment*).

26) A vitória foi merecida. **Os vencedores** ainda comemoram. (vencer = *achievement*).

Como podemos notar, as anáforas associativas podem ser baseadas em relações promovidas por qualquer uma das classes aspectuais. Portanto, a presença ou ausência de qualquer uma dessas classes não constitui critério para a configuração das AAs. Por outro lado, as propriedades e os elementos de tais classes devem ser investigadas para descobrirmos de que modo contribuem para essa configuração.

Parsons (1990) introduz em uma semântica de eventos a noção de papéis temáticos. Conforme Rothstein (2004, p. 4), que diz concordar com essa introdução promovida por Parsons, papéis temáticos denotam funções dos participantes estabelecidas pelos eventos, e são essas funções que garantem associações do tipo encontrado em 27:

27) Uma velha senhora foi morta. **O assassino** não foi encontrado. (KLEIBER, 2001, p. 317).

Nesse exemplo, "o assassino" é um participante do evento "matar", presente no antecedente. Considerar "o assassino" como um participante relacionado à propriedade de "agentividade", presente no evento "matar", permite identificarmos a relação entre o antecedente e a expressão anafórica, o que não é permitido se considerarmos apenas a grade argumental de "matar", pois um argumento é definido pela posição e pela obrigatoriedade em uma sentença, o que não é relevante em um fenômeno intersentencial como as AAs. Portanto, a relação entre "o assassino" e "matar", em 27, só é estabelecida na medida em que o tipo de participação de "o assassino" no evento é recuperada. Não cabe a este trabalho definir uma lista de papéis temáticos, tarefa esta que, de acordo com Dowty (1991), não é possível realizar porque papéis temáticos não são categorias discretas, mas sim rótulos que compreendem diferentes conjuntos de propriedades. Se do ponto de vista teórico os papéis temáticos não são

categorias discretas, estabelecer quais papéis podem ser considerados tem importância meramente metodológica. Neste trabalho, partiremos dos seguintes papéis encontrados por Korzen e Buch-Kromann (2011) na análise de AAs (não sendo, claro, uma lista definitiva): agente, paciente, experenciador, recipiente e instrumento.

Estrutura *qualia*

A estrutura *qualia*, conforme proposta de Pustejovsky (1996), é o que dá força relacional aos itens lexicais. Corresponde a informações que promovem restrições de uso e que são selecionadas conforme o contexto sintático ou semântico. Essa estrutura é composta por quatro aspectos (papéis) do significado:

- Constitutivo: papel que relaciona o objeto e as suas partes. Corresponde a elementos como o material, o peso e aos elementos definidos como partes.
- Formal: distingue o objeto dentro de um domínio maior. Corresponde a características como orientação, magnitude, forma, dimensão, cor e posição.
- Télico: compreende a proposta ou a função do objeto. Refere-se à proposta de uma ação realizada por um agente ou à função que determina algumas atividades.
- Agentivo: trata-se de fatores envolvidos na origem ou na criação de uma objeto. Compreende elementos como criador e artefato.

Consideraremos, neste trabalho, de modo mais detido, apenas os papéis télico e agentivo por permitirem explicar certos casos de AAs baseadas em eventos. Os papéis constitutivo e formal, porém, devem ser considerados na análise de outros casos de AAs, como os que envolvem relações nominais (como a relação parte-todo, nos termos de Kleiber, 2001), o que não é nosso objetivo.

Os papéis *qualia*, acionados em contextos sintático-semântico específicos, sugerem interpretações de acordo com esses contextos (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 87). Por exemplo, o item “livro” possui como papel télico o predicado verbal “ler”, acionado no contexto de 28.

28) Bill gostou do último livro do Steven King. (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 88) (ler)

Nesse exemplo, há uma elipse do predicado verbal "ler", recuperado na interpretação da sentença graças à presença do item "livro", ou seja, o que Bill gostou foi de "ler" o livro. Observamos que o verbo "gostar" seleciona apenas eventualidades como complemento, ou seja, se argumento com núcleo nominal está na posição de complemento de gostar, uma eventualidade precisa ser inferida.

Em 29, temos um exemplo de AA baseado na relação entre "livro" e seu papel agentivo, que é "escrever".

29) Este livro está em inglês, mas **o autor** é russo. (KLEIBER, 2001, p. 344)

Nesse exemplo, "livro" é um participante do evento "escrever", correspondente a seu papel agentivo. Só é possível inferir "autor", outro participante desse evento, se assumirmos que há um evento estabelecido. Essa relação entre evento e participante, conforme já mencionado, ocorre via papel temático.

A AA em 29 é classificada por Kleiber como "funcional", pois o referente da expressão anafórica desempenha uma função em relação ao referente do antecedente. Essa explicação do autor, porém, não é capaz de demonstrar como essa função desempenhada é inferida nem qual é o tipo de relação entre anafórico e antecedente. Esse problema é contornado quando consideramos a estrutura *qualia*, pois é por meio do conteúdo correspondente a ela que podemos inferir um evento e, posteriormente, os participantes desse evento.

Outros exemplos de AAs classificados por Kleiber como funcionais podem ser analisados com o auxílio dos *qualia* agentivo e télico:

30) O veículo derrapou. **O motorista** estava dormindo. (KLEIBER, 2001, p. 344) (papel télico de "veículo" = dirigir; participantes do evento "dirigir" = veículo, motorista)

31) A cidade rural fica vazia durante o dia. **Os habitantes** trabalham todos na cidade grande. (KLEIBER, 2001, p. 344) (papel télico de "cidade" = habitar; participantes do evento "habitar" = cidade, habitantes)

Não é possível afirmar que todas as AAs chamadas de funcionais por Kleiber dependem dos papéis télico e agentivo, conforme notamos em 32 e 33:

32) Entramos em uma cidade e pedimos para ver **o prefeito**. (KLEIBER, 2001, p. 344)

33) Eu quero comprar uma casa, mas não consigo encontrar **o proprietário**. (KLEIBER, 2001, p. 344)

A relação entre o antecedente e o anafórico, em 32 e 33, não é garantida pela estrutura *qualia* do antecedente, como é o caso dos exemplos anteriores. "Prefeito" e "proprietário" são termos que estabelecem uma relação que, não sendo baseada em uma eventualidade acionada via estrutura *qualia* do antecedente (pelo menos no que diz respeito aos papéis agentivo e télico), deve ser investigada para verificarmos se é baseada em uma associação eventiva. Em 30 e 31, uma eventualidade é inferida porque uma especificação da estrutura *qualia* é acionada, e tendo essa eventualidade estabelecida podemos relacionar a ela um participante; já em 32 e 33, o referente da expressão anafórica não é dado como conhecido por meio de uma eventualidade inferida do antecedente, mas sim por outra razão (talvez pela semântica dos próprios itens que compõem o anafórico, "prefeito" e "proprietário", ou por questões extralinguísticas).

Anáforas associativas actanciais e funcionais

As AAs actanciais a seguir estabelecem relações com diferentes participantes:

34) Começou por volta das 16h10 deste sábado (18) **a Marcha da Liberdade**, que irá percorrer a Avenida Paulista, em São Paulo. **Os manifestantes** deixaram o vão livre do Museu de Arte de São Paulo (Masp) e ocupavam três faixas da via, no sentido Consolação.

35) Até o início da próxima legislatura, em fevereiro, os tucanos **vão escolher o líder de sua bancada na Câmara dos Deputados**. A disputa mapeará a divisão de forças do partido, e **o escolhido** dará o tom da oposição que os tucanos pretendem fazer a Dilma no Congresso Nacional.

36) Paulo cortou o pão e largou **a faca**. (KLEIBER, 2001, p. 326)

37) João esfaqueou Maria. **A faca** estava afiada.

Tanto em 34 como em 35, o agente "os manifestantes" e o paciente "o escolhido" são recuperados, respectivamente, dos eventos "marchar" e "escolher". Entretanto, o verbo "cortar", em 36, apenas acarreta um instrumento cortante, não o instrumento específico "faca". Uma explicação para a ocorrência do item "faca" nesse caso pode ser a informação de sua estrutura *qualia*: o *quale* télico "cortar" de "faca" retomaria o predicado no antecedente. Porém, "cerra" e "tesoura" possuem o mesmo *quale* agentivo, mas não substituiriam "faca":

38) ?João cortou o pão. **A cerra** estava afiada.

39) ?João cortou o pão. **A tesoura** estava afiada.

Apesar de 38 e 39 serem aparentemente possíveis, soam estranhos. É possível que isso se dê por questões extralinguísticas, já que não é comum cortar pão com uma tesoura ou com uma cerra, ou porque, no *quale* agentivo, o predicado verbal denotado seja acompanhado de um tipo de complemento (conferir "cortar o pão com uma faca" e "cortar uma árvore com uma cerra"). Em 37, a dúvida como "faca" é recuperada do evento no antecedente não existe, pois se trata de um argumento *default*, ou seja, é acarretado pela semântica do verbo.

Esses exemplos de AAs actanciais correspondam à propriedade apontada por Kleiber (2001) de ocorrer na direção predicado-participante, ou seja, com um predicado verbal como antecedente e um participante como anáfora. Porém, as AAs actanciais não são analisadas pelo autor no que se refere ao modo de tais participantes serem acarretados pelos eventos no antecedente, como fizemos acima.

Sobre as anáforas funcionais, como vimos, algumas dependem da estrutura *qualia* do antecedente. O que verificamos em 29, 30 e 31. Após um predicado verbal, que denota uma eventualidade específica, ser recuperado do item lexical presente no antecedente por meio da estrutura *qualia*, a relação entre esse predicado verbal e a expressão anafórica se dá do mesmo modo que nas AAs actanciais, ou seja, na direção eventualidade-participante. Desse modo, aproximamos a relação promovida pelas AAs actanciais com parte da relação promovida pelas AAs funcionais, consideradas mais complexas que as actanciais por exigir a recuperação de especificações da estrutura *qualia*.

Conclusão

Nossa análise sugeriu que reconsideremos o quadro teórico com base no qual as anáforas associativas são tratadas. Com uma nova abordagem teórica desse fenômeno, anáforas que recuperam argumentos *default*, por exemplo, podem passar a ser consideras dentro de uma proposta de classificação argumental. Outra vantagem é podermos observar, de modo mais preciso, características que aproximam ou afastam os tipos de anáforas associativas, como é o caso das anáforas funcionais, que ora se assemelham às actanciais, ora se diferenciam (o que nos permite questionar um mesmo rótulo, o de "funcionais", para ocorrências com comportamentos tão diferentes).

De todo o modo, há ainda outros tipos de anáforas associativas que requerem análises com base em quadros teóricos reconsiderados. Tratamos, aqui, apenas das actanciais e das funcionais, pois todos os tipos de anáforas associativas exigiriam uma investigação em um grau muito maior do que este trabalho permite.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. **Journal of Pragmatics**, n. 31, p. 363-397, 1999.

DAVIDSON, Donald. **Essays on Actions and Events**. Oxford: OUP, 2001.

DOWTY, David R. **Word Meaning and Montague Grammar**. Boston: Reidel, 1979.

_____. Thematic proto-roles and argument selection. **Language**, v. 67, n. 3, p. 547-519, 1991.

GRIMSHAW, Jane. **Words and structure**. Chicago: CSLI, 2005.

KORZEN, Iørn; BUCH-KROMANN, Matthias. **A**naphoric Relations in the Copenhagen Dependency Treebanks. **Proceedings of the Workshop Beyond Semantics**: Corpus-based investigations of Pragmatic and Discourse Phenomena, Göttingen, Alemanha, p. 83-98, fev. 2011.

OEHRLE, Richard Thomas. **The grammatical status of the English dative alternation**. 1970. 289 f. Tese (Dou torado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1976.

PARSONS, Terence. **Events in the semantics of English**: a study in subatomic semantics. Cambridge: MIT press, 1990.

PUSTEJOVSKY, James. **The generative lexicon**. Cambridge: The MIT press, 1996.

ROTHSTEIN, Susan. **Structuring events**: a study in the semantics of lexical aspect. Oxford: Blackwell, 2004.

VENDLER, Z. Verbs and times (1967). In: MANI, Inderjeet; PUSTEJOVSKY, James; GAIZAUSKAS, Robert (Eds.). **The language of time**. Oxford: OUP, 2005.

MOTIVAÇÃO RELIGIOSA NA TOPONÍMIA SUL-MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DE DESIGNATIVOS DE ACIDENTES HUMANOS

Priscila do Nascimento RIBEIRO[656]

Aparecida Negri ISQUERDO[657]

Resumo: O homem ao atribuir um nome a um lugar imprime nos nomes de elementos físicos e humanos do território que o circunda parte da sua história, características do meio ambiente, marcas de suas crenças e tradições. A toponímia, subárea da Onomástica, é a disciplina que tem como objeto de estudo os nomes próprios de lugares, os topônimos. Partindo da percepção do topônimo como fonte de resgate cultural e linguístico, este trabalho centra-se especificamente no estudo dos topônimos de acidentes humanos (aldeias, vilas, povoados, municípios...) de caráter religioso, denominados por Dick (1990) de hierotopônimos (nomes sagrados de diferentes crenças), que se subdividem em hagiotopônimos (nomes de santos e santas do hagiológico romano) e mitotopônimos (topônimos referentes às divindades em geral). O estudo analisou 53 topônimos de índole religiosa, armazenados no Banco de Dados do ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul) e teve como objetivo verificar como se dá a preservação de valores religiosos na toponímia sul-mato-grossense e em que proporção esses nomes sagrados confirmam a influência de valores religiosos e de crendices populares no ato da nomeação. Em síntese, o estudo evidenciou que o léxico toponímico manifesta aspectos do homem em relação a crenças e a preceitos religiosos.

Palavras-chave: Léxico. Hierotoponímia. História. Crenças

Introdução

O léxico está intrinsecamente ligado ao cotidiano do homem, sendo o nível da língua que melhor registra o modo como o indivíduo vê o mundo. Essa maneira de enxergar o mundo é percebida nas ações de transmitir conhecimentos, disseminar cultura, nomear a realidade. Concebendo-se a ação de nomear como guia para o estudo da maneira como a sociedade percebe o ambiente, cria-se na língua a categoria do nome do lugar, o topônimo,

[656] Programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, bolsista CAPES DS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul Brasil, pridnribeiro.14@gmail.com

[657] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Mestrado em Estudos de Linguagens/Bolsista Produtividade/CNPq, Campo Grande, Brasil, anegri.isquerdo@terra.com.br

que traz consigo a propagação de valores humanos, se analisado de um ponto vista linguístico-histórico.

Nessa perspectiva, este estudo considera a intrínseca relação entre estudos lexicais e estudos toponímicos, uma vez que considera o topônimo como um documento linguístico-histórico-cultural de uma região, uma vez que os nomes atribuídos aos acidentes físicos e humanos são "testemunhos históricos" da vida social de uma população (DICK, 1990, p.21-22). Cabe destacar ainda que, em razão da função dos topônimos e dos fatores que interferem no surgimento de um nome dessa natureza, os signos toponímicos não possuem a mesma característica arbitrária dos demais signos linguísticos, pois

> [...] se, em nível de língua, a função denominativa se define pelo arbitrário ou convencional, no plano da Toponímia ela se apresenta essencialmente motivada, ou impulsionada por fatores de diferentes conteúdos semânticos, que poderão conduzir à localização de áreas toponímicas, em correspondência, ou não, às respectivas áreas geográfico-culturais (DICK, 1990, p. 22).

Assim, o homem, por meio do batismo de um lugar, registra no território que o circunda parte da sua história, evidencia características do ambiente físico de uma região, também perpetuando crenças, tradições e até seres do imaginário religioso e mitológico.

A disciplina responsável pelo estudo do topônimo (nomes próprios que designam lugares) é a Toponímia, subárea da Onomástica, área da Linguística que se ocupa do estudo de nomes próprios, dividindo-se em Antroponímia e Toponímia. A primeira atem-se à investigação de nomes próprios de pessoas, enquanto a segunda destina-se ao estudo linguístico e histórico do nomes do lugares.

Assim, partindo da relevância do estudo toponímico como fonte de resgate cultural e linguístico, este trabalho tem como objetivo mais amplo o estudo dos topônimos de acidentes humanos (aldeias, vilas, povoados, municípios...) que, segundo Seabra (2004, p.49), fazem referência aos lugares habitados pelo homem e às construções por ele realizadas. O estudo centra-se na análise de topônimos de índole religiosa, denominados por Dick (1990) de *hierotoponímia*, categoria que abarca nomes sagrados de diferentes crenças. A pesquisadora subdivide essa categoria em *hagiotopônimos* (topônimos referentes a nomes de santos e santas do hagiológico romano) e *mitotopônimos* (topônimos referentes às divindades em geral).

Neste estudo foram analisados 53 topônimos de índole religiosa, armazenados no Banco de Dados do ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul) e tem como objetivo verificar como se dá a preservação de valores religiosos na toponímia sul-mato-grossense e em que proporção esses nomes sagrados confirmam a influência de valores religiosos e de crendices populares no ato da nomeação.

Metodologia

Para a execução do estudo buscou-se orientação nos estudos da Onomástica, da Toponímia de Mato Grosso do Sul, além dos parâmetros adotados pelo Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul, projeto ao qual a pesquisa que deu origem a este texto está vinculada.

O ATEMS é um projeto em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com duas outras instituições públicas: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)[658]. Pautado fundamentalmente no modelo teórico de Dick (1980; 1990; 1992; 1996; 1999; 2006), o ATEMS tem como objetivos catalogar, classificar, analisar e cartografar os nomes dos acidentes físicos e humanos registrados nos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) distribuídos pelos 79 municípios do Estado. Esses municípios distribuem-se entre as quatro mesorregiões administrativas do IBGE que, por sua vez, se subdividem em onze microrregiões. Além do estudo etnolinguístico dos topônimos catalogados, o projeto ATEMS tem como produto final a elaboração do Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja primeira versão está em fase de revisão, e a produção futura de um dicionário de topônimos sul-mato-grossenses. O Projeto ATEMS até a sua fase atual trabalhou com dados oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), registrados nos mapas oficiais com escala de 1:250.000 e 1:100.000. Os topônimos aqui

[658] O Projeto ATEMS, que é coordenado por Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), recebeu financiamento da FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 08/02/2008 a 10/03/2011. Atualmente é financiando pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e Tecnológico, no âmbito do Edital Universal/CNPQ/2012.

analisados foram retirados da Base de Dados do Projeto ATEMS, que acumula atualmente 7.520 topônimos[659]. Para tanto, foram levantados todos os *hierotopônimos, hagiotopônimos e mitotopônimos* que nomeiam acidentes humanos no Estado de Mato Grosso do Sul.

A análise de dados foi realizada de forma quantitativa, quanto ao universo de topônimos catalogados por meio de gráficos e tabelas, e na perspectiva qualitativa, que levou em consideração como ocorre a preservação de valores religiosos na toponímia sul-mato-grossense, a distribuição diatópica dos topônimos catalogados e aspectos linguísticos e históricos da região pesquisada.

Presença da religiosidade na toponímia

Estudos demonstram que, desde os tempos passados, os deuses eram vistos como criadores do mundo e das coisas, razão pela qual a prática de utilização de nomes das divindades para nomear aspectos da realidade circundante foi se instaurando nas diferentes civilizações no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, o estudo da influência das crenças religiosas no ato de nomeação de um lugar evidencia marcas da população que habita ou habitou a região, permitindo identificar até onde os mecanismos de nomeação pela fé implicam sobreposição linguística, além de apontar aspectos da relação entre a fé e os traços ideológicos de determinada comunidade:

> Um fator ideológico é uma força que age ideologicamente [...] Não há dúvida de que a religião é um fator ideológico com uma grande força moral na sociedade. A religião, a moral e a ciência são formas de ideologia, como a filosofia, a literatura e as artes [...] A ideologia é uma superestrutura. Um reflexo cultural das forças estruturais da sociedade (CHIAVENATO, 2002, p. 17).

Desse modo, no ato de nomeação de um lugar, o homem transmite particularidades ideológicas que refletirão aspectos de sua cultura e, por extensão, da sua religião.

[659] Dados coletados em 17/07/2013.

Segundo Carvalho (2012, p.44-50), na toponímia brasileira a presença da religiosidade como reflexo na língua de um povo pode ser percebida desde o período do início da colonização portuguesa (século XVI), uma vez que, junto à conquista territorial, o projeto colonizador perseguiu também propagar princípios da religião católica. Nesse contexto, foi importante a figura jesuítica vinda do território colonizador, que exerceu grande papel na educação local, pois a preocupação dos portugueses em meados dos séculos XVI e XVII, era formar uma população culta e religiosa respaldada pela expansão da língua portuguesa. Assim, os jesuítas tiveram o trabalho de entender as línguas nativas para ter condições de melhor instruir os habitantes do novo território, ensinando-os a ler e a escrever em língua portuguesa, tomando, normalmente, por base textos religiosos.

Um olhar atento para a toponímia brasileira permite identificar a presença do sagrado nas designações dos lugares, sagrado esse assim caracterizado por Alves (1984, p. 27-28):

> hO sagrado se instaura graças ao poder do visível. E é ao invisível que a linguagem religiosa se refere ao mencionar as profundezas da alma, as alturas dos céus, o desespero do inferno, os fluidos e as influências dos que curam, o paraíso, as bem-aventuranças eternas e o próprio Deus [...] o discurso religioso pretende fazer com as coisas: transformá-las, de entidades brutas e vazias, em portadoras de sentido [...].

Transferindo essa noção de sagrado para a toponímia, nota-se que o lugar, ao ser nomeado com um designativo de índole religiosa, torna a manifestação da entidade em portadora de sentido. Logo, o nome é o suporte pelo qual o falante da língua, no momento da enunciação, usa para estabelecer contato com a divindade.

Não é demais lembrar que, segundo Isquerdo (2012, p. 115 a 139), os portugueses, ao chegarem às terras brasileiras em abril de 1500, inicialmente as chamaram de Ilha de Vera Cruz e, posteriormente, de Terra de Santa Cruz: “nota-se que o processo gerativo desses designativos está focado na visão do colonizador e marcado pelo sema do sagrado (p. 119)”, mas em um contexto em que a fauna e a flora eram fontes de exploração econômica, o topônimo Terra de Santa Cruz cedeu lugar aos nomes Terra dos Papagaios e Terra do Brasil. Devido a grande riqueza da árvore pau-brasil e sua respectiva exploração, prevaleceu o nome Brasil, uma redução de pau-brasil.

Percebe-se então a ligação entre o projeto de colonização dos portugueses e a força da Igreja Católica de Roma, pois os lugares aqui encontrados eram denominados inicialmente pelos nomes dos santos. Segundo Chaves (1957), apud Carvalho (2012, p. 46),

> [...] não podiam os portugueses estabelecer um "hiato histórico" e de ação entre o que era nacional em Portugal e o que tinha de ser igualmente nacional para além do mar. Se as instituições metropolitanas foram o padrão da colonização e administração dos territórios ultramarinos e constituíam a força criadora dessa mesma atividade, era de se esperar que toda a vida espiritual dos navegantes e colonizadores fosse transplantada para as terras ultramarinas. Por isso, terras e mares receberam notáveis nomes santificados pela Igreja católica. Indígenas, convertidos pelos missionários, recebiam nomes litúrgicos, que significavam adesão completa de vida cristã.

Muitos lugares receberam, pois, nomes religiosos no Período Colonial à medida que eram conquistados. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, o município de Campo Grande teve como nome inicial *Arraial de Santo Antônio de Campo Grande*, pois

> [...] é a José Antônio que a história confere todas as iniciativas e providências com vistas à fundação do Arraial de Santo Antônio de Campo Grande [...] A capela, sob a invocação de Santo Antônio, foi concluída em 1877. Tinha paredes de pau-a-pique e cobertura de telhas, trazidas das ruínas dos Jesuítas, em Camapuã. No início de 1878, José Antônio foi a Nioaque, de onde trouxe o padre Julião Urquia, Vigário de Miranda, a fim de abençoar a capela, o arraial, celebrar a primeira missa e outros atos religiosos[660].

Pelo exposto, nota-se que o nome inicial da capital Campo Grande foi motivado pela devoção do seu fundador a um dos santos mais venerados pela Igreja Católica. Esse fenômeno é recorrente em outros municípios do Estado, dentre eles, Fátima do Sul, Dourados, inicialmente denominado de São João Batista dos Dourados.

Análise e discussão dos dados

Como já mencionado, os topônimos aqui analisados foram extraídos do Banco de Dados do Projeto ATEMS e são representativos de todas as regiões de Mato Grosso do Sul. O Gráfico 1 a seguir demonstra os índices de ocorrência de *hierotopônimos* e de *hagiotopônimos* na área pesquisada.

[660] Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1%20e%20http://biblioteca.ibge.gov.br/Acesso em 25mar2013.

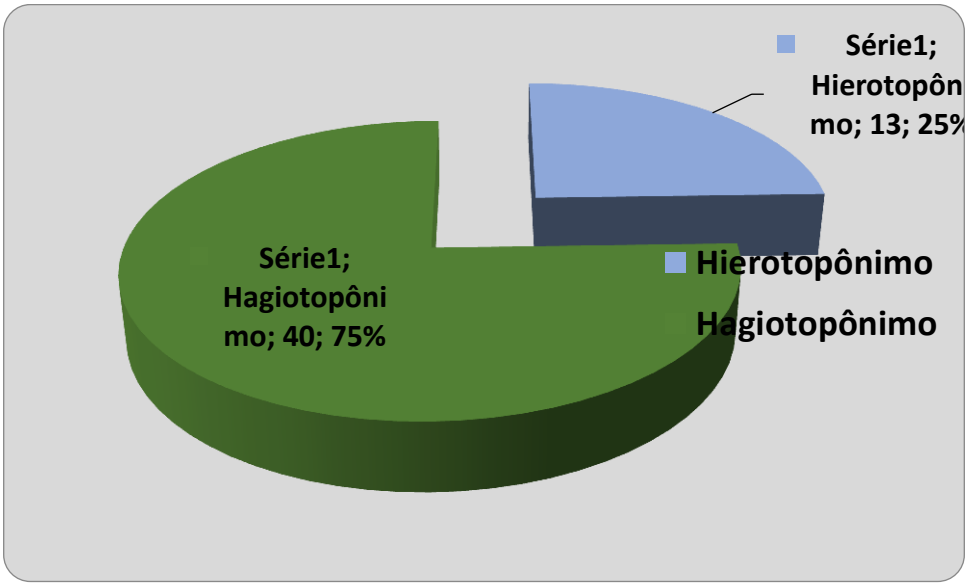


Gráfico 1 – Distribuição dos topônimos de índole religiosa em Mato Grosso Sul

Percebe-se a grande predominância da categoria dos *hagiotopônimos* (40 ocorrências que representou 75% do *corpus* analisado), enquanto os outros topônimos de caráter religioso (*hierotopônimos*) somam apenas 13 ocorrências (25%). Não houve registro de *mitotopônimos* dentre os topônimos de acidentes humanos analisados.

Os topônimos concentram-se em 29 municípios do Estado. Dentre as quatro mesorregiões que compõem ao estado, a Centro-Norte, composta pelas microrregiões de Alto Taquari (MR 03) e de Campo Grande (MR 04), foi a que teve maior índice de ocorrências, um total de 21, seguida a mesorregião Leste, integrada pelas microrregiões de Cassilândia (MR 05), Paranaíba (MR 06), Três Lagoas (MR 07) e Nova Andradina (MR 08), com 05 topônimos, e a mesorregião Sudoeste, composta pelas microrregiões de Bodoquena (MR 09), de Dourados (MR 10) e de Iguatemi (MR 11) com 13 ocorrências. Por fim, a mesorregião dos Pantanais Sul-mato-grossenses, que agrega o Baixo Pantanal (MR 01) e Aquidauana (MR 02) com 6 ocorrências. O Quadro 1 na sequência registra a distribuição geral dos topônimos em estudo.

Microrregião	Município	Hagiotopônimos	Hierotopônimos
Baixo Pantanal (MR 01)	Corumbá	2	1

	Porto Murtinho	2	
Aquidauana (MR 02)	Anastácio	1	
Alto Taquari (MR 03)	Rio Verde de Mato Grosso	3	
	São Gabriel do Oeste	2	
	Coxim	2	
	Pedro Gomes	1	
Campo Grande (MS 04)	Bandeirantes	1	
	Corguinho	5	1
	Jaraguari	1	1
	Rio Negro	3	1
Cassilândia (MR 05)	Costa Rica		1
	Cassilândia	1	
Paranaíba (MR 06)	Aparecida do Taboado		1
	Inocência	2	
	Paranaíba	1	
Três Lagoas (MR 07)	Três Lagoas		1
	Santa Rita do Pardo	1	
Nova Andradina (MR 08)	Bataiporã	5	
Bodoquena (MR 09)	Bela Vista		1
Dourados (MR 10)	Caarapó	2	
	Douradina		1
	Dourados	1	
	Fátima do Sul	1	1
	Itaporã	1	
	Rio Brilhante	1	
	Vicentina	1	1
Iguatemi (MR 11)	Glória de Dourados		1
	Eldorado		1
TOTAL		40	13

Quadro 1 – Distribuição dos topônimos de índole religiosa nos municípios de Mato Grosso do Sul

Os dados demonstram que dos 53 topônimos levantados, 13 são classificados como *hierotopônimos* e 40 como *hagiotopônimos*. Nota-se ainda uma distribuição equilibrada entre os municípios, a maioria com 1 ocorrência de topônimo dessa categoria. Vale destacar que os municípios de Corguinho e de Batayporã computaram cada um 5 ocorrências de nomes de

cunho religiosa. O Gráfico 2 que segue visualiza sem termos percentuais esses dados por microrregião.

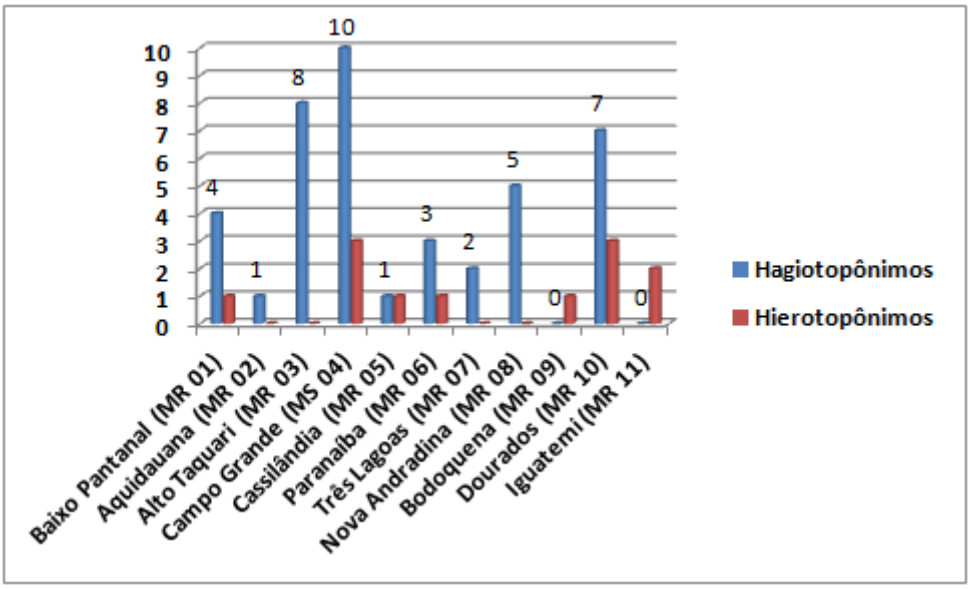


Gráfico 2 – Distribuição dos topônimos de índole religiosa segundo as microrregiões de Mato Grosso do Sul

Na sequência, o Quadro 2 lista os *hagiotopônimos* e os *hierotopônimos* registrados no *corpus* e demonstra que, dentre os 53 topônimos estudados, foram identificados 28 nomes distintos de santos e santas do hagiológico romano e 13 nomes sagrados relacionados a diferentes crenças.

HAGIOTOPÔNIMOS	HIEROTOPÔNIMOS
Santa Helena	Aparecida do Taboado
Santa Ilídia	Bom Fim
Santa Lucia	Capela
Santa Luzia (2)	Cruzaltina
Santa Maria	Fátima do Sul
Santa Rita	Guadalupe do Alto do Paraná
Santa Rita do Pardo	Glória de Dourados
Santa Rosa	Nossa Senhora Aparecida
Santa Tereza do Sul	Nossa Senhora de Fátima
Santa Terezinha (2)	Santa Cruz
Santa Vitória	Santos
Santo Antônio (2)	Senhora Aparecida

Santo Antônio Caeté	Vicentina
São Félix	
São Francisco de Assis	
São Gabriel do Oeste	
São Jerônimo	
São João (4)	
São João do Aporé	
São José (4)	
São José do Rio Negrinho	
São José do Sucuriú	
São Lourenço	
São Luiz (2)	
São Manoel	
São Pedro (3)	
São Romão (2)	

Quadro 2 – Relação dos h*agiotopônimos* e *hierotopônimos* identificados na toponímia dos municípios de Mato Grosso do Sul – acidentes humanos.

Percebe-se que entre os sintagmas toponímicos, destacam-se casos cuja estrutura do elemento específico (o topônimo propriamente dito) contém o nome do santo acrescido de um sintagma preposicional, como ocorre com São João do Aporé e São José do Rio. Dentre os topônimos de entidades religiosas femininas, merecem destaque: Guadalupe do Alto Paraná, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Fátima, Fátima do Sul, Santa Maria, Senhora Aparecida e Aparecida do Taboado, cuja motivação é a homenagem aos vários nomes da "Virgem Maria". Percebe-se a predominância do nome Aparecida que retoma a própria história de Nossa Senhora da Conceição Aparecida que em 1929 foi proclamada "Padroeira do Brasil" por determinação do papa Pio XI. Conta a história que, em meados de 1717, três humildes pescadores procuravam em vão peixes no Rio Paraíba e depois de muitas tentativas rezaram para a Virgem Maria, pedindo ajuda. Depois disso, encontraram na rede uma imagem de Nossa Senhora da Conceição e daí em diante os peixes vieram em abundância, fato que desencadeou grande devoção à santa que operou novos grandes milagres. Segundo Cavalcante (2006 *apud* CASTIGLIONI, 2008, p.89), a localidade hoje designada de Aparecida do Taboado teve origem das terras doadas pelo proprietário da fazenda Córrego do Campo para a criação do povoado inicialmente denominado de Lagoa Suja, com a condição de ser nomeada de Aparecida, uma homenagem à Senhora Aparecida em cumprimento de uma promessa feita

por ele em favor da cura de um filho. O termo Taboado completou a nomeação do município pela existência de um porto situado no rio Paraná com a denominação de Taboado.

Os outros topônimos femininos fazem referência a mulheres que foram elevadas a condição de santas por terem vivido de forma digna os princípios cristãos e operado milagres reconhecidos pela Igreja Católica. Outra tendência observada dentre a categoria dos *hagiotopônimos* foi a predominância de santos masculinos com 27 ocorrências contra as 14 ocorrências de nomes femininos, destes, São João e São José foram os de maior destaque no universo estudado. O Gráfico 3, na sequência, informa em termos percentuais a produtividade de nomes de santos masculinos e femininos na área pesquisada.

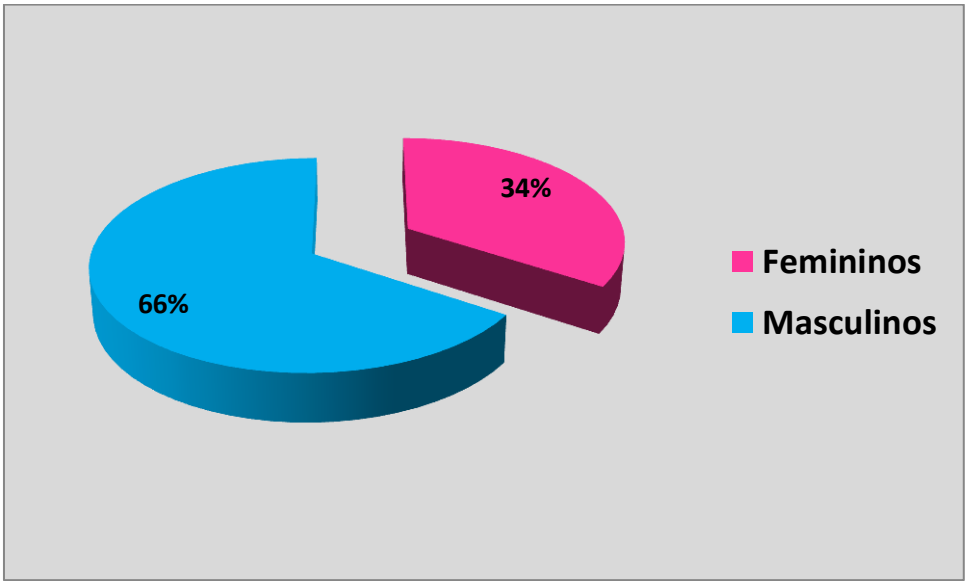


Gráfico 3 – *Hagiotopônimos* e *hierotopônimos* masculinos e femininos na toponímia sul-mato-grossense

Dentre os topônimos que têm como motivação homenagens a santos masculinos há casos em que o termo específico (topônimo) outros é formado por um sintagma nominal acrescido de um sintagma preposicional indicativo de origem, posse: São José do Rio Negrinho. Com essa estrutura há também topônimos formados com o nome do santo seguido de sintagmas preposicionais de origem indígena, no caso, nomes de rios importantes da

microrregião leste de Mato Grosso do Sul: São João do Aporé e São José do Sucuriú. O primeiro, distrito localizado no município de Paranaíba, na margem direita do rio Aporé, remete a São João Batista que, segundo a tradição religiosa, batizou Jesus Cristo. Já Aporé seria uma variante de Guaporé que, segundo Bueno (1998, p.588), é originado "de ygapo-ré: ygapó, água que invade, enchente". O segundo, São José do Sucuriú, remete a José, esposo da Virgem Maria e padastro de Jesus, seguido do designativo Sucuriú que, segundo Sampaio (1928, p.308), tem origem em "*çuucuriyú*, forma contracta de *çuucuriyuba*, a sucuri amarela". Dick (1990) esclarece que, se consideradas as perdas fonéticas, Sucuriú, provavelmente, origina-se de *sucurigi/sucurihy* e significa rio da sucuri. O próprio Sampaio (1928, p. 309) define *sucurihy* como rio da sucuri. Dick (1990, p.59) confirma ainda que na toponímia brasileira são abundantes nomes de santos católicos associados a outros de origem indígena, uma tendência provavelmente iniciada pelos jesuítas que na designação dos lugares associavam nomes santificados com outros ligados a tradições naturais indígenas. Estudo de Seabra e Carvalho (2012, p. 951) confirma essa característica também em território mineiro onde "esse tipo de formação híbrida é percebido principalmente em aglomerados humanos, o que também pôde ser observado nos dados mineiros".

Considerações finais

Diante do exposto, conclui-se que a significativa presença de topônimos de índole religiosa na nomeação de acidentes humanos de Mato Grosso do Sul reitera a influência das crenças do denominador no ato da nomeação, além de confirmar a tendência da toponímia brasileira de nomear os lugares com nomes de entidades religiosas provenientes da Igreja Católica de Roma, uma tendência inaugurada pelos colonizadores portugueses e perpetuada até a atualidade como atestou o significativo contingente de *hagiotopônimos* na toponímia sul-mato-grossense.

O estudo de Oliveira e Isquerdo (2009) já havia atestado que, dentre os *nomes* sagrados na toponímia de Mato Grosso do Sul, ocorre a supremacia de nomes de santos

masculinos, o que aponta para valores sociais predominantes na sociedade que privilegia a homenagem do elemento masculino nas homenagens por meio de topônimos.

Por fim, este estudo confirmou a estreita relação entre a escolha do nome do lugar e a perpetuação de crenças do denominador.

Referências

ALVES, Rubem. *O que é religião*, 7ª edição, Ed. Brasiliense: São Paulo, 1984.

BUENO, Silveira. *Vocabulário tupi-guarani-português*. São Paulo: Éfita, 1998.

CARVALHO, Ana Paula Mendes de; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa.O hagiotopônimo Santo Antônio em território mineiro. In: Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística, 2., 2012. Belém/PA. *Anais II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística*. São Luís: EDUFMA, 2012, p. 944-954.

CARVALHO, Francisco de Assis. *Entre a palavra e o chão: memória toponímica da Estrada Real*. 2012. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo.

CASTIGLIONI, Ana Claudia. *Glossário de topônimos do Bolsão Sul-mato-grossense*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). UFMS, Campo Grande.

CHIAVENATO, Julio José. *Religião – da origem à ideologia*, Ribeirão Preto: Funpec Editora, 2002.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1980.

_____.Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de estudos. 2 ª ed. FFLCH/USP, 1990.

_____.Métodos e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do estado de São Paulo. *Investigações*: Linguística e Teoria Literária, Recife, v. 9, 1999, p. 119-148.

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS- Biografia de São João - Dados disponíveis em http://www.culturabrasil.pro.br/sjoaobatista.htm Acesso em 02/09/2013.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico Regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade da Costa de. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume VI* – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 115 - 139.

OLIVEIRA, Letícia Alves Corrêa; ISQUERDO, Aparecida Negri. A figura da mulher na toponímia sul-mato-grossense: questões histórico-ideológicas. *Relatório final de Iniciação Científica*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009 (inédito).

SAMPAIO, Theodoro. *O tupi na geografia nacional*. 3ª ed. – Bahia: Secção Gráfica da Escola de Aprendizes Artífices, 1928.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. *A Formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da Região do Carmo*. 2004. 368 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.