REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457

Rio de Janeiro – Ano 19 – Nº 57
Setembro/Dezembro – 2013
Suplemento: Anais da VIII JNLFLP

R454

***Revista Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 19, Nº 57, (set./dez.2013) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1014 p. il.**

Suplemento: *Anais da VIII JNLFLP*

Quadrimestral
ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.
Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (**21) 2569-0276** e **www.filologia.org.br/revista**

Diretor-Presidente: Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente: Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária: Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária: Profa. Me. Anne Caroline de Morais Santos
Diretor de Publicações Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
Vice-Diretor de Publicações Prof. Dr. Eduardo Tuffani Monteiro

Equipe de Apoio Editorial
Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista.*

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial
Adriano de Souza Dias
Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Antônio Elias Lima Freitas
Claudio Cezar Henriques
Delia Cambeiro Praça
José Mario Botelho
Maria Lúcia Mexias Simon
Regina Céli Alves da Silva
Afrânio da Silva Garcia
Amós Coêlho da Silva
Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha
Darcilia Marindir Pinto Simões
Eduardo Tuffani Monteiro
José Pereira da Silva
Nataniel dos Santos Gomes
Vito César de Oliveira Manzolillo

Diagramação, editoração e edição José Pereira da Silva
Editoração eletrônica Silvia Avelar Silva
Projeto de capa: Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição
A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial 11

1. A argumentação informal em textos escolares – *Sandra da Silva Santos Bastos* 13

2. A circulação do conceito de gênero do discurso em duas instâncias mediadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa – *Marlene Eliane dos Santos* e *Aline Saddi Chaves* 24

3. A composição de maus e as representações da Shoa: entre literatura, história e quadrinhos – *Lucas Tadeu de Oliveira Maciel* 36

4. A construção da coerência textual no texto "Debaixo da Ponte" de Carlos Drummond de Andrade – *Rosa Maria A. Nechi Verceze* 46

5. A construção do *ethos* do jovem guarani kaiowá nas canções do BRÔ MC´S – *Maiara Romero Cano, Tania Valéria Ajala Moreno* e *Aline Saddi Chaves* 56

6. A escola e os gêneros eletrônicos: as redes sociais como ferramentas para o desenvolvimento da competência da escrita nos educandos do ensino fundamental – *Indianara Abreu Holsbach Nogueira* e *Nataniel dos Santos Gomes* 67

7. A exuberância da língua portuguesa na obra de Mário de Sá-Carneiro – *João Carlos de Souza Ribeiro* 74

8. A *Gramática Histórica*: 2º grau e vestibulares (Carvalho; Nascimento): uma abordagem filológica – *Miguél Eugenio Almeida* 86

9. A ideologia nos anúncios de medicamentos do *Almanack Corumbaense – Lucas Tadeu de Oliveira Maciel* e *Nataniel dos Santos Gomes* 94

10. A importância da Lei Maria da Penha na voz das vítimas – *Elza de Souza* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 106

11. A linguagem dos webquadrinhos – *Taís Turaça Arantes, Vanessa de Oliveira Garcia Turaça* e *Nataniel dos Santos Gomes* 117

12. Natureza histórica da linguagem e a leitura como forma de sua apropriação – *Ana Aparecida Arguelho de Souza* 125

13. A pragmática de J. L. Austin – *Rosa Maria Nechi Verceze* 133

14. A prática de leitura e da produção textual na escola através do *fanzine* – *Carmem Véra Nunes Spotti* e *Alessandra de Souza Santos* 139

15. A questão da leitura do Brasil: o uso de quadrinhos como mecanismo

de estímulo nos livros didáticos – *Lucas Recalde* e *Nataniel dos Santos Gomes* 150

16. A realização da vogal pretônica /e/ nos dados de três atlas linguísticos da Região Norte – *Darlan Machado Dorneles* e *Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 159

17. A relação do poeta com a sociedade no filme "O Carteiro e o Poeta" – *Lilian Mello Hodgson* e *Eliane Maria de Oliveira Giacon* 181

18. A semântica dos sufixos de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós – *Letícia Reis de Oliveira, Maiara Cano Romero* e *Nataniel dos Santos Gomes* 188

19. A sensualidade de Selina Kyle – *Taís Turaça Arantes* e *Nataniel dos Santos Gomes* 199

20. A utilização das histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula como instrumento de aperfeiçoamento em língua portuguesa para os alunos de 6º e 7º anos – *Mauren Vanessa Lourenço Souto* e *Nataniel dos Santos Gomes*..... 208

21. A variável pronome sujeito: o "pronome nulo" e o "pronome pleno" como formas variantes em "ouvi" e "ouviu" no português brasileiro dos séculos XIX e XX – *Lílian Rodrigues de Almeida* 217

22. Abordagem lexicológico-lexicográfica das expressões idiomáticas da variante do espanhol falado em Cobija – *Christiane da Cunha Santiago* e *Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 232

23. Alfabetização, letramento e os quadrinhos – *Hugo Augusto Turaça Leandro, Taís Turaça Arant*es e *Nataniel dos Santos Gomes* 237

24. Álvaro Bomílcar e a defesa da língua brasileira no *Almanack Corumbaense – Eliane Santos Paulino* e *Nataniel dos Santos Gomes* 247

25. As multifaces do letramento – *Themis Rondão Barbosa* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 254

26. As propagandas escritas nos séculos XIX e XXI: uma análise a partir da historiografia linguística – *Taís Turaça Arantes* e *Nataniel dos Santos Gomes* 265

27. As relações no espaço-tempo virtual presentes nas *Últimas Horas* de Celso Kallarrari – *Alessandro de Oliveira Neres* 272

28. Autoria e interatividade por meio da web 2.0 – *Mislene Ferreira Cabriotti* e *Nataniel dos Santos Gomes* 290

29. Autoridade proverbial: interação entre argumentação por autoridade e provérbio em artigo de opinião – *Yves Figueiredo de Oliveira* 297

30. Breve glossário do chimarrão ou mate – *Darlan Machado Dorneles, Maria do Socorro da Costa Andrade* e *Alexandre Melo de Sousa* 308

31. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: dos métodos de alfabetização às avaliações diagnósticas – *Bianca Corrêa Lessa Manoel* e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça* 317

32. Condorito nas aulas de língua espanhola – *Talita Galvão dos Santos, Taís Turaça Arantes* e *Nataniel dos Santos Gomes* 332

33. Construção da identidade moçambicana em *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto – *Verônica Franciele Seidel* 339

34. Crítica social nas tiras de Armandinho, de Alexandre Beck, para usar em sala de aula – *Talita Galvão dos Santos, Taís Turaça Arantes* e *Nataniel Gomes dos Santos* 352

35. Cruz e Sousa e o rumor das cidades: A originalidade do simbolisto brasileiro – *Juan Marcello Capobianco* 361

36. Da leitura do mundo à leitura da palavra: a importância dos pressupostos freirianos na formação dos professores de língua portuguesa – *Rosimeri Maria Barbosa, Cristina Novikoff* e *Jurema Rosa Lopes*..... 367

37. De alcoviteira a profissional de fofoca – *Sonia Gonçalves Batista* 378

38. Dentro do texto e da vida: estudo de poemas de Adélia prado e Cora Coralina em perspectiva pedagógica – *Juliana Cabral, Rafael Ramiro Costa* e *Marcelo Santos* 384

39. Dentro e fora da sala de aula: memória coletiva e identidade cultural no gênero telenovela – *Angela Batista Xavier* e *Aline Saddi Chaves* 390

40. *Dicionário de Tupi Antigo*: quarta nota de Eduardo Tuffani a Eduardo de Almeida Navarro – *Eduardo Tuffani* 402

41. Discorrendo sobre língua e linguagem – *Ana Marlene de Souza Brito* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 409

42. Édipo enredado: um estudo da palavra *daimōn* em *Edipo Rei*, de Sófocles – *Devair A. Fiorotti* 418

43. Empréstimo e estrangeirismo: confrontos e contrastes – *Vito Manzolillo* 435

44. Estigmatização e a realização do /r/ em uma situação de contato linguístico: o papel da escola – *Sarah Loriato* e *Edenize Ponzo Peres* 446

45. Estudo de metaplasmos contribuições para o ensino da língua portuguesa falada em Dourados – MS – *Edvaldo Teixeira Moraes* e *Elza Sabino da Silva Bueno* 455

46. Experiência reflexiva de futuros professores de línguas sob o viés da prática exploratória – *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 466

47. Expressões metafóricas na música tradicionalista gaúcha: a polissemia da lexia boca em "Uma Boquinha Pra Beijar" – *Odair José Silva dos Santos* e *Giselle Olivia Mantovani Dal Corno* 477

48. Gotas de teoria: o conto e a crônica – *Eliane Maria de Oliveira Giacon* 485

49. Gramática e quadrinhos: reflexões sobre o ensino da língua materna nos livros didáticos – *Deliano Parreira da Silva* e *Nataniel dos Santos Gomes* 491

50. *Harry Potter* e o retorno da língua latina – *Celso Kallarrari* 499

51. Ideias linguísticas expressas através do discurso do funk ostentação – *Tatiane Mara Ifran Pinheiro* e *Marlon Leal Rodrigues* 514

52. Intertextualidade e os textos publicitários – *Vanessa Nogueira Maia de Sousa* 523

53. Iracema na rede: o uso das redes sociais para o ensino de leitura – *Adalgisa Félix dos Santos* e *Solimar Patriota Silva* 534

54. *Kouhépuneti: língua e cultura terena*: empréstimos linguísticos na língua terena – coleta de dados – educação básica – *Elinéia Luiz Paes Jordão* e *José Antonio* 546

55. Leitura de Borges: vozes brasileiras no espelho – *Ana Claudia Marini da Silva, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* e *Eliane Maria de Oliveira Giacon* 558

56. Leitura e intertextualidade nas diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho – Fabiana Gomes Tavares* e *Solimar Patriota Silva* 569

57. Lendas guarani-caiouá: *ethos* na variação escrita de estudantes indígenas do ensino fundamental – *Marlene Balbueno de Oliveira Ortega* e *Miguél Eugenio Almeida* 578

58. Linguagem e identidade cultural sob o olhar de um índio macuxi – *Cátia Maria dos Santos Costa* e *Gustavo Cohen* 588

59. Literatura e sociedade na poética de Carlos Djandre Rolim: figurações do andarilho – *Maria Tereza M. Rezende* e *Eliane Maria de Oli-*

veira Giacon 600

60. "Não consigo ler o que está escrito" – um olhar discursivo e semiológico sobre a pichação em campo grande – MS – *José Braulio da Silva Junior* e *Aline Saddi Chaves* 612

61. O *Appendix Probi* e sua contribuição para o estudo das mudanças fonéticas do latim até as línguas românicas – *Henrique Martins de Morais* 621

62. O caso do "h" no *Almanack Corumbaense*: um estudo da historiografia linguística – *Elisângela Leal da S. Amaral* e *Nataniel dos Santos Gomes* 628

63. O ciúme na obra *Dom Casmurro – Raimunda da Silva e Silva* e *Rejane Gonçalves Sousa Sanches* 639

64. O dever de casa funciona? uma análise a partir das considerações de Cooper – *Juliana Oliveira de Santana Novais* 646

65. O direito e o uso da língua padrão: a importância da terminologia jurídica – *Carmen Lúcia Toniazzo* 655

66. O discurso de Selina Kyle em *Batman:* O Cavaleiro das Trevas ressurge: quando a vilã se preocupa com a sociedade – *Taís Turaça Arantes, Elisângela Leal da Silva Amaral* e *Nataniel dos Santos Gomes* 666

67. O enfrentamento do cânone literário por Jorge Luis Borges – *Ana Claudia Marini da Silva* e *Eliane Maria de Oliveira Giacon* 678

68. O escritor no universo literário africano: contribuições de Pepetela através da obra *O Quase Fim do Mundo – Cristina da Conceição* e *Patrícia Luísa Nogueira Rangel* 688

69. O estado de exceção em *Policarpo Quaresma*: uma perspectiva jurídica da literatura brasileira – *Jorge da Silva Junior* 698

70. O *ethos* do Banco do Brasil na campanha publicitária "BOM PRA TODOS" – *Letícia Reis de Oliveira* e *Aline Saddi Chaves* 711

71. O papel docente e discente na produção textual científica: caminhos necessários – *Arlinda Cantero Dorsa* 723

72. O português no virtual: o blog do texto à leitura – *Margareth Maura dos Santos* 735

73. O processo de mediação da escrita: da leitura à produção de texto – *Luciana dos Reis da Silva* e *Luzineth Rodrigues Martins* 743

74. O sentido na análise do discurso: um processo de manifestação analítica – *Elisângela Leal da S. Amaral* e *Marlon Leal Rodrigues* 762

75. Agênese do simbolismo de Crus e Sousa: Alguns Fundamentos e Implicações – *Juan Marcello Capobianco* 774

76. O sobrenatural nos quadrinhos italianos: uma analise sobre a lenda de Jack, O Estripador, em Dylan Dog – *Taís Turaça Arantes* e *Nataniel dos Santos Gomes* 788

77. O trágico na *Ilíada*: o confronto entre Aquiles e Heitor – *Danielle dos Santos Pereira Lima* e *Huarley Mateus do Vale Monteiro* 798

78. O universo fluído de João Gilberto Noll na contramão de um narrador em *A Máquina de Ser – Luciene Veiga da Costa* e *Eliane Giacon* 805

79. O uso da rede social *Facebook* no ensino de língua portuguesa – *Rosimeri Claudiano da Costa* e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça* 812

80. O uso de descritores na aula de língua portuguesa – *Raquel Gaio* e *Renata da Silva de Barcellos* 823

81. O uso do blog nas aulas de língua portuguesa – *Alline Olivia Flores Gonzalez Além* 837

82. O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos – *Ângela Maria dos Santos* e *Nataniel dos Santos Gomes* 846

83. Observatório de Neologismos da Língua Portuguesa: relações entre ensino e pesquisa – *Kleber Eckert, Barbara Bedin, Adriana Ferreira Boeira* e *Giselle Olívia Mantovani Dal Corno* 853

84. Os dialetos italianos na zona rural de Itarana – *Sarah Loriato* 861

85. Percurso da elaboração de um questionário fonético-fonológico para o *Atlas Fonético do Acre* (AFAc) – *Darlan Machado Dorneles* e *Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 868

86. Preconceito linguístico na entrevista de emprego – *Magna Pereira Melo* e *Marlon Leal Rodrigues* 876

87. Redes sociais no processo educacional: relato de experiência do uso do *Facebook* em aulas de redação técnica e apresentação oral – *Patrícia Jerônimo Sobrinho* 887

88. Refletindo sobre o ensino das línguas portuguesa e guarani/caiouá na escola da aldeia Panambizinho no Mato Grosso do Sul – *Emyli Caroline Patrocínio Silveira* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 896

89. Reparos de empréstimos ao vernáculo – *Bismarck Zanco de Moura* e *Gean Nunes Damulakis* 907

90. Repensando a escola enquanto aparelho disciplinador – *Nelagley Marques, Maria Leda Pinto* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 915

91. Repensando a produção textual na universidade – *Rainya Carvalho de Oliveira, Josiane da Silva Sabino, Thaygra Manoelly Silva de Pinho* e *Sarah Rafaela Lima Olinto de Oliveira* 926

92. Tendências vocabulares e a formação da identidade juvenil – *Dirlene Santos de Araujo, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* e *Tatiana Marangoni* 938

93. UERR: um mosaico de dialetos linguísticos – *Danielle dos Santos Pereira Lima, Geanis Silva Gomes* e *Maria do Socorro Melo Araújo* ... 946

94. Um estudo da ortografia utilizada nas propagandas do *Almanack Corumbaense – Luciene Cristina Paredes* e *Nataniel dos Santos Gomes* 955

95. Uma abordagem sociocognitiva entre os verbos modais e o uso das formas de futuro do presente – *Josete Rocha dos Santos* 962

96. Uma análise dos gêneros digitais presentes nos livros didáticos do ensino médio – *Elaine Vasquez Ferreira de Araujo* 981

97. Uma análise semântica dos falsos cognatos – *Danielle dos Santos Pereira Lima, Geanis Silva Gomes* e *Luzineth Martins* 991

98. Valorização das canções indígenas (funeral e casamento): uma abordagem sociolinguística – *Marlene dos Santos Limieri Dualibe* e *Natalina Sierra Assêncio Costa* 999

99. Verbos irregulares: padrões de morfologia não concatenativa – *Vítor de Moura Vivas* 1005

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 57 da *Revista Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2013, com 99 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados na VIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizada no dia 05 de novembro (Dia Nacional da Língua Portuguesa), realizada simultaneamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Fundação Universitária Campo-grandense (FEUC), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Universidade Federal do Acre (UFAC), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Universidade Estadual de Roraima (UERR), na Universidade Federal de Caxias do Sul (UCS), na Fundação Universitária de Duque de Caxias (FEUDUC), na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e na Faculdade Machado de Assis (FAMA), quando foram inscritos 179 trabalhos, cujos resumos disponibilizamos na página http://www.filologia.org.br/viii_jnlflp/resumos/principal.html, muitos dos quais não resultaram em textos completos aproveitáveis nessa publicação.

Este suplemento da *Revista Philologus* contém os *Anais da VIII JNLFLP*, apesar de terem sido incluídos cinco artigos que não provêm de trabalhos ali apresentados.

Como é natural, seria impraticável imaginar uma apresentação de cada um dos noventa e nove artigos em um editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito em dar algumas breves notícias sobre a estrutura dessa publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para a caracterizar:

1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bastante superior, como este, que está com 1014 páginas.

2 Os números regulares têm três versões: uma versão impressa, uma versão virtual (disponível em http://www.filologia.org.br/revista) e uma versão digital (em CD-ROM, no *Almanaque CiFEFiL*), mas o suplemento não tem a versão impressa.

3 No suplemento há alguma tolerância para alguns detalhes técnicos, como é o caso do resumo, para alguns trabalhos em que a versão completa se distanciou muito do que foi proposto no evento, às vezes até com modificação do título. Nos números regulares, isto não é tolerável.

4 Dada a extensão da publicação (1014 páginas neste número), é impraticável uma tríplice revisão, como se faz na publicação regular. Faz-se uma revisão ortográfica e de formatação, com poucas correções além desses dois itens, ficando a responsabilidade da revisão com os próprios autores.

Como se vê pelos números, os trabalhos completos publicados correspondem a aproximadamente a metade dos trabalhos apresentados. Por isto, sugerimos aos autores que não conseguiram preparar seus textos completos dentro do prazo estipulado e das normas do evento, que os preparem e submetam à *Revista Philologus*, para serem publicados em seus números regulares. Para isto, consultem as instruções editoriais na página http://www.filologia.org.br/revista/56/INS_EDI.pdf.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui publicados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este *Suplemento da Revista Philologus* e *Anais da VIII JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.

José Pereira da Silva

A ARGUMENTAÇÃO INFORMAL EM TEXTOS ESCOLARES

Sandra da Silva Santos Bastos (UERJ)
sandra_poesia@yahoo.com.br

RESUMO

O ato de argumentar faz parte de nossa vida cotidiana e ocorre em diversos lugares e situações, não apenas na vida adulta, mas também na nossa infância e adolescência. No entanto, os currículos escolares privilegiam o estudo da argumentação apenas a partir do 8º ou 9º ano do ensino fundamental, sendo estudados principalmente os textos que são tipicamente argumentativos, como os editoriais, por exemplo. Não se trabalha a argumentação informal existente nas conversas diárias ou na escolha de um adjetivo ao descrevermos algo ou alguém. O presente trabalho busca justamente refletir sobre esse tema através da análise de textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental e mostrar que, embora tais alunos não tenham estudado textos argumentativos formais, são capazes de desenvolver uma argumentação, ainda que simples, em textos produzidos na sala de aula.

Palavras-chave: Argumentação. Escola. Ensino.

1. Introdução

O estudo formal de língua portuguesa, realizado na escola, priorizava, até recentemente, o ensino da gramática. A partir dos estudos linguísticos realizados principalmente a partir da década de 70, essa realidade começou a mudar. Hoje é consensual que o texto deve ser o foco dos estudos em sala de aula, seja em sua modalidade oral ou escrita, tanto no desenvolvimento da leitura e interpretação como no da produção de textos. A partir dessa nova realidade, surgiram questões como: Com que tipos ou gêneros de textos devemos trabalhar em cada ano escolar? Como realizar tal trabalho? Ou seja, preocupações acerca de um novo currículo de língua portuguesa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* são publicados no final da década de 1990 e corroboram com a ideia de que o texto é a unidade básica do ensino. Os PCN consideram que o ensino de língua portuguesa na escola deve ser um instrumento de democratização social e cultural.

Nesse processo de construção da cidadania, vale ressaltar um tipo textual específico: a argumentação. Os próprios parâmetros curriculares apontam o trabalho com a argumentação como "capacidade relevante para o exercício da cidadania" e acrescenta que "o exercício do diálogo na

explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro". (BRASIL, 1998, p. 41). Sendo a argumentação um instrumento de exercícios da cidadania, por que só trabalhar essa competência com alunos dos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental?

Neste trabalho, tentaremos mostrar que mesmo alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II são capazes de argumentar e o fazem sem terem tido uma formalização do conteúdo, pois a argumentação é inerente à fala cotidiana. Nosso objetivo é analisar os meios utilizados por tais alunos para construir sua linha argumentativa, exercendo o poder de persuasão e/ou convencimento sobre o outro.

2. *Mas o que é mesmo argumentar?*

Othon Moacyr Garcia afirma que "argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer alguém" (GARCIA, 2010, p. 380) e, por isso, diferencia a argumentação da dissertação, pois esta se preocupa com a exposição, interpretação e explicação de ideias, ou seja, expor um ponto de vista, não tendo a preocupação de persuadir o leitor/ouvinte. O autor atenta para o que ele chama de argumentação informal e afirma que esta se faz presente em quase tudo que dizemos ou escrevemos. É justamente esse tipo de argumentação que interessa ao presente trabalho.

Garcia explica que, em sua essência, toda argumentação consiste numa declaração seguida por provas, que se dão através de fatos, razões e evidências. Contudo, ressalta que esse tipo de argumentação informal pode ser falacioso, quando se baseia somente em indícios, inferências ou deduções e não de fatos concretos.

A professora e autora portuguesa Maria Aldina Marques afirma que, de acordo com um posicionamento teórico pragmático da linguagem, "todo discurso é necessariamente argumentativo, o que constitui um traço fundamental da linguagem (em uso e como sistema)" (MARQUES, 2011, p. 269). Mesmo em textos narrativos ou descritivos, nota-se a presença da argumentação, seja no modo como se conta uma história, na escolha dos detalhes e do foco em momentos específicos *etc.* A escolha vocabular ou mesmo a disposição das palavras numa frase são comumente utilizadas como operadores de argumentação, tanto na fala quanto na escrita.

Afastando-se da explicação de Garcia, Marques aponta que "a ligação da argumentação à persuasão é uma característica clássica dos estudos retóricos, desde o seu aparecimento até à atualidade" (MARQUES, 2011, p. 274), no entanto, segundo a autora, para "ocorrer a primeira, isto é, um 'exercício de argumentação verbal', não tem necessariamente que ocorrer a segunda, a persuasão" (p. 276). Tal afirmação estaria ligada à noção de que a argumentação pode se dar com diversas finalidades e objetivos, sendo importante observar os contextos efetivos de sua construção, principalmente o gênero textual que está determinando a construção discursiva e que, por isso, influenciará a interação argumentativa.

Acreditamos que a argumentação seja um fato do discurso, embora não desprezemos a ideia de que esta seja também, muitas vezes, um fato marcadamente linguístico. Entretanto, quando a tomamos como unidade do discurso, estamos considerando elementos que estão além do texto, como as dimensões contextuais ou situacionais.

> O discurso é uma atividade condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto); dado no início da interação, o contexto é simultaneamente construído na e pela forma como o discurso se desenrola; definida à entrada, a situação é constantemente redefinida pelo conjunto dos acontecimentos discursivos (KERBRAT-ORECCHIONI, *apud* MARQUES, 2011, p. 288).

Quando argumentamos não o fazemos para nós mesmos, mas para o outro. Por isso, entendendo o diálogo de forma ampla, como defende Bakhtin, o ato de argumentar é sempre dialógico, ainda que o outro não seja nosso interlocutor, mas apenas o destinatário, como ocorre na argumentação retórica. Marques explica que embora esta seja monologal, não é monológica, pois é em função do auditório que o discurso retórico é construído, bem como são elaboradas estratégias que buscam persuadir o ouvinte.

Em nosso dia a dia, explicamos, classificamos, descrevemos o mundo, expressamos nossas opiniões e valores sempre estabelecendo relação com discursos anteriores, seja para concordar com eles ou para refutá-los. Dessa forma, criamos um vínculo com nossos interlocutores, os quais influenciarão nosso enunciado, sendo também, junto a nós, sujeitos do discurso que se constrói.

> Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continua-

> ção, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Maria Aldina Marques salienta que a perspectiva interacionista da argumentação tornou possível o desenvolvimento do estudo da argumentação cotidiana. Assim, a partir de tal perspectiva, deixou-se de estudar apenas a argumentação monologal, como a retórica clássica, passando a considerar, também, a argumentação dialogal e dialógica, como conversas informais, por exemplo. Contudo, ainda hoje percebemos a prevalência nas salas de aula do estudo da argumentação monologal através dos textos dissertativo-argumentativos escritos e padronizados e que, não raramente, dizem nada a ninguém.

3. Análise da argumentação

A análise da argumentação pode ser feita em um nível macro, em que se analisa o texto enquanto discurso, considerando a situação comunicativa como também aspectos como a intencionalidade do locutor e/ou do texto, e em um nível micro, em que se verifica o papel do material linguístico na elaboração do texto argumentativo. Esse material linguístico trará consequências para a macroestrutura através da escolha de um determinado conectivo, de uma palavra ou mesmo da estrutura do próprio enunciado, por exemplo.Dessa forma, a macro e microanálise se complementam (PISTORI & BANKS-LEITE, 2010).

Quando analisamos uma argumentação, temos de estar atentos às reais condições de produção desse texto, ao ponto de vista do locutor, assim como saber para quais interlocutores ele está elaborando o seu discurso (postura dialógica), por isso não é possível nos atermos apenas à superfície textual. Contudo, isso não significa que não tenhamos de observar as marcas linguísticas e a estrutura argumentativa, pois, como dissemos, essa microestrutura complementa a macro. Ainda que rejeitemos a limitação à micro análise, como ocorre na teoria da argumentação na língua, esse nível de análise é imprescindível para a teoria de argumentação no discurso, uma vez que a matriz ideológica da língua permite a articulação da "dimensão local da análise linguística com a dimensão global textual" (MARQUES, 284, p. 284).

Othon Moacyr Garcia (2010) aponta quatro estágios da estrutura típica da argumentação informal, seja em textos escritos ou falados: o primeiro seria a proposição, em que se apresenta a tese ou opinião/declaração de outrem; o segundo seria a concordância parcial, o que

às vezes pode não existir, neste caso, passa-se diretamente para o terceiro estágio, a contestação ou refutação, que o autor diz ser o "miolo" da argumentação informal, em que se apresentam provas mais "fortes" do que aquelas com que se justificou a concordância parcial; o quarto e último estágio seria a conclusão. O autor afirma que não há argumentação sem conclusão, o que nos remete à proposta de Anscombre e Ducrot, defensores da argumentação na língua, os quais entendem a argumentação não como uma arte de persuadir, mas como encadeamento de enunciados que conduz a uma conclusão, ainda que implícita.

A estrutura da argumentação informal apresentada por Garcia une fatores discursivos e lingüísticos, dando relevância para o uso dos conectivos, principalmente nos dois últimos estágios: contestação e conclusão. O autor orienta que o locutor use uma conjunção adversativa ou expressão equivalente para refutar os argumentos aos quais se opõe, bem como o uso de "partículas típicas da conclusão", ou seja, conjunções conclusivas ou similares, como "logo", "portanto", entre outras.

É importante lembrar que, naturalmente, não existe uma homogeneidade na composição dos discursos e os mesmos, geralmente, não seguem apenas um modo de organização estrutural. Jean-Michel Adams propõe a existência das sequências textuais, que seriam unidades discursivo-textuais. Assim, um texto poderia apresentar diferentes sequências, dentre elas a argumentativa. Plantin (*apud* MARQUES, 2011) denomina a sequência argumentativa de "célula argumentativa" e diz que a mesma é constituída por cinco macroproposições: a primeira seria a apresentação da tese anterior; a segunda, os dados e premissas; a terceira seria o suporte argumentativo de forma que os dados premissas apresentados justifiquem a conclusão, que é a quarta macroproposição. A quinta seria a restrição, a qual ocorre apenas quando há lugar para uma nova contra-argumentação. Como podemos observar, as macroproposições de Plantin não diferem muito dos estágios apresentados por Garcia (2010).

4. A argumentação informal em textos escolares

O corpus de nosso trabalho é formado por textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Itaguaí. O gênero textual trabalhado é o bilhete. Tal gênero não foi contemplado nos PCN do segundo segmento do ensino fundamental, no entanto, é muito utilizado no cotidiano desses alunos, seja para deixar um recado para um colega, um aviso para a mãe ou mesmo fazer um pedido

para a professora. Por isso, a grade curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí contempla esse gênero e orienta que trabalhemos com ele já no 6º ano.

A escolha desses textos se deve ao fato de que o bilhete não é um texto tipicamente argumentativo. Ele não segue toda a estrutura apontada por Garcia nem por Plantin, mas, como veremos, o bilhete pode ser escrito para persuadir ou convencer outrem. Embora concordemos com Marques quando afirma que a argumentação não precise ser persuasiva (podemos apenas querer marcar nosso ponto de vista, por exemplo), entendemos que, geralmente, se pretende persuadir o outro quando se argumenta.

Antes de começarmos a análise dos textos, façamos uma breve distinção entre convencer e persuadir: "convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando" e "persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro" (ABREU, *apud* VALENTE, 2011, p. 52). Assim, é possível que a argumentação busque apenas convencer o leitor/ouvinte e não pretenda persuadi-lo, pois não pretende que o outro mude seu modo de agir. Valente (2011, p. 52) ressalta que, "em síntese, ao convencer uma pessoa, mudo o seu pensamento; ao persuadir, levo-o a alterar sua prática".

Nossa análise se dará tanto no nível macro, explicando a situação comunicativa e o espaço em que foram elaborados os textos, como também as possíveis intenções dos alunos, quanto no micro, observando a estrutura do texto, o uso de conectivos e outros marcadores linguísticos que mostrem a orientação argumentativa do texto. Vale lembrar que os fragmentos de textos aqui apresentados são transcrições dos originais, que estão na figura abaixo, por isso encontraremos as inadequações gramaticais cometidas pelos alunos.

Os alunos receberam uns quadrinhos da Mafalda, em que seu amigo Manolito estava indignado por ter recebido um "péssimo" da professora. Sua indignação se devia ao fato de ele sempre frequentar as aulas e considerar que, por esta razão, a professora deveria dar-lhe uma nota melhor. Antes de escreverem os bilhetes, os alunos responderam por escrito a várias questões, dentre elas, a seguinte: "Será que pelo fato de Manolito ir à escola todo dia, ele mereceria ganhar uma boa nota? Por quê?". Em seguida, foi pedido que os alunos assumissem o papel do Manolito e escrevessem um bilhete para a professora. Estes perceberam a postura da personagem da tirinha, e apesar de, quando da resposta à ques-

tão, terem dito que apenas ir à escola não seria suficiente para receber uma boa nota, ao escreverem seus bilhetes, questionaram a nota recebida.

Quadrinhos da Mafalda

Outro fator importante é o espaço em que se deu a elaboração do bilhete: a sala de aula. Para muitos alunos, esse é um espaço estressante em que se sentem forçados a escrever, ainda que não desejem fazê-lo. Não se trata de um bilhete escrito por vontade própria, mas para atender a uma proposta da professora. Nesse caso, embora tenham se preocupado mais em construir um discurso coerente com a personagem em questão, geralmente a intenção dos alunos é agradá-la. Assim, o aluno, mesmo assumindo o papel do indignado Manolito, dificilmente seria hostil com a professora, ainda que pensasse que a mesma merecesse alguma hostilidade. É interessante apontar que mesmo contestando a nota e mostrando-se

chateada, a maioria dos "Manolitos" se despede com "abraços" ou "beijos". Um dos alunos se refere à professora como "Querida professora". Não sabemos ao certo a intenção do aluno, mas a escolha do adjetivo "querida" pode ser uma forma de agradá-la fim de conseguir aquilo que deseja: refazer o trabalho para ganhar uma boa nota. Marca também certa intimidade entre este e a professora.

> Querida professora, eu manolito vim para a escola todo dia vix todos os trabalho que pude mais levei um péssimo nós trabalhos, mas não tem como você deixa eu fazer dinovo eu vou tentar melhorar eu prometo se você medar uma nota alta.
>
> Ass: Manolito

Podemos perceber no texto a intenção do aluno em convencer a professora, por isso ele recorre a fatos, razões que mostrem que ele merece uma segunda chance: o fato de ele ter ido à escola todos os dias e feito todos os trabalhos que pode. Em seguida, observamos a tentativa de persuadir a professora no período: "mas não tem como você deixa eu fazer dinovo". Com esse intuito, ele ainda faz uma promessa: "eu vou tentar melhorar eu prometo", mas com uma ressalva: se a professora lhe der uma nota alta.

Notamos que o aluno utiliza conectivos, como preposições, pronomes relativos e, até mesmo, conjunções, ainda que não tenha certeza de sua grafia, como em "mais levei um péssimo". O emprego da adversativa está correto e marca a oposição entre as atitudes do aluno e a nota recebida.

No próximo exemplo, o aluno começa seu bilhete já contestando a professora:

> Professora,
>
> Eu acho que minha nota não foi justa, por quê, estudei muito!, tem como você rever minha prova, e rever minha nota.
>
> Um abraço,
>
> Manolito.

O aluno começa o bilhete mostrando sua opinião, entretanto, ao escolher o adjetivo para sua nota, ele diz que ela "não foi justa". Ele poderia ter dito "ela não foi boa", mas não teria o mesmo impacto que o adjetivo utilizado. Algo justo não é ruim nem bom, mas razoável, sensato.

Logo, o aluno justifica sua declaração e usa até um ponto de exclamação para externar sua insatisfação com a nota recebida "estudei muito!". Por fim, ele pede a revisão da prova e da nota, ou seja, o que havia escrito anteriormente buscava persuadir a professora. Vale a pena ressaltar que o aluno não pede uma nota alta, mas apenas a revisão, o que é coerente com a noção de justiça que ele trouxe para o texto ao usar o adjetivo justa.

No bilhete seguinte, vemos um aluno que, diferentemente do anterior, parte para uma argumentação emocional.

> Professora Sandra,
>
> Professora eu não etendo porque a senhora me dar "péssimo" todo dia, sou um aluno bom ou ruim?
>
> Eu não falto, não sei se meu caderno esta em dia mais a maioria do dever eu copio.
>
> Um beijo, Manolito.

Primeiramente o aluno declara não ter entendido o porquê de sempre ganhar um "péssimo", em seguida faz uma pergunta à professora. No entanto, em seguida, tenta orientar a resposta dizendo que ele não falta e tem quase todo o dever copiado. Percebemos que ele deseja influenciar a resposta da professora. Talvez não com o intuito de fazê-la alterar as notas já dadas, mas possivelmente de fazê-la refletir sobre a condição do aluno que ao levar um "péssimo" no trabalho, considera que o conceito se aplica a ele. Assim, ele não trabalha exatamente com a razão, embora apresente razões para tentar convencê-la, mas principalmente apela para a questão emotiva, e, por isso, escolhe adjetivos bastante subjetivos como "bom" e "ruim".

No próximo bilhete, o aluno, como todos os outros, também contesta a nota, porém, procura entender a razão que levou a professora a lhe dar um "péssimo", que seria por ele ter "dado cola" para um colega.

> Professora porque a senhora me deu péssimo na prova eu presto atenção em suas aulas só por causa que eu dei cola pro colega Po, professora me da mais uma chance eu juro que não vou fazer mais bagunça
>
> então deixa eu fazer a prova denovo eu nunca mais vou da cola pros meus colegas eu juro que vou ser bonzinho se a senhora não me da a prova minha mãe vai me bater.

Percebemos que mesmo utilizando uma linguagem muito informal, o aluno se refere à professora como "senhora", que é um tratamento mais formal. Para persuadi-la a lhe dar outra chance, ele faz juras e também parte para apelação emocional, já que não possui muitos álibis a seu favor: "se a senhora não me da a prova minha mãe vai me bater". O aluno sabe que, provavelmente, a professora não quer que ele apanhe, então fala de tal possibilidade para que ela tenha piedade dele e permita que ele faça uma nova avaliação.

O aluno utiliza conectivos como "por causa que" para introduzir uma oração explicativa, "então" para iniciar uma conclusão e "se" introduzindo uma condicional. Esse aluno não estudou os conectivos na escola, mas o seu conhecimento linguístico adquirido durante a vida lhe permite fazer tais usos.

5. Considerações finais

Como podemos observar, os bilhetes escritos pelos alunos do 6º ano não apresentam todos os estágios, conforme orientação de Othon Moacyr Garcia, tampouco a estrutura da célula argumentativa de Plantin. Ainda assim, é possível perceber sua intenção argumentativa ao contestar algo, defender seu ponto de vista, mostrar dados que corroborem com ele, ou até mesmo, recorrer a um apelo emotivo a fim de convencer e/ou de persuadir o outro, no caso, a professora.

Vale ressaltar que os textos são coerentes com o modelo interacionista defendido por Plantin e Bakhtin. Ainda que o bilhete seja, pelo menos aparentemente, monologal, jamais pode ser considerado monológico. Os alunos interagem com a professora, tentam entendê-la, respondê-la, alguns chegam a questioná-la diretamente. Além disso, eles esperam uma resposta desta, ainda que não seja expressa verbalmente, mas dando-lhes uma nova chance.

Dessa forma, consideramos viável trabalhar a argumentação com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, ou até mesmo em anos anteriores, pois o desejo de argumentar e de defender seu ponto de vista é partilhado por todos. É preciso apenas ensinar-lhes meios de conseguir fazê-lo de forma mais consistente e produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estética e de literatura*. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Rosa Maria de Souza. *Textos argumentativos de estruturas variadas na escola.* 2002. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*: aprender a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

MARQUES, Maria Aldina. Argumentação e(m) discursos. In: FIGUEIREDO, Isabel Duarte (Org.). *Português, língua e ensino.* Porto: V. Porto Editorial, 2011, p. 267-305.

MARQUES, Carla Maria G. H. da C. *A argumentação oral formal em contexto escolar.* 2010. Tese de doutoramento em língua portuguesa: Investigação e Ensino, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2º sem. 2010.

VALENTE, André. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Orgs.). *Língua portuguesa*: descrição e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

A CIRCULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO EM DUAS INSTÂNCIAS MEDIADORAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA[1]

Marlene Eliane dos Santos (UEMS)
marlenee_eliane@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

Este trabalho é o resultado de pesquisa de iniciação científica intitulada "Das ciências da linguagem à sala de aula: os PCN como fonte mediadora entre teoria e prática", que se realizou na Universidade Estadual Mato Grosso do Sul (UEMS) de Campo Grande, tendo como período 2012-2013. O projeto tinha como finalidade pesquisar a problemática das transmissões dos saberes elaborados na esfera científica, em particular o conceito de gêneros do discurso, e transpostos para a realidade da sala de aula. Elaborado na década de 1950 pelo filósofo russo Mikhaïl Bakhtin, o gênero do discurso constitui unidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio de textos desde a publicação, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Para verificar de que modo se dá essa transposição, efetuamos uma leitura aprofundada dos PCN e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande (MS), SEMED, na área de língua portuguesa. O objetivo era investigar se e de que modo o gênero discursivo/textual é trabalhado. Por meio da leitura comparativa entre esses dois referenciais pedagógicos, verificamos um distanciamento com relação à formulação original de Bakhtin, na medida em que a concepção de língua e linguagem, bem como a de gênero discursivo, apresenta alguns indícios de normatividade. Com efeito, nem sempre o gênero é trabalhado em sua dimensão de prática discursiva regulada por fatores externos à língua, o que contraria as manifestações da linguagem para além da sala de aula.

Palavras-chave: Gênero do discurso. Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa

1. Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação cientifica que tinha como objetivo maior investigar o a transposição didática do conceito de gênero do discurso em dois referenciais pedagógicos para o ensino da língua portuguesa: os *Parâmetros Curriculares Nacio-*

[1] Este trabalho faz parte da pesquisa de iniciação científica realizada entre 2012 e 2013, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

nais (PCN, 1998) e o *Referencial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande* (SEMED, 2008), capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A metodologia da pesquisa consistiu, inicialmente, em tomar conhecimento da formulação teórica do conceito de gênero do discurso, presente na obra *Estética da Criação Verbal*, do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003). Em um segundo momento, estudamos os dois referenciais mencionados, no intuito de verificar a apropriação do conceito.

A hipótese da pesquisa era que tais propostas didático-pedagógicas, ao elegerem os gêneros discursivos e os textos como unidade de ensino, poderiam deixar de lado alguns aspectos essenciais contidos na formulação de Bakhtin, revelando uma tendência para a normatividade do gênero. Tal hipótese sustentou-se no argumento de que os formandos dos cursos de letras, futuros professores de língua portuguesa, não possuiriam uma formação direcionada para a problemática da transposição didática de teorias linguísticas do texto e do discurso, a exemplo do que ocorre com o conceito de gênero do discurso.

Neste artigo, expomos de forma sucinta as etapas da pesquisa e os resultados alcançados.

2. O gênero do discurso na teoria bakhtiniana

Elaborado na década de 1950 por Bakhtin (2003), na obra *Estética da Criação Verbal*, o conceito de gênero do discurso corresponde a uma formulação adiantada da teoria do dialogismo.

O Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo de estudiosos russos de que Bakhtin fazia parte, desenvolveu, em vários escritos, a tese de que a realidade fundamental da língua e da linguagem não é seu aspecto estável e reiterável, mas sua relação inextinguível entre a língua, os sujeitos e a interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Essa proposta teórica se opunha fortemente às abordagens formalistas do texto literário e, de modo mais amplo, da atividade de linguagem.

Na realidade, a reflexão sobre os gêneros vem desde a antiguidade, estudados na Retórica e Poética de Aristóteles, com objetivos e problemáticas distantes, porém, da formulação de Bakhtin. Isso porque, nos estudos do filósofo grego, em particular na *Arte Retórica*, a linguagem não constituía um fim em si, mas um meio para se discutir outras ques-

tões, como a arte da persuasão e da imitação.

Entre o final do século XIX e até a metade do século XX, as ideias do círculo de Bakhtin tomam forma em obras variadas. Essas ideias influenciam sobremaneira os estudiosos e pensadores da linguagem até os dias atuais, revolucionando o modo de pensar a linguagem, não mais como sendo individual (subjetivismo idealista), nem tampouco formal (objetivismo abstrato), mas como uma forma de interação social, ou seja, pelo viés da comunicação entre pelo menos dois sujeitos – o locutor (sujeito falante) e o interlocutor (destinatário).

Para o filósofo, o que importa na língua são os usos que dela fazem os sujeitos, logo, é a comunicação ou interação verbal que constitui o ponto de partida para uma concepção da linguagem. Para Bakhtin (2002; 2003), o enunciado é produto de trocas sociais de um determinado "campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 261). Atentamos para o fato de que Bakhtin não era linguista, mas filósofo. Ele estudava a linguagem não com objetivos pedagógicos ou didáticos, mas como um verdadeiro objeto do conhecimento.

Nessa perspectiva, todas as atividades que permeiam a sociedade estão estritamente ligadas à linguagem. As formas e usos da linguagem correspondem diretamente às especificidades e necessidades das diferentes esferas da comunicação verbal. Por exemplo, em um gênero discursivo como a palestra, o locutor emprega enunciados específicos e direcionados para o interlocutor, que pode ser real, virtual ou ideal. Segundo o filósofo:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O autor menciona, ainda, a diversidade de gêneros do discurso, em outras palavras, os gêneros do discurso são infinitos e inesgotáveis, pois refletem a própria complexidade de cada campo de atividade humana. No dia a dia, os falantes empregam os gêneros com facilidade e segurança, mesmo ignorando sua existência e seu fundamento, o que indica a existência de uma competência ou norma genérica na consciência dos falantes, fato este que muito provavelmente respalda o ensino e aprendizagem de textos com base na teoria dos gêneros.

É importante frisar, no que se refere ao ensino dos gêneros, que a perspectiva teórica de Bakhtin acerca da natureza da linguagem se opõe à visão formalista da língua-sistema, tal como teorizada por Saussure. Para o filósofo, a diversidade dos gêneros dificultou um aprofundamento dos estudos sobre a natureza linguística dos enunciados, tendo em vista que foram negligenciados pelas tendências formalistas, que constituíram, juntamente com a filologia, a base do ensino das línguas, mortas (como o latim) e vivas (línguas modernas). A esse respeito, o autor diz que:

> Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Prosseguindo em sua reflexão, Bakhtin (2003) divide os gêneros do discurso em duas categorias: os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Os primeiros se referem aos atos de fala mais elementares da vida cotidiana, "que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata" (p. 263). Os gêneros discursivos secundários, complexos ou evoluídos, como os romances, as pesquisas científicas, entre outros, promovem o encadeamento de ideias de comunicação cultural, sendo predominantemente escritos. Tanto os gêneros primários como os secundários estão intimamente ligados, sendo os primários a base para a formação dos gêneros secundários. Essa divisão teórica permitiria elucidar a complexidade do enunciado.

Essa concepção sobre o funcionamento da linguagem com base em gêneros do discurso não pode ser desvinculada da teoria do dialogismo, formulada pelo círculo e sobre a qual está assentada a teoria dos gêneros do discurso. O dialogismo, ora tratado como teoria, ora como conceito, foi desenvolvido em escritos variados do círculo de Bakhtin, sendo que alguns deles sequer foram traduzidos para o português[2].

Queremos com isso dizer que, para compreender em sua totalidade a formulação sobre os gêneros do discurso, tal como ela se apresenta em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), é necessário relacioná-la à teoria do dialogismo. Para Bakhtin, o dialogismo é, antes de tudo, um princípio da linguagem. Assim, os enunciados são fundamentalmente

---

[2] A exemplo do texto de Volochinov intitulado "A teoria do enunciado".

dialógicos porque nenhum falante é o primeiro no universo a se pronunciar sobre algum assunto, ou ainda, a proferir a palavra virgem, despojada de sentido(s) prévio(s). Ao enunciado do falante, sobrepõem-se outras vozes, ou ainda, outros dizeres e ditos. É nesse sentido que, para Bakhtin (2003), "cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (p. 297).

Desse modo, no sentido contrário das abordagens formalistas, essa teoria (re)integra plenamente o sujeito, o social e, em particular, o ouvinte, em sua teorização sobre a realidade fundamental e fundadora da linguagem. A alteridade, expressa na presença (real ou virtual) do *outro* (campo, enunciado), ganha força na figura do ouvinte. Para Bakhtin (2003), "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante" (p. 271).

Essa orientação do enunciado do sujeito falante para o enunciado do *outro*, ouvinte, pode ser melhor explicada pela citação a seguir:

> O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Esses apontamentos sobre a teoria dos gêneros do discurso mostram a complexidade da linguagem, em particular, a relação estreita entre as formas da língua e os elementos objetivamente externos a ela, isto é, os elementos que estão relacionados ao contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos.

Com essa introdução à problemática dos gêneros, passamos à segunda etapa da pesquisa, que consistiu em verificar como essas ideias centrais foram assimiladas em dois referenciais pedagógicos para o ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir dos anos 90.

3. *Problemas da transposição didática do conceito de gênero do discurso em dois referenciais pedagógicos*

Para verificar de que modo é efetuada a transposição didática do conceito de gênero do discurso nas instâncias pedagógicas, efetuamos uma leitura aprofundada de dois referenciais: em âmbito nacional e governamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de ensino da língua portuguesa, e, em âmbito local e municipal, o *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino* do município de Campo Grande – MS (SEMED, 2008).

Por meio da leitura comparativa entre as duas instâncias mediadoras de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, nas quais o texto e, por extensão, o gênero, é eleito objeto de ensino, verificamos que ocorre a assimilação de um discurso condizente com as ideias centrais de Bakhtin acerca dos gêneros, como se pode notar pelas citações a seguir, dos dois referenciais:

> 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. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1998, p. 21)

> A partir do pressuposto de que toda comunicação e interação ocorrem por meio de texto, este deve ser tomado como objeto de ensino e de aprendizagem, porque partimos da perspectiva de que todas as interações entre os homens processam-se mediadas por textos. Deste modo, é preciso deixar claro que texto é toda e qualquer unidade de informação ou de sentido, no contexto de interação humana, independente da extensão e de sua forma de apresentação: oral ou escrito, literário ou não literário. (SEMED, 2008, p. 84)

Não obstante o esforço por integrar a dimensão discursiva e histórica das produções de linguagem ao ambiente didático, detectamos, nos dois referenciais curriculares, alguns indícios de normatividade. Isso significa que nem sempre o gênero é visto com um dispositivo de linguagem maleável e dinâmico, como são as manifestações da linguagem para além da sala de aula. A título de exemplo, nos trechos a seguir, dos referenciais estudados, grifamos termos que indicam uma visão restritiva dos gêneros:

> 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. (PCN, 1998, p. 23, grifo nosso)

> A *sistematização* no aprendizado e no ensino de gêneros leva em conta

> diversas características, definidas na situação de produção, que é o planejamento para a elaboração de um determinado texto. (...) Cada gênero possui seus elementos *constitutivos*, por exemplo, na carta, os elementos constitutivos são a data; saudação, para quem se escreve; a ideia que se quer passar, o assunto, o texto em si; a despedida; o remetente, quem escreve. (SEMED, 2008, p. 85, grifo nosso)

A esse respeito, devemos lembrar que Bakhtin (2003) insiste no caráter "*relativamente*" (p. 262, grifo nosso) estável dos enunciados tipificados nos gêneros do discurso que circulam socialmente. Assim, a maior ou menor estabilidade dos gêneros está direta e intrinsecamente relacionada ao campo de atividade humana em que são produzidos, e não exatamente a elementos "constitutivos", o que pode configurar uma ideia de regra, norma, sistematização desses artefatos linguísticos.

Para exemplificar essa situação, basta verificar que um gênero pode ser enunciado segundo elementos (temáticos, estilísticos e textuais) de outro gênero, como um poema em forma de receita, ou um editorial em forma de poema, dentre várias outras estratégias de paródias de gêneros, como exemplifica Marcuschi (2002) em seu artigo sobre a funcionalidade dos gêneros.

A normatividade dos gêneros do discurso, na passagem para as instâncias pedagógicas, é criticada, por exemplo, por Brait (*apud* ROJO, 2000), para quem "as indicações dos PCN podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos" (p. 22), mas, encerram "o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos" (*idem*, p. 22), o que é incoerente com a concepção de Bakhtin, para quem a língua é um fato social, e a linguagem não é estagnada, mas dialógica.

Em sua obra sobre o pensamento de Bakhtin, Fiorin (2008) afirma que "a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes" (p. 60). O pesquisador brasileiro dá o exemplo da apropriação do conceito de gêneros do discurso na esfera didático-pedagógica. Segundo ele:

> Depois que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estabeleceram que o ensino de português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava a gramática. (FIORIN, 2008, p. 60)

Desse modo, deve-se levar em conta, no ensino dos gêneros, os conhecimentos prévios dos alunos sobre as práticas de linguagem, como bem explicam Schneuwly & Dolz (2011), além da historicidade e da fle-

xibilidade de sua forma e função. Como diz Fiorin (2008), "Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros" (p. 63), pois o mais importante é "a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade" (*idem*, p. 63).

São justamente esses os elementos que o professor deveria explorar com os alunos, para eles se conscientizarem da riqueza da linguagem e das inúmeras possibilidades ofertadas pela língua. Uma questão que vai além do aspecto formal da gramática.

Há, ainda, outra limitação contida na transposição didática dos gêneros para a sala de aula. Segundo os dois referenciais, uma dimensão importante do ensino de textos com base em gêneros discursivos é o trabalho com os gêneros da oralidade, o que viria contemplar o que diz Bakhtin a respeito da diversidade de gêneros na sociedade.

Mas, apesar disso, ambos os referenciais revelam uma falta de equilíbrio na sugestão de trabalho com gêneros da escrita e da oralidade, havendo preponderância daqueles, como podemos notar pela lista de gêneros sugeridos pelo referencial da SEMED para o 6º ano do ensino fundamental:

- Textos informativos: resumo, relatório, tabela e gráfico:
- Textos publicitários: anúncio, cartaz e propaganda:
- Textos jornalísticos: notícia, classificado, entrevista e comunicado;
- Textos instrucionais: receita, manual, regulamento, norma, guia, lista telefônica e outros;
- Textos narrativos: livros infanto-juvenis, conto, fábula, história em quadrinhos – humorísticos e irônicos – crônica, charge, resumo e ficção;
- Textos poéticos: poema (lírico, narrativo, descritivo e cinético), canção e paródia;
- Textos epistolares: cartão – postal e carta familiar;
- Textos científicos;
- Outros diferentes gêneros; (SEMED, 2008, p. 100)

É importante que se diga que nosso objetivo na pesquisa não foi invalidar as propostas didáticas dos dois referenciais curriculares para o ensino da língua portuguesa. Entendemos, como Brait (*apud* ROJO, 2000), que os PCN, criados em 1998 pelo Ministério da Educação do

Brasil, consistiram em uma proposta coerente e produtiva, necessária para ultrapassar o ensino tradicional da língua, desvinculado dos contextos de produção, que privilegiava sistematicamente a aquisição de uma competência gramatical (ortografia, morfologia, sintaxe, léxico).

Nossa pesquisa procurou, na realidade, cotejar as ideias centrais contidas na formulação do conceito de gênero do discurso, tal como desenvolvida por Bakhtin (2003) em capítulo da obra "Estética da criação verbal", com o referencial pedagógico dos PCN e da SEMED. Foi nesse sentido que encontramos algumas restrições no modo como os dois referenciais tratam os gêneros.

Dessa leitura cruzada, pudemos concluir, conforme já mostrado, uma tendência para a normatividade do gênero em sua transposição para o ambiente didático, bem como o trabalho escasso com gêneros orais[3], preconizados pelo referencial nacional (PCN).

Todos esses apontamentos convergem, enfim, para uma crítica mais ampla sobre o público leitor dos referenciais curriculares, a saber, os professores de língua portuguesa. Tendo lido o texto fundador sobre os gêneros do discurso, do filósofo Bakhtin, pudemos perceber que a ausência desse tipo de atividade pode ser o que explica a dificuldade encontrada pelos referenciais em fazer com que as teorias linguísticas do texto e do discurso sejam efetivamente assimiladas pelos professores.

As universidades, em especial os cursos de letras, não acompanharam essas mudanças, visto que não há disciplinas, a exemplo da grade de licenciatura, centradas no tema dos textos e dos gêneros do discurso. Os cursos de letras continuam privilegiando o estudo formal da língua.

É nesse sentido que pudemos concluir e preconizar, ao término da pesquisa, a necessidade, para os acadêmicos do curso de letras, de assumirem a postura/papel de pesquisadores, de modo a tomar conhecimento das problemáticas tratadas pelas esferas científicas. Assim, seria possível desenvolver melhor os conceitos fornecidos pelas ciências no interior das práticas pedagógicas (PCN, referenciais regionais, municipais, bem como manuais didáticos), voltadas para o trabalho com textos em sala de aula.

---

[3] A respeito do trabalho com gêneros orais, indicamos, em particular, a pesquisa de Angela Batista Xavier, minha colega de pesquisa e de orientação, que estudou o gênero discursivo oral "telenovela", com o objetivo de descrever esse gênero e de propor uma sequência didática para a exploração de elementos linguísticos e discursivos em sala de aula.

Disto resultaria uma coerência de se trabalhar com os PCN, que surgiram como uma concepção inovadora: a de que o aluno se torne "capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (PCN, 1998, p. 19). Isto significa que os textos não deveriam ser trabalhados como pretexto para a exploração da gramática. Normatizar os gêneros significa retornar ao ensino tradicional dos textos, sem fazer com que o aluno (e o professor) reflita(m) sobre os usos da língua e os contextos em que são produzidos e postos em circulação.

Nossa conclusão sobre a necessidade de formar professores/educandos aptos a tratar os conteúdos teóricos da linguística do texto e do discurso é compartilhada, por exemplo, com Santos (2004), na seguinte citação:

> Uma das críticas que são feitas aos PCN refere-se à necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas em sala de aula. Nos cursos de letras, nem sempre se discute o que é sugerido nos *Parâmetros* e, por vezes, as licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que linguísticas. Assim, o formando em letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes à linguística e à língua portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se velhas e desgastadas fórmulas. Quando os professores são profissionais formados há mais tempo, ou provenientes de faculdades de qualidade questionável, percebe-se que mesmo os conhecimentos teóricos estão defasados. Muitos professores sequer tiveram aula de linguística na faculdade e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos – somente para citar alguns termos presentes nos PCN. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos *Parâmetros*, embora alguns façam verdadeiros milagres, a despeito de sua formação precária. (SANTOS, 2004)

Apesar do tempo curto da pesquisa (um ano) para aprofundar as críticas e propor soluções, foi de grande importância para minha formação pessoal e acadêmica a introdução na esfera das ciências da linguagem, abrindo novas possibilidades de conhecimento que, futuramente, serão importantes para o trabalho em sala de aula.

4. Considerações finais

Tendo por base a leitura do artigo fundador de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, realizamos a leitura aprofundada dos dois referenciais pedagógicos. De posse desses dados, pudemos concluir que, apesar do esforço em se apropriar de uma formulação original e bastante

fundamentada sobre o funcionamento linguístico-discursivo dos textos, que se realizam em gêneros discursivos, tanto os PCN quanto o referencial da SEMED manifestam uma preocupação em sistematizar os gêneros, ou seja, em "gramaticalizá-los".

Além disso, como aponta Rojo (2000), o enfoque linguístico-enunciativo que embasa o referencial teórico dos PCN encontra-se frequentemente ausente dos cursos de letras, não fazendo parte, portanto, da formação do professor. Já no referencial da SEMED, verificamos que a concepção de "linguagem" muitas vezes se confunde com a de "língua", ao passo que o conceito de "discurso", ao qual estão relacionados os gêneros, é pouco mencionado.

Essa pesquisa permitiu-nos, destarte, postular a importância, para o graduando em letras, futuro professor de português, de conhecer as abordagens linguísticas do texto e do discurso. Esta tomada de consciência é o que pode lhe garantir permanecer fiel à formulação de Bakhtin, evitando, assim, que os gêneros se tornem um conteúdo normativo, contrariando sua essência de práticas discursivas flexíveis e maleáveis, porque relacionadas a condicionantes sócio-históricas e discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

ROJO, Roxane. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck. O ensino de língua portuguesa e os PCN. *Anais do VII SENEFIL* – Semana Nacional de Estudos Filológicos e Lin-

güísticos. 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>. Acesso em: 15-09-2013.

SEMED. Prefeitura Municipal de Campo Grande. *Referencial curricular da rede municipal de ensino*: 3º. ao 9º. ano do ensino fundamental. Campo Grande – MS, 2008.

A COMPOSIÇÃO DE *MAUS* E AS REPRESENTAÇÕES DA *SHOA*: ENTRE LITERATURA, HISTÓRIA E QUADRINHOS

Lucas Tadeu de Oliveira Maciel (UEMS)
lucastadeums@gmail.com

RESUMO

Histórias em quadrinhos por muito tempo ficaram relegadas ao subsolo da academia e só recentemente os estudos e pesquisas vêm se interessando por esta arte. O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre a composição de MAUS de Art Spiegelamn, um romance gráfico que trata de memórias da *Shoah*, com as possíveis conexões entre a história e a literatura, trilhando o caminho das possibilidades de representação da catástrofe e da sua necessidade social.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Maus. Shoah.

1. A necessidade de representação da Shoah

Um dos eventos mais catastróficos de que se tem notícia é o Holocausto. Preferivelmente usaremos o termo *Shoah*, que é originário de um dialeto alemão falado pelos judeus ocidentais e é a palavra que melhor substitui o termo holocausto. *Shoah* quer dizer calamidade. *Holocaust*o possui um significado que se atém a prática da reparação de pecados por meio de incineração. Portanto usar o termo *Holocausto* diminuiria o peso da catástrofe e abriria espaço para a perpetuação do antissemitismo. A prática nazista foi um genocídio e não uma manifestação de sacrifício a Deus.

A tentativa de colocar no papel os acontecimentos experienciados durante a *Shoah* advém do desejo e da necessidade de contar histórias, que acompanha o homem desde os primórdios, seja nas pinturas feitas em parede seja sob a forma de narrativas. A memória fica coletivizada quando é inscrita no papel e o que é pessoal passa a ser de propriedade daquele que o lê e se reconhece no que lê.

Apesar de cada testemunho sobre a *Shoah* ser individual, ele representa uma coletividade e esta representação desemboca na impossibilidade do falar, do dizer sobre este "evento sem testemunha" (LAUB, 1195, p. 65), da dificuldade em explicar algo tão singular e catastrófico como os episódios de Auschwitz.

Discorrendo sobre o conceito de memória coletiva, Maurice Halbwachs (2004) frisa em *A Memória Coletiva* que a memória individual existe sempre em função de uma memória coletiva. As lembranças são geradas dentro de um grupo, o sujeito carrega então a lembrança, mas interage com o grupo, numa realimentação grupo-indivíduo, numa "comunidade afetiva".

Diante disso, verifica-se serem inúmeros os textos que trazem arraigados em sua tessitura memórias da *Shoah*. Como um dos principais representantes da literatura memorialística sobre a *Shoah* temos Primo Levi, que foi um prisioneiro em Auschwitz-Birkenau. Seu livro *É isto um Homem?* (*1947*) é considerado um dos mais importantes trabalhos memorialísticos do século XX. Levi narra os momentos em que passou em Auschwitz como prisioneiro judeu. Nos campos, os prisioneiros haviam sido destituídos de sua humanidade e respeito para com o outro na medida em que lhes eram os ideais nazistas. A rotina de fome, maus-tratos, humilhações é narrada com destreza pelo escritor, questionando sua humanidade e de seus companheiros.

A linguagem utilizada é bastante seca, numa aproximação constante do leitor com o real, da rigidez dos campos e da luta pela sobrevivência daqueles que se viam como animais sem nenhuma humanidade. O livro promove uma profunda reflexão sobre a natureza do homem, tão delicada e contraditória, como fica aparente no trecho abaixo, do livro *É isto um homem?* que representa a dificuldade em reconhecer-se humano:

> Aqui estou no fundo do poço (...). Empurro vagões, trabalho com a pá, desfaleço na chuva, tremo no vento; membros ressequidos, meu rosto túmido de manhã e chupado à noite; alguns de nós têm a pele amarela, outros cinzenta; quando não nos vemos durante três ou quatro dias, custamos a reconhecer-nos" (Levi, 1988 p. 35).

Levi ainda escreveu outras obras como *Momentos de Reparação*, *O Sistema Periódico*, *A trégua* e *Os Afogados e os Sobreviventes*, todos com a presença do fantasma imortal da *Shoah*.

Outra obra de relevância para o tema é *O diário de Anne Frank* (1947), escrito por uma garotinha de treze anos de idade escondida com sua família em Amsterdã durante a ocupação nazista nos Países Baixos. Em seu diário ela conta como era a vivência neste período. Anne tem a necessidade de escrever como uma forma de catarse: "Apetece-me escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos. – O papel é mais paciente do que os homens -." (FRANK 2013, p. 7). É nesse ambiente de clausura e medo que ela tenta dar um rumo a sua vida, deixando claro

como se sente, como é estar presa:

> [...] apetecia-me enterrar a cabeça nos cobertores para não pensar sempre no mesmo: "Quando é que poderemos ir lá para fora e respirar o ar e a liberdade?!" Mas não me posso esconder, pelo contrário, tenho de me mostrar direitinha e corajosa e, contudo, os pensamentos não se deixam dominar, vêm e tornam a vir. Acredita, quando se está fechada há ano e meio, chegam momentos em que se julga não se poder suportar mais. Ainda que eu seja injusta e ingrata, não sou capaz de negar o que sinto! Apetecia-me dançar, assobiar, andar de bicicleta, ver o Mundo, gozar a minha juventude, ser livre. Digo-te isto a ti, mas não o posso dizer a mais ninguém porque se todas as oito pessoas cá no anexo se lamentassem e mostrassem caras infelizes, aonde iríamos então parar? (FRANK, 2013, p. 82-83)

Ela morreu no campo de concentração e a publicação da obra ficou a cabo de seu pai, único sobrevivente. Uma forma, talvez de resgatar a memória da filha e de contar para o mundo ou tentar dizer a sua dor, não somente sua, mas a dor coletiva, compartilhada. O livro tornou-se filme em 1959, nas mãos do diretor George Stevens.

Temos ainda Elie Wiesel, um Romeno que foi prisioneiro de Hitler e escolheu a literatura para relatar suas memórias. Ele recebeu o prêmio Nobel da Paz em 1986. Wiesel tinha 15 anos quando os nazistas o deportaram com sua família para Auschwitz-Birkenau.

A mãe e a irmã mais nova morreram nas câmaras de gás na noite em que chegaram. Ele e o pai foram deportados para Buchenwald, onde seu pai faleceu antes que o campo fosse libertado em 11 de abril de 1945. Somente após a guerra Wiesel soube que suas duas irmãs mais velhas, Hilda e Bera, também haviam sobrevivido.

Wiesel recebeu tratamento médico e jurou que não escreveria sobre os acontecimentos Auschwitz-Birkenau pois não se achava capaz disso. Foi somente a pedidos de um entrevistador que ele cedeu, dando ao mundo sua obra *A noite* (1958) que trata da história de um adolescente que sobreviveu aos campos e ficou devastado ao ver que o Deus que ele outrora adorara tinha permitido que seu povo fosse destruído:

> Dias e noites a fio, ele ia de casa judia em casa judia e contava a história de Malka, a moça que agonizou durante três dias, e a de Tobie, o alfaiate, que implorava que o matassem antes de seus filhos... Mochê mudara muito. Seus olhos não refletiam mais alegria. Não cantarolava mais. Não me falava mais de Deus ou da Cabala, só do que tinha visto. As pessoas se recusavam não apenas a acreditar em suas histórias, mas também a ouvi-las. (WIESEL, 2006, p. 45)

Estas são algumas das obras que deixam clara a necessidade de

representação da *Shoah*, do trabalho com a memória, são apenas alguns exemplos das tentativas de representação da catástrofe dos campos de concentração, que apesar de ser uma escrita densa e muitas vezes perpassar pelo ficcional, está em constante mutação.

Além da literatura, outra arte que se interessa por representar a memória da *Shoah* é o cinema. Dentre tantos, citamos: *O Refúgio Secreto* (1975), *A Lista de Schindler* (1993) e *O Homem do Prego* (1964). Além do cinema há ainda uma minissérie americana intitulada *Holocausto* de 1978 e peças de teatro como *Ghetto* baseada na obra *Yossel Rakover Dirige-se a Deus*, de Zvi Kolitz.

As representações da *Shoah* são inúmeras e realizadas em diferentes mídias, o que acentua que, apesar da dificuldade do dizer, este se faz necessário, seja para rememoração individual ou para conhecimento das gerações futuras. A forma de representação que é objeto desta reflexão é a Graphic Novel *Maus* de Art Spiegelman, que retrata nos quadrinhos um pouco da memória do pai do autor, sobrevivente da *Shoah*, como se verá mais adiante.

2. As histórias em quadrinhos e a crítica acadêmica

Histórias em quadrinhos por muito tempo ficaram relegadas ao subsolo da academia, mas com as inovações que vem com o século XX surgem os romances gráficos (*graphic novels*) que trazem a 9ª arte sobre nova roupagem, mais voltada ao público adulto, com enredos mais extensos e apresentação mais próxima de um livro que de uma história em quadrinhos.

O universo dos romances gráficos é complexo e aponta para o novo, para o híbrido. Misturando diversas formas de linguagem ela propicia ao leitor uma experiência rica e que permite inúmeras possibilidades de leitura. Barbieri (*apud* RAMOS, 2012) sustenta a ideia de que "várias formas de linguagem não estão separadas, mas, sim, interconectadas". Ela enxerga a linguagem como "um grande ecossistema" e que dentro dele estão vários ambientes com suas características próprias, o que as torna autônomos, porém isso não as exime de compartilharem pontos em comum.

Observa-se que é um campo vasto para pesquisa e que precisa ser levado em consideração e aproveitado nos estudos acadêmicos no que tange principalmente a área das artes e literatura. Segundo afirma Will

Eisner:

> Por motivos que têm muito a ver com o uso e a temática, a Arte sequencial tem sido geralmente ignorada como forma digna de discussão acadêmica. Embora cada um dos seus elementos mais importantes, tais como design, o desenho, o cartum e a criação escrita, tenham recebido um espaço bem pequeno (se é que tem recebido algum) no currículo literário artístico. (EISNER, 1999, p. 5)

Os críticos ainda são um tanto receosos quanto à validade dos estudos em obras que se abrem para a interdisciplinaridade, contudo, é inegável a ascensão das novas formas de apresentação dos discursos.

Nesse contexto, Eneida Maria se Souza explica que:

> A insistência da defesa de uma especificidade da literatura no meio de outras manifestações culturais deve-se ainda a desconfiança da crítica diante da prática interdisciplinar, lugar teórico que comporta o cruzamento de diversas disciplinas e o apagamento das diferenças relativas ao conceito de autonomia. A luta por territórios e a posição defensiva da crítica contra a falta de critérios de valor na escolha dos objetos culturais revelam a necessidade de controle desse estado de turbulência no qual a literatura se acha inscrita. E se atualmente a abolição de hierarquias discursivas corresponde ao semelhante descrédito diante das diferenças entre classes sociais, tais como o juízo dos gostos e da preferência estética, como entrar na discussão de valores da arte e da literatura a partir do parâmetro que fogem do controle institucional e participam do jogo competitivo do mercado? (SOUZA, 2002, p. 78)

Estes críticos não perceberam que estamos em um momento em que novos lugares do discurso se apresentam e ainda que sejam guiados pelo mercado, é preciso refletir sobre eles, que vem com força e merecem análise e crítica. Ramos defende a ideia de que: "o cinema, o teatro, a literatura, os quadrinhos e tantas outras formas de linguagem comporiam ambientes próprios e autônomos. Mas todos compartilhariam elementos de outras linguagens, cada um à sua maneira". (RAMOS, 2012, p. 18)

É nesse compartilhamento que a história da humanidade ganha sentido. Na escrita de diferentes formas de leitura de mundo, está inscrita a memória, a dor, o silêncio e nenhuma destas formas deve ser descartada ou tomada como superior, uma complementa a outra em busca de um todo.

3. Maus: entre literatura, história e quadrinhos

A representação da catástrofe é motivo de alguns estudos e de poucas conclusões, pois existe a dificuldade da impossibilidade do dizer. Afinal, como pôr nos quadrinhos os acontecimentos traumáticos vivenci-

ados no século XX? Seligmann-Silva escreve que:

> [...] na medida em que tratamos da literatura de testemunho escrita a partir de Auschwitz, a questão do trauma assume uma dimensão e uma intensidade inauditas. Ao pensar nessa literatura, redimensionamos a relação entre a linguagem e o real: não podemos mais aceitar o vale-tudo dito pós-moderno que acreditou ter resolvido essa complexa questão ao firmar simplesmente que tudo é 'literatura/ficção'. Ao pensarmos Auschwitz, fica claro que mais do que nunca a questão não está na existência ou não da 'realidade' mas da nossa capacidade de percebê-la e simbolizá-la (SELIGMANN-SILVA,2003, p. 49-50)

Art Spiegelman demonstra sua percepção a este respeito e tenta simbolizar esta 'realidade' através de quadrinhos, aos pedaços, primeiro uma parte depois outra, representando uma busca pela verdade de seu pai, Vladek Spiegelman. Dá vida ao personagem Artie que com seu gravador recolhe discursos do pai, Vladek, sobre os acontecimentos de Auschwitz e que o tempo todo deixa claro ao leitor a dificuldade de se fazer isso, de retratar a crueldade do real e ter que criar algo que não seja totalmente real. Isso fica evidente na passagem abaixo:

> Me sinto tão impotente ao tentar reconstruir uma realidade que era pior do que o meu mais terrível pesadelo. Há tantas coisas que eu nunca vou conseguir entender ou visualizar. Quer dizer, a realidade é complexa demais para os quadrinhos... Tanta coisa tem que ficar de fora ou ser distorcida. (SPIEGELMAN, 2012, vol. 2, p. 16)

Halbwachs (2004) afirma que podemos criar representações do passado a partir de impressões de outras pessoas, perfazendo uma imaginação do acontecido como no caso de Artie com as impressões de seu pai. Ainda para Halbwachs:

> [...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Ou seja, é no presente que a memória se (re)constrói e se articula. É ao longo do tempo que se é possível enxergar os fatos passados com mais clareza, quanto mais distanciamento, melhor o olhar.

Otávio Ianni lembra-nos que ao escrever uma narrativa inicia-se uma jornada, "inventando o outro, recriando o eu" (IANNI, 1996, p. 3). O autor de *Maus* faz este percurso em que ao contar a história de seu pai, recriando imagens e vivências ele se recria enquanto humano, filho de um sobrevivente da *Shoah*, um ser que poderia ter estado em Auschwitz e que carrega a marca da memória de um povo, de uma nação. Nas palavras de Fernandes "rememorar não é somente repetir, mas, sobretudo, di-

ferenciar" (1988, p. 20) e por isso, revisitar o passado e vivenciá-lo novamente faz-se necessário, ainda que por meio do discurso de um Outro.

A pergunta que se instaura é: quadrinhos dão conta de narrar uma catástrofe? E é daí que uma necessidade insurge, a da pesquisa deste corpus, em que se pretende estabelecer um paralelo entre literatura, história e quadrinhos (ou romance gráfico, neste caso) através da obra *Maus: a história de um sobrevivente* de Art Spiegelman, que conta como Vladek, pai do autor, sobreviveu ao Holocausto. A obra consta de dois volumes, sendo o primeiro intitulado *Meu pai sangra a história* e o segundo *E aqui meus problemas começaram*. Alguns capítulos foram inicialmente publicados na revista *Raw* entre 1980 e 1991 e em Short *Order Comix* nº 1 em 1973.

A composição foi ganhadora do prêmio *Pulitzer* em 1992 na categoria especial, pois o comitê não decidiu se enquadrava a obra como ficção ou biografia. No dizer de Curi "uma análise mais aprofundada nos permite perceber que a narrativa é, na verdade, a história de um filho de sobreviventes da *Shoah* (CURI, 2009, p. 143)

A obra é inovadora porque além de relatar testemunhos de campo de concentração através da banda desenhada, se utiliza de animais ao invés de pessoas nesta empreitada, de forma que os judeus são representados como ratos (*Maus* em alemão), os alemães como gatos, os franceses: sapos, os poloneses: porcos, os americanos: cachorros, os suecos: renas, os ciganos: traças e os ingleses: peixes. Abre-se assim, caminho para novas maneiras de se contar a história, com pinceladas no literário e com uma infinidade de recursos oferecidos pela forma quadrinhística.

Há uma necessidade crescente de estudo nesta área não para valorizar os romances gráficos em detrimento da literatura, mas para tecer as relações existentes entre as duas artes. Como salienta Ramos:

> Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário. (RAMOS, 2012, p. 17)

Afinal, os pontos em comum entre as diversas artes são bem visíveis e não cabe a pretensão de elevar uma delas, mas sim, comparar e verificar as novas possibilidades de representação e de interdisciplinaridade entre as artes.

As histórias em quadrinhos possuem historicidade da mesma for-

ma que as outras produções culturais, podendo ser utilizadas na investigação historiográfica, seja na análise do objeto (parte física) ou em seu conteúdo. Além disso, é inegável o potencial desta arte para a divulgação de informações acerca dos acontecimentos históricos.

É necessária a pesquisa para expandir horizontes e não para fecha-los, como bem salienta Le Goff ao final de seu texto:

> A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens. (LE GOF, 1994, p. 477)

Deste modo, a reflexão se propõe a isto, trabalhar com a memória transpassando diversas mídias, mais especificamente no caminho que se cruza entre a literatura, a história e os quadrinhos.

É possível verificar em *Maus* um pouco do que se encontra em Levi, em Frank em Wiesel. Uma linguagem, que por mais diferente, mostra-se pesada e obscura. Ainda que Spiegelman nos apresente uma S*hoah* por meio de quadrinhos, não é com a intenção de tornar o relato de memórias mais lúdico, mas, talvez, querendo estabelecer uma interconexão da imagem com a narrativa, numa espécie de álbum que mescla o horror de um período histórico com desenhos em preto e branco, com homens como animais, em que somente escrever não é suficiente para descrever tamanha catástrofe. Ao final da leitura de *Maus*, a pergunta que não se cala é a mesma que ecoa em Levi: "Isto é um homem?".

4. Conclusão

Will Eisner, desenhista e roteirista de quadrinhos, que trouxe a tona o termo *Arte sequencial*, afirma que a história em quadrinhos:

> [...] aguarda participantes que acreditem realmente que a aplicação de arte sequencial, com seu entrelaçamento de palavras e figuras possa oferecer uma dimensão da comunicação que contribua para o corpo da literatura. (EISNER, 1999, p. 138)

Seguindo esta deixa é que se busca discutir sobre as interconexões entre literatura e outras artes, o que promove novos olhares sobre o real, sobre o catastrófico.

Uma obra desta categoria não deve passar inerte pela academia, sem as discussões que permeiam sua construção enquanto memória/testemunho e dentro da tríade: história, literatura e quadrinhos, no que tange

ao processo de mudanças pelo qual passa a história e as artes, atualizando-se e acompanhando o homem em sua jornada.

Esta relação é fundamental na medida em que se tornam possíveis as conexões entre literatura e outras artes, em que se possa evidenciar o literário fora de seu campo usual. Uma obra como *Maus* levanta questionamentos sobre o futuro dos textos de caráter memorialístico e, porque não, da literatura como um todo, das novas maneiras de se representar memória, de narrar o inenarrável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURI, Fabiano Andrade. Maus de Art Spiegelman: uma outra história da Shoah. In: ___. *Sínteses*. São Paulo: Unicamp, 2009.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad.: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES. Heloísa. Temporalidade e subjetividade. In: ___. (Org.). *Tempo do desejo*: sociologia e psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HARTMAN, Geoffrey. Holocausto, Testemunho, Arte e Trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 207-235

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. *Cultura Vozes*, v. 90, n. 2, p. 3-19, 1996.

LAUB, Dori. Truth and testimony: the Process and the struggle. In: CARUTH, C. (Org.). *Trauma*. Explorations in memory (p. 61-75). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ___. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1994, p. 423-483.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Trad.: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARTINS, Armando B. 2009 Blog Listas de 10. Disponível em: <http://listasde10.blogspot.com.br/2009/11/10-filmes-sobre-o-

holocausto.html>. acessado em: 02-10-2013

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença: Ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte. UFMG, 2002.

SPIEGELMAN, Art. *História completa*. Maus: a história de um sobrevivente. Trad.: Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

WIESEL, Elie. *A noite.* Trad.: Irene Ernest Dias. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL NO TEXTO "DEBAIXO DA PONTE" DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Rosa Maria A. Nechi Verceze (UFRO/USP)
rosa_nechi@hotmail.com

RESUMO

Este artigo procura verificar os recursos de coerência global necessários para a construção textual no ato da textualização, tendo como material de análise o texto "Debaixo da Ponte" de Carlos Drummond de Andrade. Discute a maneira como os elementos linguísticos se apresentam no texto; as escolhas lexicais do locutor ao se inter-relacionar providenciam a orientação argumentativa necessária aos enunciados que compõe o texto e estabelecem as âncoras para as proposições inferidas. Assim, a teoria de apoio vem de Turazza (2005), que faz releitura de Kintsch e Van Dijk (1983) para o estudo da coerência textual, Koch (1991).

Palavras-chave: Textualização. Coerência global. Escolhas lexicais. Inferência.

1. Introdução

De acordo com Turazza (2005) e Kock (1991) durante o processamento da informação semântica há o envolvimento de uma complexidade de atos. Num primeiro momento, recorre-se à microestrutura do texto – organização léxico-sintática – pela qual possibilita ao autor/leitor o processamento de inferências através de conhecimentos de mundo armazenados na memória semântica de longo prazo. Num segundo, expande-se a base do texto – a estrutura de superfície – por meio da explicitação de proposições inferidas. O autor ao transformar a base lida (orações e frases) processa e reprocessa os sentidos, numa ordenação e subordinação que gera a construção da representação mental na memória, dos sentidos globais para obter a macroestrutura, construindo a coerência num principio de interpretabilidade.

2. Texto e coerência

Para Turazza (2005), considera o texto uma estrutura complexa definida por base de texto em três seguimentos: *microestrutura, superestrutura e macroestrutura.* A base do texto pode ser entendida como a estrutura semântica que constitui toda a *tessitura* textual através de relações que se estabelecem para manutenção coesiva do texto em si e com o ex-

terior. A microestrutura diz respeito às peças internas (palavras, frases e orações etc.) que se ordenam na montagem (construção) textual produzindo o aspecto formal daquilo que vai resultar num texto. As palavras, frases e orações individuais se conectam pelo fio semântico dando corpo a uma estrutura maior denominada *texto*. Esse tipo de relações, dado a sua coerência interna irá se construir na macroestrutura que para ser entendida reivindica uma coerência global, pois somente assim se eleva à categoria de discurso, haja vista a transformação da microestrutura em macroestrutura, passando a veicular não mais princípios semânticos, mas um sistema de significados para a construção da coerência global. Neste sentido é interessante lembrar que há um conjunto de regras e categorias que elevam o texto a uma estrutura esquemática denominada superestrutura. Na verdade, uma ordenação metodológica do texto que Turazza (2005, p. 27) trata como esquemas textuais, convencionalizados culturalmente pelo grupo, para formalizar discursos típicos, cujas regras determinam a ordem de formação das categorias textuais. Para a autora a historia define a categoria a partir da seguinte ordem: apresentação, complicação, resolução, avaliação e/ou moral. A nosso ver nem todo texto segue esse roteiro, por outro lado, dependendo da natureza do texto, ele ainda pode apresentar a sanção que culmina com a punição e gratificação para os personagens que se confrontam na narrativa (herói e anti-herói).

Além dos aspectos teóricos apresentados há ainda uma serie de outros procedimentos os quais iremos demonstrar à medida que formos analisando o texto *Debaixo da Ponte* de Carlos Drummond de Andrade.

3. Análise preliminar

O texto eleito para analise cumpre a ordem das categorias de formação apresentadas acima por Turazza, haja vista seguir uma lógica tradicional na narrativa de começo, meio e fim. O primeiro parágrafo diferentemente dos demais por ser tautológico (redundante) concentra-se a apresentação, porque trabalha um léxico apropriado para designar a "classe social" que mora embaixo da ponte. A principio sujeitos anônimos que as estatísticas não contam, pois não ocupam espaços reconhecidos oficialmente e nem contribuem para a economia do país, uma vez que "não pagam aluguel, não pagam impostos, taxas de condomínios, conta de luz, água, não se preocupam com o lixo, não compram vestuários nem alimentos porque tiram do próprio lixo". A abordagem feita pelo autor no parágrafo em questão apresenta um estrato social deserdado

do mundo humano porque estão em condições animalescas. A escolha lexical utilizada nessa primeira parte do texto hospeda significados condizentes com o que o autor quer mostrar a seguir, por isso o parágrafo é redundante para dar a ideia exata da "vida", do tipo de pessoas que mora embaixo da ponte. Mas apesar de redundante, o último período do parágrafo sugere uma conexão para o que vem depois: "viviam embaixo da ponte, poderiam dar esse endereço aos amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte".

Este período abre a complicação, ou seja, a partir dele o texto começa a desenvolver o conflito, mas sua trajetória ainda apresenta outros espaços onde moram pessoas pertencentes à mesma "classe social", pessoas que vivem o anonimato e que comungam do mesmo estilo de vida. Tanto é que o autor apenas os rotula: "o que morava não sei onde vinha visitar os embaixo da ponte". E, então se abre uma situação conflituosa na qual a oposição *vida/morte* se desenvolve a partir da expressão: "e trazer lhes uma grande posta de carne". A posta de carne significa alimento, portanto, vida motivo de alegria e comemoração. Mais o desfecho de tudo isso irá culminar com a morte.

É interessante observar que o autor usa a mesma técnica de construção dos parágrafos para o texto inteiro, visto que cada parágrafo trata de uma temática que precisa ser bem explicitada de modo a construir harmonicamente o quatro que constitui a vida daqueles deserdados.

No parágrafo reservado a "posta de carne", o autor descreve como a carne foi encontrada e a sensação de alegria vivenciada pelos três embaixo da ponte. O passo seguinte trata do preparo da comida e para combinar com o tipo de carne encontrada no vazadouro, o tempero (sal) também teria que ser encontrado no lixo e assim o foi. A forma de saborear a carne é peculiar, pois dada a sua raridade merecia um ritual especial: "ser saboreada duas vezes por cada um, depois com o prazer do esquecimento" – esquecimento da miséria e de tudo quanto era ruim.

A partir daí surge a resolução, exatamente de forma oposta ao que se esperava, ao em vez de sonho e vida, vem dores e morte. A avaliação é conjectural: "uns dizem que foi a carne, outros que foi o sal". Mas do ponto de vista moral a tragédia maior continua, pois é preciso morrer alguém para outros viverem. Isso o autor deixa claro, de forma trágica, porém irônica: "há duas vagas embaixo da ponte". De maneira genérica Drummond valoriza a vida, não importa onde nem como é vivida, para ele a vida deve ser celebrada mesmo embaixo da ponte e para quem não

tem a ponte, ironicamente agora há duas vagas.

3.1. Analise associativa

Entende-se por associação, segundo Greimas e Courtés (1979), a relação que vai de uma grandeza semiótica a outra não semiótica – referente unindo o signo da língua natural ao objeto do mundo. Neste sentido, seleciona-se o termo condensador, uma designação para expandir-se progressivamente na sintagmática da textualidade discursiva, de modo a garantir a progressão semântica da referencia tematizada. (TURAZZA, 2005, p. 154)

3.1.1. Associação lexical

No texto em analise as associações designam as temáticas tratadas no texto. Temática 1 – "Debaixo da Ponte". O autor faz a escolha vocabular para designar o espaço e qualidade de vida das personagens que figuram: Respectivamente o espaço faz-se pelas lexias "a ponte era de todos, na parte de cima; e de ninguém na parte" e a designação da qualidade de vida pelo léxico como: "muitas vezes retiravam do lixo o vestuário o alimento e objetos de casa"; Temática 2 – "a visita do amigo" é vista por meio das expressões lexicais como "não sabiam onde moravam, nem só a ponte é lugar de moradia, há bancos no jardim, calçadas, cavidades nas pedras e próprio mato; Temática 3 – "uma posta de carne" elaborada a partir das expressões lexicais: "uma posta de carne que nem todo dia é encontrada, é preciso que exista, essa foi encontrada no vazadouro"; Temática 4 – "o preparo da refeição", vista por meio de: "o tempero, a caça do sal, havia sal jogado na rua, também sal existe sobre determinadas regras, havia dentro de uma lata". Temática 5 – " refeição" – pelo léxico: "debaixo da ponte comeram, cada um saboreava duas vezes a carne e a sensação de raridade da carne"; temática 6 – "a morte" – pelas expressões léxicas:

> começaram a sentir dores, dores que foram aumentando atribuída a espanto de alguma parte do organismo de cada um, dois morreram logo, terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que morreram do sal, pois era soda cáustica.

3.1.2. Associação por esquemas conceituais

Além da indiscutível importância dos elementos linguísticos para o estabelecimento da coerência no texto, deve considerar os conhecimentos de mundo que são ativados durante o processamento de leitura e escrita. O modo como os elementos linguísticos se apresentam, as escolhas lexicais do locutor ao se inter-relacionar vão dar toda a orientação argumentativa necessária aos enunciados que compõe o texto e sem duvida, funcionam como âncoras para as proposições inferidas. Deste modo, a coerência global necessária a qualquer texto é construída a partir desses conhecimentos. Para Koch (1991, p. 60) o conhecimento de mundo é crucial no estabelecimento da coerência, porque as informações processadas no texto propiciam a transformação de frases em proposições, o que irá garantir o princípio de interpretabilidade.

Neste sentido, o contato com o mundo que nos cerca e os fatos experienciados são arquivados em nossa memória em blocos que denominam modelos cognitivos como:

Frame – gerado no texto em analise a partir da expressão "Debaixo da ponte" o qual leva a ativação da proposição inferida "Sem teto" e pode ser designada pelo campo léxico: "embaixo da ponte", "bancos dos jardins", "cavidade na pedra", "o mato", "o ar da rua".

E*squema* – conjunto de conhecimentos armazenados em sequência temporal – "chegada do amigo com a posta de carne, o preparo da refeição – ritual da refeição – dores abdominais e a morte" e também conhecimentos em sequência casual – "própria condição de vida que deixa o individuo vulnerável a consequências trágicas – morte".

Scripts – conhecimentos altamente estereotipados em uma dada cultura. No contexto deste texto aponta o submundo dos "sem tetos", o *scripts* é designado pelo cheiro diferenciado da carne: "a carne fora encontrada no vazadouro, supermercado pra quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência". E, ainda, *o spripts* se refere à ativação de um mesmo esquema que pode ser reiterado no texto para processar conhecimentos que culturalmente são partilhados em uma comunidade linguística e ordenados no eixo da temporalidade como um conjunto de ações inferidas a partir do léxico (TURAZZA, 2005, p. 157).

Dentro dessa perspectiva, podemos estabelecer um quadro que irá contrapor as expressões e orações linguísticas da estrutura de superfície textual e as proposições inferidas a partir dos conhecimentos partilhados

numa sequência temporal. Interessante observar que há uma oposição lexical num tempo A (ta) que apresenta os moradores da ponte e num tempo B (tb) que se desencadeia com a chegada do amigo com a posta de carne. Tanto o léxico como as proposições utilizadas pelo autor apontam para o reverso das condições sociais da vida humana em nossa sociedade (valores convencionais). Como uma negação dos valores sociais e a não integração social desses indivíduos tratados por Drummond.

ELEMENTOS LINGUÍSTICOS DA ESTRUTURA DE SUPERFÍCIE	INFERÊNCIAS POR MEIO DE PROPOSIÇÕES
Moravam debaixo da ponte	Morar em casas, apartamentos, fazendas etc.
Ninguém cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio. Não pagavam conta de luz e gás porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam falta d'água raramente observada por debaixo da ponte.	Pagamento de aluguel, imposto predial, condomínio, luz, água, telefone. Reclamação de falta de energia elétrica e água, quando suspensa temporariamente pelos órgãos responsáveis.
À tarde surgiu um amigo que morava nem ele sabia onde, mas certamente morava [...] vinha visitar os debaixo da ponte e trazer lhes uma grande posta de carne.	Receber visitas de amigos conhecidos, íntimos e que certamente além de se conhecê-los bem se sabe sempre o lugar onde moram. Compartilhar refeições com os amigos em encontros informais, onde todos contribuem, trazendo a ceia
Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la é preciso que ela exista.	Via de regra, somente nos fins de semana os amigos se reúnem para cear, assim compram "pratos" (comida) para compartilhar com outros amigos.
O amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo.	Nos encontros, muito risos de alegria entre os amigos pela confraternização, após a ida ao supermercado para comprar os alimentos da ceia.
Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um debaixo da ponte saiu a caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. ... a lata foi trazida para debaixo da ponte.	Os amigos temperam a carne com sal e outros condimentos e grelha-a antes de comerem
Debaixo da ponte os três preparam comida. Debaixo da ponte a comeram [...] iriam aproveitar o resto do dia dormindo.	Na casa prepara-se a ceia e os amigos saboreiam-na com prazer, prazer pela comida especial e pela companhia afetiva, após a ceia e conversas, o prazer de uma soneca como descanso.
Quando começaram a sentir dores. Dores que foram aumentando [...] vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado noticia prévia de alimento. Dois morreram e o terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda caustica.	Os amigos após comerem se sentem satisfeitos e felizes, a ceia só faz bem ao organismo e ao prazer pela vida desfrutada em grupo.

Vale salienta que a expressão: *iriam aproveitar o resto do dia dormindo* assinala para o leitor que isto não irá acontecer, esta pista linguística é marcada pelo tempo futuro do pretérito condicional, pois ao em vez do descanso, ocorre a trágica morte de dois e um hospitalizado. Drummond, com esse desfecho, deixa clara a negação dos valores sociais, bem como as condições de vida que os *sem tetos* são submetidos e vistos pela sociedade. A pura negação da importância com o ser humana, a total falta de solidariedade. Mostra ainda, uma sociedade egocêntrica, mesquinha, corrupta, opressiva que se esconde por trás da aparência solidária e fraterna como, por exemplo, associação que se pode pressupor, enquanto conhecimento de esquemas textuais a partir da instituição religiosa.

4. Considerações finais

Pode se perceber que as escolhas lexicais utilizadas para (re)construção do plano de conteúdo na textualidade discursiva, ocasionou extrapolar a texto para uma temática especifica e recriada, a partir de algo (processos e valores sociais) já institucionalizado e convencionalizado. A produção e compreensão textual exigem um teor de criatividade compreendendo este como processos mais abrangentes e específicos do autor. Diante disso, a criatividade não se limita, nem se constitui na ativação de conhecimentos de mundo por esquemas cognitivos, armazenados na memória semântica de logo prazo, mas sim, a (re)construção dinâmica de representações de mundo por meio de componentes básicos da habilidade cognitiva humana designados pela linguagem.

Neste sentido, para a verificação da coerência global, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos e associais para que se possa formalizar a construção dos sentidos de mais globais (macroestrutura) e também examinar concomitantemente como esses sentidos se organizam, pela ordenação e subordinação de outros sentidos. (TURAZZA, 2005, p. 207-208).

Para tanto as associações lexicais, de esquemas conceituais, da inter-relação com outros textos feitos numa leitura de mundo pelo autor faz-se necessário para que ele possa mostrar com precisão a sua visão de mundo. Para Drummond, a vida é para ser vivida, não importa de que modo, bem ou mal ela deve ser celebrada mesmo embaixo da ponte e por todos, mesmos para aqueles que nem ponte possuem como moradia, agora ironicamente, há duas vagas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. Debaixo da ponte. In: ___. *Obra Completa,* Rio de Janeiro: José Aguiar, 1967.

GREIMAS, A. J.; COURTES, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

KNTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Comment on se reppelle et on resume des histories. *Langue française*. Paris, n. 40, p. 99-117, 1975.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1991.

TURAZZA, J. S. *Léxico e criatividade.* São Paulo: Annablume, IP-PUC/SP, 2005.

Anexo

DEBAIXO DA PONTE

Moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more, porém eles moravam. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio: a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo. Não pagavam conta de luz e gás, porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam contra falta d'água, raramente observada por baixo de pontes. Problema de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.

À tarde surgiu precisamente um amigo que morava nem ele mesmo sabia onde, mas certamente morava: nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho. Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua. O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne.

Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência.

Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um de debaixo da ponte saiu à caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. Também o sal existe sob determinadas regras, mas pode tornar-se acessível conforme as circunstâncias. E a lata foi trazida para debaixo da ponte.

Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne. E iriam aproveitar o resto do dia dormindo (pois não há coisa melhor, depois de um prazer, do que o prazer complementar do esquecimento), quando começaram a sentir dores.

Dores que foram aumentando, mas podiam ser atribuídas ao espanto de alguma parte do organismo de cada um, vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado notícia prévia de alimento. Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica.

HÁ DUAS VAGAS DEBAIXO DA PONTE.

(ANDRADE, 1967, p. 896-897)

a – " A ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo". Apesar de o autor afirmar que a parte de baixo não pertence a ninguém, você sabe que muitos a habitam por não ter onde morar. Em sua opinião, o que deveria ser feito, principalmente por parte dos governantes, para que o acesso à moradia fosse algo conquistado por todas as pessoas?

b – Outro trecho, que também nos faz refletir bastante, diz o seguinte: "Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte". Você já parou para pensar que a sua situação é diferente dos personagens da crônica, pois realmente pode dar endereço a alguém, sabe por quê? **Porque você possui um lar, uma moradia**. Dessa forma, como se sente?

c – Quando o autor afirma que "até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua", ele está reafirmando que o ar é essencial à nossa sobrevivência, por isso devemos adotar atitudes no sentido de preservá-lo, conservá-lo em toda a sua totalidade. **Contudo, não é exatamente isso que presenciamos, pois a poluição se tornou mais um entre os graves problemas ambientais.** O que você pensa sobre isso?

Por Vânia Duarte

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO JOVEM GUARANI KAIOWÁ NAS CANÇÕES DO BRÔ MC´S

Maiara Romero Cano (UEMS)
maiara.cano@hotmail.com
Tania Valéria Ajala Moreno (UEMS)
taniavaleria.moreno@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

A partir da análise do clipe musical (letra e vídeo) da canção "*Eju orendive*" (Vem conosco), da banda de *rap* indígena Brô Mc's, pertencente à etnia guarani caiouá, busca-se depreender a construção do *ethos* discursivo. Tanto no plano verbal quanto no visual, acredita-se que esse *ethos* atualiza um discurso que interfere na criação da identidade dos demais jovens indígenas, integrantes ou não desse movimento *hip hop*, uma vez que está diretamente relacionada a eles; como os jovens de comunidades indígenas marginalizadas são vistos e em como desejam ser vistos pela sociedade. Para se atingir tal objetivo, será situado o movimento *hip-hop* e seu elemento *rap* (*Rhythm And Poetry*) na reserva indígena da etnia guarani caiouá, situada na região de Dourados (MS). O quadro teórico mobilizado é a análise do discurso de linha francesa; em particular os trabalhos de Dominique Maingueneau sobre o *ethos*, por nos permitir uma maior reflexão e interpretação da relação homem-história-sociedade por meio do discurso, possibilitando, desse modo, verificar de que forma o *ethos* atualizado nas canções do movimento contribui para (re)produzir a identidade desses sujeitos sociais.

Palavras-chave: Ethos. Guarani-Kaiowá. BRÔ MC´S. *Eju orendive.*

1. Introdução

A presença crescente dos Indígenas nos veículos de comunicação em massa é o que explica, em grande parte, nosso objetivo de buscar os motivos reais de suas manifestações e reivindicações, bem como de seus sentimentos em meio à conjuntura social vivenciada na atualidade. Inserido na linha teórica da análise do discurso, este trabalho tem por objetivo depreender a construção do *ethos* discursivo dos representantes indígenas da banda de *rap* Brô Mc´s, pertencente à etnia guarani caiouá. O *corpus* de análise é constituído pela letra da canção "Eju orendive", traduzida por "Vem conosco" (Cf. **Anexo**).

Nesta canção, verifica-se uma interessante e harmoniosa mescla das línguas portuguesa e guarani, com mensagens de forte apelo político e social, sob a influência da batida do *rap* que, historicamente, atua como

porta-voz de protestos sociais. Percebe-se assim, uma apropriação do estilo por parte do grupo indígena no intuito de manifestarem suas reivindicações.

Esse breve estudo tem como hipótese que a *imagem de si* fornecida pelo grupo musical indígena é mobilizada em meio a um discurso socialmente engajado, de forma a desestabilizar imagens paradoxais de si. De um lado, a imagem do indígena compassivo e de consciência religiosa; de outro, a de quem chama seus irmãos para a luta.

Por meio da letra da canção analisada, percebe-se que o *rap*, em razão de seu caráter de intervenção social, exalta o *ethos* étnico, fazendo emergir uma conscientização dessa discriminação sofrida, representando, assim, no discurso, a forma pela qual entende e reivindica sua identidade e a realidade na qual está inserida.

2. *A voz da periferia: o movimento hip hop*

Oriundo dos guetos nova-iorquinos na década de 1970, o movimento *Hip Hop* nasce em meio às manifestações de grafiteiros, *breakers* e *rappers* que, unindo forças e ideais, iniciam associações surgidas da necessidade de estruturar o movimento e divulgar os valores do *Hip Hop*.

Com uma grande aceitação entre os jovens da época, o movimento e seus elementos artísticos: o *rap* (*Rhythm and poetry*), como essência verbal da cultura; o *graffiti*, que representa a arte e o *break*, que se constitui na dança de rua; rapidamente tornaram-se um fenômeno comercial, solidificando principalmente o *rap* como meio de levar informação à periferia. Assim, segundo Salles (2007):

> ... por meio das vozes do *rap* busca-se abalar as estruturas de poder, mandar um recado direto e claro ao ouvinte, retratando os fatos de maneira pedagógica, a fim de conscientizar, principalmente, a população excluída sobre a realidade encoberta pelo sistema (governo, televisão, polícia etc.). (SALLES, 2007, p. 110)

O *Hip Hop* não custou a chegar ao Brasil. Segundo conta Pimentel (1997), a juventude da periferia das grandes cidades do país já dançava o *break* e ouvia os primeiros *raps* desde o final dos anos 70. O *rap* nacional, por sua vez, nasceu timidamente nas rodas de *breakers* na estação de metrô no centro de São Paulo. Os primeiros *rappers* cantavam na rua, ao som de latas, palmas e beat box, ganhando notoriedade, porque

> ... o *rap* valoriza a palavra, celebra a palavra num momento em que sua posição cultural, no universo de jovens seduzidos pelo tráfico, parece ceder a força da brutalidade armada [...] o hip-hop acena com a paz politizada, que se afirma com a agressividade crítica, isto é, com estilo afirmativo do orgulho reconquistado. (SOARES, 2005, p. 37)

Aos poucos, o movimento *Hip Hop* no Brasil foi amadurecendo e sentiu a necessidade de organizar-se, fazendo surgir a Central Única das Favelas (CUFA), tendo o *rap* como autêntica trilha sonora da periferia, escolhido pela juventude pobre e excluída como representante de suas ideias, expressas pelo poder da música, que fala ao mesmo tempo à razão e à emoção.

2.1. CUFA no Brasil

A CUFA (Central Única das Favelas) é uma organização não governamental (ONG), hoje reconhecida nacionalmente por suas ações sociais, esportivas e principalmente culturais com o objetivo de encontrar espaços onde pudessem expor suas atitudes e questionamentos, através de expressões artísticas variadas.

Ganhou visibilidade com a ativa participação do *rapper* MV Bill e sua militância no movimento *Hip Hop*, principal forma de expressão e ferramenta de integração e inclusão social.

Por meio de uma linguagem própria, a CUFA objetiva ampliar suas formas de expressão e alcance, visando difundir a conscientização das camadas desprivilegiadas da população com oficinas, cursos de dj, *break*, *graffiti*, escolinha de basquete de rua, skate, informática, gastronomia, salas de leitura e audiovisual.

Dentre as ações que imprimem legitimidade ao trabalho desenvolvido pela CUFA, destacam-se o HUTÚZ – evento de grande porte e expressão voltado exclusivamente ao *Hip Hop*, a LIIBRA – Liga Internacional de Basquete de Rua e o Rapensando, realizado em parceria com a Petrobrás em busca de qualificar pessoas para o mercado de trabalho.

2.2. CUFA no Mato Grosso do Sul

A primeira base da CUFA-MS foi criada na cidade de Dourados em junho de 2007 e, em Campo Grande, em novembro de 2008. Desde então, a CUFA vem desenvolvendo diversas ações no sentido de ampliar

o debate com jovens, crianças e adultos de áreas periféricas da cidade, contextualizando várias problemáticas vivenciadas e experimentadas por esse público, como a questão da violência, o tráfico de drogas e armas, a gravidez na adolescência e o consumo de drogas (lícitas e ilícitas).

O grande diferencial da CUFA-MS sediada em Dourados é a sua parceria com a Escola Indígena Tengatui Marangatu, com o compromisso de realização de um projeto cultural na Reserva Indígena de Dourados, tendo em vista o contingente elevado de indígenas nessa região, facilitando o intercâmbio entre as comunidades indígenas e não indígenas.

A CUFA-MS está localizada na reserva indígena de Dourados com o intuito de oferecer perspectivas e oportunidades para esses jovens, mediante o resgate de sua cultura, a mobilização de ações e uma forte conscientização.

3. Sobre a formação da identidade

Entre os estudos sobre a questão da identidade já não encontramos quem discorde que ela está se reconfigurando constantemente, portanto são inacabadas. Ela possui a característica de se adaptar em diferentes circunstâncias. Rajagopalan (2003, p. 69) afirma que estamos vivendo um tempo em que a identidade não pode ser vista como algo pacífico, mas como identidades que estão em constante renegociação.

Para Rodrigues (2010, p. 89), as identidades definem-se dentro das relações estruturais de um dado momento de reivindicação, seja para afirmá-las ou negá-las. A compreensão da identidade é relevante pelo fato de se formar nas/pelas práticas de linguagem, onde surge a voz da sociedade que, ao mesmo tempo em que a define, possibilita sua existência na interação social.

Ainda de acordo com Rodrigues (p. 90) a identidade não é estabilizada, ela surge de fragmentos e reminiscências de outras identidades que já passaram pelo processo de ressignificação, o que ocasiona o nascimento de uma nova identidade que implica em uma nova forma de enunciação, de constituição discursiva, de ocupação de espaços sociais de luta e de ressignificação.

Para a análise do discurso, a identidade é construída na e pela história e se materializa no discurso. Ela não é estável, visto estar em constante configuração. O movimento da globalização econômica e cultural

promoveu maior interação entre os modos de constituição do sujeito em sua identidade, esta que se forma de fragmentos e recordações de outras identidades.

Seguindo essa linha de pensamento, e abordando mais especificamente a questão indígena, Guerra (2010) afirma que, sob o ponto de vista da análise do discurso, "o processo identitário de um grupo social, no caso os guaranis caiouás, sofre as influências das fronteiras discursivas que sustentam as formações ideológicas de um determinado momento".

Sendo assim:

> As identidades parecem invocar uma origem que reivindica em um passado histórico, com a qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2012, p. 108.)

Não há como negar que, desde o processo de colonização no Brasil até os dias atuais, os indígenas fazem parte de um grupo que resulta de uma tentativa de homogeneização a que foram submetidos, seja através do domínio ideológico, seja pelas relações sociais que se estabeleceram ao longo da história.

3.1. A identidade indígena

A contribuição da cultura guarani sobre a formação da identidade brasileira é manifesta, mesmo que muitos não percebam este fato. É inegável essa influência em nossos costumes, a exemplo da constituição de muitos nomes na língua portuguesa do Brasil, na culinária, no artesanato, na topografia, na mitologia, dentre outras áreas de conhecimento. Isso reforça a presença de uma identidade étnica, que será abordada no presente estudo mais especificamente a respeito dos guaranis caiouás, habitantes da Reserva Indígena de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, que lutam para reafirmar sua identidade, marcada pelo encontro do passado com as relações sociais instituídas no mundo globalizado da contemporaneidade.

Refletindo que o sujeito se constrói a partir de suas práticas discursivas, e que essas práticas incluem as de significação e os sistemas simbólicos por meio das quais os significados são produzidos, esses sujeitos – nesse estudo, os cantores de *rap* da aldeia – passam a se posicio-

nar, pois, segundo Hall (2012), os discursos e sistemas de representação da identidade constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Nessa pesquisa, esse posicionamento pode ser observado nas letras das canções da banda de *rap* Brô Mc´s, onde, segundo Guerra (2010), seus discursos acerca da construção identitária se dão na interpretação da regularidade dos enunciados e se manifestam por meio da materialidade linguística.

Enunciados esses que reforçam que

> A identidade deve ser vista como um constructo sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Ela acredita, sobretudo, em suas práticas discursivas, que o sujeito índio emerge e é revelado, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam sua identidade (SIGNORINI, 1988, p. 116).

Segundo Coelho (1997, p. 201), a identidade cultural está relacionada "a um sistema de representações das relações existentes entre os indivíduos e os grupos e entre estes e seu território de reprodução e produção, seu meio, seu espaço e seu tempo", possuindo um núcleo duro, onde se encontra a tradição oral (língua, narrativas, canções), abordada nesse estudo segundo a perspectiva teórica da análise do discurso, que vê seu objeto, o discurso, como um lugar institucional, com base na descrição de enunciados produzidos na interação social, e, ainda, construído na história.

A partir dessa relação homem-história-sociedade manifestada no discurso, analisaremos de que forma o *ethos* atualizado nas canções do movimento contribui para (re)produzir a identidade desses sujeitos sociais.

4. A construção do ethos

Na análise do discurso, o conceito de *ethos* vai além da definição estabelecida pelos estudos retóricos argumentativos, pois tem como objetivo analisar as imagens construídas pelos enunciadores no plano do enunciado, isto é, no texto escrito.

Para a análise do discurso, segundo Maingueneau (2012), é exatamente aos enunciados escritos que se atribui de maneira privilegiada um "autor", que é uma instância que enuncia, construindo um *ethos* den-

tro de um estatuto sócio-histórico, como explica o autor nesta citação:

> O *ethos* é uma noção discursiva, construída através do discurso, não uma mera "imagem" do locutor; é um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção sócio-discursiva, um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação, integrada numa conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 7)

Logo, a construção do *ethos* – imagem de si projetada por meio do discurso – está relacionada com a questão de identidade, uma vez que implica considerar as representações do enunciador, que se utiliza de estratégias com o intuito de (re)afirmar a identidade a partir do lugar social que ocupa e de onde produz o discurso.

Essa projeção da imagem no discurso pode caracterizar-se pela forma como este é produzido, a partir do lugar que ocupa na relação de forças que constitui a sociedade. Nesse estudo, buscamos verificar se o *ethos discursivo* construído pelos *rappers* do grupo Brô MC's atualiza um discurso que interfere na criação da identidade dos demais jovens indígenas integrantes (ou não) desse movimento *hip hop*.

O fio condutor dessa pesquisa, unindo a construção do *ethos* e a formação da identidade desse jovem indígena, que canta suas angústias e anseios, é o *rap* que, segundo Salles (2007):

> ... é uma construção da vida real, em que é possível apresentar a realidade não percebida pela maioria da população. O *rap* trata "de uma contranarrativa, de um método específico para afirmar sua identidade (constantemente negada) e recontar sua história sob um ponto de vista próprio, avesso às distorções e omissões da história oficial. (SALLES, 2007, p. 69)

Assim, verificamos que o *ethos* construído por esse jovem indígena *rapper* da banda Brô MC's está diretamente ligado à questão de adesão do enunciatário ao discurso, por meio dos elementos de interesse em comum, que causam uma identificação com o sujeito da enunciação, nas letras das canções que clamam por essa igualdade. E a partir da letra de "Eju orendive" (Vem conosco) iniciamos a análise, visto que é na instância do discurso que o *ethos* se manifesta.

5. Rap guarani caiouá

Para essa análise foi selecionada a canção de *rap* "Eju orendive" (Vem conosco), do grupo guarani caiouá "Brô MC's", a fim de observar a construção do *ethos* discursivo, e, ainda, de que forma esse *ethos* atualizado nas canções do movimento contribui para (re)produzir a identida-

de desses sujeitos, tendo por base os pressupostos teóricos da análise do discurso.

No trecho a seguir, verifica-se que o enunciador da canção é consciente dos problemas da região onde vive, pois chama a atenção do "branco" quando diz: "agora te pergunto, rapaz", e assume pertencer ao grupo excluído e discriminado, indicando *o lugar de onde* fala, por extensão, *aquele* que fala (o povo indígena), por meio de marcas linguísticas deixadas pelo enunciador, as quais permitem afirmar a reivindicação da identidade indígena.

> **Agora te pergunto, rapaz**
> Por que nós matamos e morremos?
>
> Em cima desse fato a gente canta
> Índios e índios se matando e os **brancos** dando risada
>
> Por isso **estou aqui para defender o meu povo**
>
> **Represento cada um**

Nessas passagens, nota-se o forte contato com a religião cristã, nas invocações do enunciador em "Senhor, Deus e Jesus", reforçando a evangelização presente na reserva indígena.

> Escute, faz favor, está na mão do **Senhor** [...]
>
> Sempre peço a **Deus** que ilumine o meu caminho e o seu caminho [...]Se você chorar, não é uma vergonha
> **Jesus** também chorou quando ele apanhou

Quanto ao termo "iluminar", grafado em negrito no trecho acima, sua definição, segundo o dicionário Aurélio digital, corresponde a: esclarecer, mostrar o melhor sentido; clarear. Neste sentido, podemos afirmar que o enunciador manifesta o desejo de mediar uma negociação entre os povos (branco e índio), para que essa relação se estabilize. Mas, ao mesmo tempo, o enunciador também demonstra uma desconfiança a respeito desse "branco que dá risada" da morte do povo indígena, ficando visível o "grito" do *ethos* discursivo quanto à reivindicação por uma identidade "apagada" e "ignorada" pelo "branco", buscando o seu direito a uma posição sujeito dentro da sociedade.

> Você não consegue me olhar e se me olha, não consegue me ver [...]
>
> Aquele **boy** passou por mim **me olhando diferente**
> agora **eu mostro pra você que eu sou capaz, estou aqui**
>
> **E eu estou aqui mostrando pra você o que a gente representa**

O enunciador demonstra, mesmo com todo esse embate, uma complacência em relação ao "branco" e o consola lembrando o sofrimento de Jesus, reforçando um *ethos* consciente e compassivo, condizente com os ensinamentos cristãos.

Por vezes, o enunciador se apropria de elementos da cultura não indígena, adaptando-os para sua língua, a fim de enviar uma mensagem. Ele demonstra, assim, claramente, estar ciente de que é ignorado pelo não indígena, pois o "branco" não valoriza seus costumes e cultura, além de não reconhecer seus direitos enquanto cidadão.

> Nós te chamamos pra **revolucionar**, **aldeia unida** mostra a cara
>
> Vamos todos nós caminhar, vamos todos nós festejar
> Vamos mostrar para os **brancos**,
>
> Que **não há diferença e podemos ser iguais**

Neste trecho da canção, o termo "revolucionar" remete a toda uma historicidade das lutas de classe, pois uma revolução só pode ser experimentada quando as bases que sustentam uma sociedade são completamente abaladas. Desse modo, fica evidente a reivindicação por parte do enunciador, que convoca o enunciatário a participar "dessa revolução", pois "aldeia unida mostra a cara", sugerindo mais que uma simples união, buscando, por um processo de interpelação, "recrutar" o enunciatário por meio de práticas e processos simbólicos. Verifica-se, desse modo, a atualização de um *ethos* que convoca a adesão do *outro* (enunciatário, sujeito) a certo posicionamento.

A questão da identidade também "salta aos olhos" nas reivindicações do enunciador quanto à necessidade de mudanças. As mensagens são declamadas a fim de fazer com que o enunciatário reflita e questione sobre a mudança almejada.

6. Considerações finais

Ao término desta breve análise, observa-se sem dificuldades que o discurso dos jovens guaranis caiouás se constitui de enunciados e de condições de produção. Portanto, a partir da letra analisada, foi possível verificar que a atualização do *ethos* nesta canção do Brô Mc's contribui para a (re)produção da identidade indígena, enquanto sujeito histórica e socialmente inscrito.

Por meio de manifestações artísticas como a música, o grupo de

rap guarani caiouá busca oferecer aos jovens excluídos novas possibilidades de interpretar o mundo e a afirmação de sua própria identidade, ressignificando-se junto à sociedade e reivindicando uma visibilidade social.

Anexo

VEM CONOSCO

Aqui, o meu *rap* não acabou
Aqui, o meu *rap* apenas começou

Escute, faz favor
Está na mão do Senhor
Não estou para matar
Sempre peço a Deus
que ilumine o meu caminho
e o seu caminho

Não sei o que se passa na sua cabeça
O grau da sua maldade
Não sei o que você pensa
Povo contra povo, não pode ser
levante a sua cabeça

Se você chorar, não é uma vergonha
Jesus também chorou
quando ele apanhou
chego e rimo o *rap* guarani e kaiowa

Você não consegue me olhar
E se me olha, não consegue me ver

Aqui é o *rap* guarani que está chegando
[para revolucionar
O tempo nos espera, e estamos chegando
Por isso, venha conosco

Nós te chamamos pra revolucionar
Por isso venha com a gente, nessa levada
Nós te chamamos pra revolucionar
Aldeia unida mostra a cara

Vamos todos nós caminhar
Vamos todos nós festejar
Vamos mostrar para os brancos
Que não há diferença e podemos ser
[iguais

Aquele boy passou por mim
Me olhando diferente
agora eu mostro pra você
que eu sou capaz, estou aqui

E eu estou aqui mostrando pra você
o que a gente representa
agora estamos aqui
porque aqui tem índios sonhadores

Agora te pergunto, rapaz
Por que nós matamos e morremos?

Em cima desse fato a gente canta
Índios e índios se matando
e os brancos dando risada

Por isso estou aqui para defender o meu
[povo
Represento cada um
e por isso, meu povo
Venha com a gente

Nós te chamamos pra revolucionar
Por isso venha com a gente, nessa levada
Nós te chamamos pra revolucionar
Aldeia unida mostra a cara

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*: cultura e imaginá-

rio. São Paulo: Iluminuras, 1997.

GUERRA, V, M, L. *O indígena de Mato Grosso do Sul*: práticas identitária e culturais. São Carlos: Pedro & João, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTEL, Spency K. *O livro vermelho do hip-hop*. São Paulo, 1997. Trabalho de Graduação em Comunicação Social com habilitação em jornalismo, ECA/USP. Disponível em:
http://clam.sarava.org/node/75. Acesso em: 10-11-2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão étnica. São Paulo: Parábola, 2003.

RODRIGUES. *MST*: *discurso de reforma agrária pela ocupação*. *Acontecimento discursivo*. Tese de Doutoramento em Estudos Linguísticos. UNICAMP, Campinas-SP, 2007.

_____. Identidade: movimento do sujeito. In: PEREIRA, Danglei de Castro; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Língua e literatura*: questões teóricas e práticas. São Paulo: Nelpa, 2010, p. 84-115.

SALLES, Écio de. *Poesia revoltada.* Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SIGNORINI, I. *Língua*(*gem*) *e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SOARES. Luiz Eduardo. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A ESCOLA E OS GÊNEROS ELETRÔNICOS: AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA ESCRITA NOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Indianara Abreu Holsbach Nogueira (UEMS)
indianaraholsbach@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

As redes sociais promoveram uma significativa transformação no cotidiano do jovem hodierno. Atualmente, todos estão conectados, buscando relacionamentos e entretenimentos. A escola deve aproveitar essa ferramenta e utilizá-la a seu favor, já que é um fenômeno real e irreversível, no qual a sociedade brasileira se encontra inserida. O presente artigo faz uma investigação sobre a influência das redes sociais no desenvolvimento da competência escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental, a partir de um análise teórica sobre o assunto e também de algumas práticas pedagógicas. Discute, ainda, a importância da inclusão das redes sociais na prática de ensino de língua portuguesa, especificamente na produção de textos argumentativos, já que, nesses ambientes, o aluno tem contato com uma gama de informações que devem ser direcionadas pelo professor para a construção da criticidade do educando.

Palavras-chave: Escola. Gêneros eletrônicos. Redes sociais. Escrita. Ensino.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil vem assistindo a uma considerável evolução tecnológica, especialmente no que diz respeito ao acesso à internet e aos recursos midiáticos. Essa evolução promoveu uma significativa transformação no cotidiano do jovem moderno. Atualmente todos estão conectados buscando relacionamentos e entretenimentos. A escola deve aproveitar essa ferramenta e utilizá-la a seu favor, já que é um fenômeno real e irreversível no qual a sociedade brasileira encontra-se inserida.

O presente artigo faz uma reflexão sobre a importância da utilização as redes sociais no desenvolvimento da competência escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental, a partir da visão de autores com Kenski (2011), Marcuschi (2004), Pretto (1996) e Moran (2000) sobre a importância da inclusão da tecnologia na escola como ferramenta para contribuir com a prática de ensino de língua portuguesa.

As dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa no que se refere à produção escrita é uma constante na educação básica e, diante desse quadro, faz-se necessário repensarmos a didática das aulas de produção textual de forma a torná-la mais atrativa para os alunos. Nesse sentido, utilizar o grande potencial pedagógico das redes sociais pode ser uma boa alternativa para conectá-los ao universo dos textos, já que é uma ferramenta que fomenta o contato com a leitura e escrita.

2. Breve histórico das redes sociais

De acordo com Oliveira, para melhor entender a história das redes sociais, primeiramente é necessário compreender que elas antecedem à internet. Falar do surgimento das redes sociais nos remete ao início da civilização, onde o homem se reunia em torno de uma fogueira para compartilhar gostos e interesses. Elas surgem justamente devido a essa característica do ser humano, que é a necessidade de compartilhar com o outro, de estreitar os laços de relacionamentos.

Após o surgimento da internet, logo em seguida na década de 90, a web seria idealizada por Tim Berners-Lee, e surgem os e-mails, como a primeira forma de relacionamento na internet.

Já em meados de 1995, com o propósito de realizar um reencontro entre os amigos de faculdade, escola etc., surge o *ClassMates*, que foi reconhecida como a primeira rede social na internet.

As primeiras mensagens instantâneas começavam a ser enviadas pela internet no ano de 1997, com o AOL *Menssenger*, que teve um papel muito importante na popularização das mensagens instantâneas. Ainda em 1997 surgiu a *Sixdegress*, primeira rede social que permitiu a criação de um perfil virtual, bem como a publicação e listagem de contatos.

Entre os anos de 1997 e 2002 várias redes sociais foram criadas, uma das que mais se aproxima dos formatos atuais é a rede chamada *Friendster*. Em 2003 Logo após o sucesso da *Friendster* surgia à rede social conhecida como *My Space*, que foi, na verdade, uma espécie de nova versão da *Friendster*.

Também no ano de 2003, surge o *Linkedin*, que vinha com uma proposta totalmente diferente das redes sociais daquela época, pois não

tinha como foco principal a integração de grupos de amizades com interesses em comum.

Em 2004 surge o *Orkut*, criado por um funcionário da *Google*, trazia a proposta de possibilitar aos usuários a criação de novas amizades. Essa rede se tornou uma febre no mundo inteiro, principalmente na Índia e no Brasil. A partir do *Orkut*, educadores já começaram a investigar algumas possibilidades de utilizar as redes como ferramenta pedagógica.

No mesmo ano outra rede social era criada, o *Facebook*, que atualmente lidera o *ranking* de redes sociais no Brasil, onde em julho de 2012, ele aparece com 54,99% da preferência nacional em visitas.

No ano de 2006 criado pela *Obvios Corp*, seria lançada a rede social *Twitter*, até então considerada a mais inovadora no que se refere à velocidade da informação. Pouco tempo depois surge a rede social *Pinterest*, que é caracterizada pelo layout simples, que vem crescendo como uma opção fácil e eficiente de compartilhar imagens na internet.

Após algumas tentativas frustradas de lançar uma rede social que realmente fizesse sucesso, o *Google* lançou o novo projeto chamado de *Google+* ou *plus*. A ideia inicial da rede *Google+* seria permitir uma interação dos usuários de maneira seletiva, dividindo em círculos cada grupo de amizade.

3. Os desafios do professor diante das redes sociais

Muitos foram os investimentos tecnológicos na educação nas últimas décadas. No entanto, percebe-se ainda que estamos buscando formas de utilizá-las da melhor maneira a favor da aprendizagem, já que os professores tem que buscar esse conhecimento técnico e pedagógico, pois não são nativos digitais, ao contrário dos alunos. Essa busca, no entanto, é urgente e necessária, pois, como afirma Moran (p. 104):

> O docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento. Nessa ótica, o computador e a rede devem estar a serviço da escola e da aprendizagem.

Neste século, mais do que nunca, é preciso nos despirmos da visão do professor como transmissor do conhecimento: "o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo de ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade tornou-se especial que professores e

alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender." (MORAN, p. 73)

Nesse contexto,

> a escola, sendo um centro irradiador de conhecimento terá, com a presença dos meios de comunicação, outra lógica, não linear, não racional e não dedutiva. Assim, o seu relacionamento com os meios de comunicação e informação será de outra natureza. (PRETTO, 1996, p. 117)

4. Possibilidades pedagógicas das redes sociais

A evolução tecnológica que presenciamos hoje tem o potencial tanto de contribuir como de prejudicar o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos. A internet, fonte riquíssima de informações disponíveis à maioria das pessoas, pode ser a causadora de uma sociedade alienada se não for utilizada de maneira adequada. Nesse contexto, a educação tem em suas mãos o poder de conduzir, de instruir o aluno para utilizar todo esse aparato tecnológico visando usufruir dos mesmos para o bem e não para o mal.

Também ressaltando a importância da tecnologia no ambiente escolar, Kenski (2011, p. 88), afirma que:

> As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes.

Não queremos aqui defender que a tecnologia é a solução para os problemas enfrentados pela escola, ela, por si só, não tem poder algum de mudança. O que deve ser realmente novo é a didática, a forma como vamos empregá-las nas aulas de língua portuguesa para que o aluno aprenda a escrever e exercer sua cidadania de forma crítica e atuante por meio da escrita, conforme diz Moran (p. 103) "a inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também a maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento".

A internet é uma ferramenta que deve ser explorada em todas as disciplinas, entretanto, em língua portuguesa seu potencial pedagógico é maior ainda, pois possibilita ao aluno o contato com um número infindável de textos dos mais variados gêneros, desde uma notícia a um site de

piadas, por exemplo.

> Um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita. (...) O fato inconteste é que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e som. MARCUSCHI (2004, p. 18).

Nesse sentido, o professor deve ser dinâmico e criativo para tornar as redes uma ferramenta útil em suas aulas. Várias são as possibilidades de uso pedagógico das redes em prol da escrita: Fazer mediações de grupos de estudo, disponibilizar conteúdos extras, compartilhar notícias e atualidades e promover discussões.

Um trabalho de produção de texto argumentativo, por exemplo, pode iniciar a partir de um debate no *Facebook*, que inicialmente promove mais liberdade de escrita ao aluno, e, posteriormente esses "curtos" argumentos podem ser transformados no texto canônico esperado pelo professor. Assim foi um trabalho realizado com turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campo Grande – MS.

Muitos alunos das turmas, de acordo com professora, além de apresentar dificuldades nas produções de textos argumentativos, eram apáticos e desinteressados neste tipo de atividade. A utilização da rede social *Facebook* como ponto de partida para proporcionar ao educando o contato com temas polêmicos e atuais foi uma estratégia de sucesso, principalmente porque até os que nunca participavam da aula começaram a demonstrar interesse.

As discussões iniciavam-se no *Facebook*, e posteriormente, eram levadas à sala de aula, onde os alunos ampliavam as informações e organizavam os argumentos, que mais tarde, se transformaria no tão desejado texto argumentativo. A diferença entre um antes e depois das redes, segundo a professora, é que antes a maioria deles não tinham argumentos consistentes para fundamentar os textos, pois não havia interesse nas leituras tradicionais propostas em sala de aula e depois esse interesse foi se tornando natural, o aluno em casa, conectado, ao ver todos os colegas comentando um post, por exemplo, sentia-se motivado a participar também.

Um fato interessante é que começou a haver certa competição entre os comentários da turma, de modo que, para ter um *post* melhor do que o do colega, o aluno tinha que buscar outras leituras, e assim, "sem querer" ampliava seus horizontes e amadurecia seu ponto de vista.

Percebendo o interesse dos alunos, professores de outras disciplinas também começaram a utilizar o face em suas aulas, criando grupos de atividades.

Esse foi um exemplo, no entanto várias são as possibilidades de uso das redes na escola. O objetivo aqui é justamente despertar o professor para que, de acordo com sua realidade, possa se entusiasmar com a ideia e descobrir o caminho a seguir, pois

> Como isso pode ser usado na educação é algo que necessita, principalmente, de acompanhamento e engajamento proativo dos professores, que podem através desses ambientes acompanhar, mais do que nunca, como seus alunos pensam, como se expressam, e assim desenvolver e adequar suas estratégias pedagógicas. (SEABRA, 2012)

A situação está posta: as redes sociais estão inseridas no quotidiano dos nossos alunos, até mesmo dos mais carentes. A maneira como cada professor pode utilizá-las como ferramenta pedagógica é exatamente o desafio que nos é imposto.

5. Considerações finais

Diante do contexto midiático em que a sociedade se encontra, não utilizar essas ferramentas em prol do desenvolvimento da escrita do aluno é andar na contramão da história, é negar a própria evolução, é submeter-se ao fracasso indubitável.

É urgente que a escola enfrente o desafio de renovar a visão e a prática pedagógica para um ensino que vá além das fronteiras da sala de aula, que explore o conhecimento digital dos alunos do século XXI a fim de que eles utilizem-no para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Assim, o professor atual deve despir-se de alguns temores e preconceitos e permitir-se navegar com seus alunos nesse mar que possibilita um mergulho nos mais diversos gêneros textuais e na maior quantidade de informações que estão ali, esperando apenas para ser canalizadas para um objetivo maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias:* O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MORAN, José Manoel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas: Papirus, 1996.

SEABRA, Carlos. Artigo: Tecnologias no contexto escolar. In: *Aula Aberta*, da Scientific American Brasil. Junho de 2012. Disponível em: <http://cseabra.wordpress.com/2012/07/25/redes-sociais-e-tecnologias-no-contexto-escolar>. Acesso em: 10-11-2013.

OLIVEIRA, Nataniel. *A história das redes sociais.* 2010. Disponível em: <https://www.natanaeloliveira.com.br/a-historia-das-redes-sociais>. Acesso em: 08-11-2013.

A EXUBERÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA OBRA DE MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO

João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
tijomigo@hotmail.com

RESUMO

Ícone do modernismo nas letras lusas, o escritor Mário de Sá-Carneiro, no alvorecer do século XX, plasmou em sua literatura imagens de um simbolismo, que ultrapassou o sentido estético de uma corrente literária, no transcurso de uma decadência epocal. Cumprindo uma das rubricas modernistas, que era a de romper com os padrões clássicos da língua vigente, o poeta orfista transgrediu e reinventou o idioma de Camões, expressando, em sua poética desiderática, a solidão e a dor de um sujeito fraturado, perseguido pela letra tanática e marcado por um fado trágico. A língua portuguesa, na tessitura artística do autor de *Dispersão*, é elevada a patamares universais.

Palavras-chave: Decadência. Simbolismo. Poética desiderática.

Ícone do modernismo literário luso, personagem mais do que histórica e, por excelência, emblemática da decadência finissecular, Mário de Sá-Carneiro despontou no trânsito epocal como um dos maiores escritores em língua portuguesa, desde a elevação do idioma ibérico à condição de letra poética no mundo.

O escritor que liderou o movimento orfista, pois sua campanha literária por um modernismo nas letras portuguesas naufragou no mal fadado número 2 da revista *Orpheu*, é autor de uma obra sem paralelo em língua portuguesa, cuja tradição historiográfica e literária já estava consolidada, à época de seu surgimento; e Mário de Sá-Carneiro, um jovem escritor, com suas proposições modernistas, ao lado doutros artistas no referido movimento estético-literário em Portugal, tornava-se modelar com sua obra de aspectos híbridos e com influência de várias estéticas.

Considerado por muito tempo e por muitos um autor marginal, apesar de sua importância na eclosão do Modernismo, de forma singular, na pátria lusa, sua literatura, para a crítica mal aparelhada, por mais de um quartel de século, desde o seu desenlace prematuro, Mário de Sá-Carneiro teve contra si o fato inexorável de seu suicídio, aos 25 anos de uma vida que poderia ser promissora, sobrepesar-lhe como sombra fantasmagórica, e que produziu uma série de desvios de interpretação de sua obra, que, por seu turno, fora analisada à luz do sinistro e que, lamentavelmente, abreviou a sua trajetória cívica.

A tessitura artística sá-carneiriana, em princípio, como representante modelar no Modernismo, em Portugal, surgiu para cumprir, no crepúsculo da *decadentia*, as rubricas determinantes de um tempo em que a tradição empalideceria diante das proposituras de um grupo de artistas, que, sob o ânimo de uma modernidade alvissareira e novidadeira, vieram para referendar os novos matizes nas artes, ao tempo do movimento modernista; e, neste caso, a literatura em língua portuguesa.

Mário de Sá-Carneiro, a despeito de sua importância no movimento modernista, a meu ver, em função de sua envergadura nas letras lusas e pela permanência e densidade de sua tessitura poética, por mais de um século, ultrapassou os portais da originalidade, pois sua obra literária, uma tradução fiel de sua trajetória cívica, deve ser contemplada como um texto augusto da ruptura – palavra de ordem; senha de acesso para que um artista proclamasse contra a tradição vigente o lema monumental da modernidade, que desenhava mais um perfil na virada do século XIX para o século XX, inaugurando um tempo baseado no otimismo e na alavanca do progresso global, sob as leis imponderáveis da velocidade do automóvel, que vencia, destemidamente, a plangência e a universalidade estática e contemplativa da Samotrácia. Os ares marinettianos sopravam os ventos, senão tempestuosos, mas, sobremaneira, turbulentos, que redemoinhavam a poeira das cidades a emergirem fulgurantes, sob a luz das lâmpadas elétricas, apontando para uma urbanidade crescente e para as gentes, que se amontoavam em avenidas, praças, cafés, teatros. O Modernismo no início do século passado sepultava as províncias e os ares citadinos e desafiantes das capitais nasciam efervescentes, no início do século XX. Se Lisboa regalou o mundo com um artista da grandeza de Mário de Sá-Carneiro, foi Paris que eternizou a letra tanática, esfuziante, lilás e inovadora do poeta labiríntico.

Várias são as sendas que o estudioso da literatura e da língua portuguesa pode eleger para adentrar o universo poético sá-carneiriano e descobrir não as portas de saída de um labirinto que se perde em si mesmo, a partir do fabuloso poema *Dispersão*, que marca a letra do poeta orfista no idioma de transcendência ultramarina e, quiçá, mítica. Desse modo, a fruição do texto literário sá-carneiriano emerge do entrelaçamento único de uma poética confessional, onde lírica e prosa, confundidas, promovem a desconstrução de realidades díspares para o desvelamento de um eu quase Outro, sob a assinatura de um mistério em torno de uma identidade egoica, icárica, esfíngica e megalômana.

A língua portuguesa, neste sentido, tornou-se lâmina mais do que

afiada nas mãos débeis e lindas de um poeta, que caminhava sobre a linha tênue, que divisa o mundo onírico da realidade concreta; das paisagens divinais do cenário mortal; da personagem de carne e osso das identidades ficcionais; e da voz cívica de um homem, à beira da própria insanidade, da legenda que eterniza loucos, poetas e heróis. O trânsito, portanto, entre realidades atraentes e perigosas fazia escorrer da tinta do poeta balofo criações ímpares, a despeito das diversas imagens que sobressaltam ao olhar arguto do leitor, recebendo, esteticamente, a carga quântica de um neossimbolismo, na esfera eloqüente e frenética de um modernismo prenunciado.

A tessitura poética de Mário de Sá-Carneiro, por denunciar um sujeito em rota de colisão e por anunciar o tanatismo, de forma espetacular e modelar, é refém de um metaforismo exacerbado, que esgarça a língua portuguesa e produz o fenômeno de uma estética na qual letra e imagem formam um corpo mais do que singular; em síntese, exemplar. A poética, que plasma o desejo de morte, no risco desiderático do desfazimento do eu, também, de forma colossal, na linhagem terrífica dos deuses e legendas, aponta, no movimento da queda, a ascensão de um sujeito que se rende diante de sua verdade existencial, calcada, pelos infortúnios da trajetória cívica, no profundo estado de melancolia, que marcou a vida do homem ao mirar-se no espelho, em busca de um corpo delgado. A obesidade de sua angústia produziu no sonho do pobre moço das ânsias as imagens finas, delicadas e esguias de alguém que não se aceitava e, que, por isso, utilizou o instrumento cortante de que dispunha para o ato contínuo de suas confissões mórbidas: i.e., o idioma de acento poético, cuja plasticidade dignificou, qualificou e quantificou a tessitura de um artista, que descobriu no paradoxo a verdadeira causa de sua vida – a caminhada inelutável para o autoaniquilamento.

Por se tratar de um texto exemplar de um confessionalismo às avessas, mal compreendido pela crítica, à época de sua aparição, nas letras literárias lusas, e agravado, sobremaneira, pela ideia inequívoca de um autobiografismo, timbre sobre o qual foram empilhados pensamentos distorcidos, de toda ordem, remetendo a poética do artista órfico à escritura mórbida de um desastre anunciado, revela, através da língua portuguesa, as imagens de um simbolismo, que se blinda, de forma esfíngica, um romantismo, mais do que tardio, e uma sensação de modernidade, que tomba qualquer tese que pretenda a modelagem de uma estética, reconhecida pelos estrondos convenientes contra um passadismo empoeirado e rígido. E o texto das confissões, relegado a planos secundários,

através de um hibridismo, também único, em língua portuguesa, plasmou, no idioma dos descobridores de terras longínquas, a colonização do Eu, do Outro, da dor, da Vida e da Morte.

É imperioso destacar que a literatura de Mário de Sá-Carneiro, a meu ver, inclassificável, segundo os parâmetros ordinários de uma crítica de postura classicizante e de um canonismo castelar, ultrapassa os portais do tempo e dos conceitos, ao traduzir os mistérios insondáveis de um corpo obeso com sua alma turbada por uma não aceitação de si. No limbo da existência, as palavras mais radiculares de uma poética, que desastra as estruturas significativas, ressignifica os sentidos simbólicos para conceder outros paramentos ao idioma predicado com o acento singular, denominado português no Ultrassimbolismo, em que a metassignificação vocabular arrebenta as tensões e pré-tensões de um modernismo literário, ao reescrever as páginas da história da literatura na virada do século XIX para o século XX, no continente europeu e no mundo ocidental.

Ao longo de sua poética, sangrada por uma dor aguda de ser alguém além de si mesmo e de uma megalomania, que acometeu o eu cívico, fundindo poeta e homem em uma figura quase mítica, e na linha trágica dos mortais, que ascendem à condição de divindades rejeitadas, Mário de Sá-Carneiro eternizou inumeráveis exemplos de um texto poético hologramático, etéreo, metassimbólico, e em dimensões esféricas e acidentais, a despeito de sua poética em pleno desastre. A par das presentes afirmações, elegi algumas passagens, que considero emblemáticas, em sua tessitura artística, onde o hibridismo a singulariza, trazendo à lume a sua prosa poética a fim de mostrar a exuberância de uma literatura e de um idioma a serviço da Arte.

Diz-nos o poeta:

> Vêm me saudades de ter sido Deus... (MSC, Poesias, p. 38)

A recorrência a um sentimento, que não tem parâmetros vocabulares em língua portuguesa, mas cuja ideia pode ser construída no idioma de Camões, está clarificada no verso acima, pois, enquanto a palavra saudade existe apenas em língua portuguesa, a língua alemã tem um correspondente único, que trata da saudade, em outro nível, de alguém ou de algo sem nunca ter tido ou vivido a experiência utopicamente elaborada. A *sensucht* alemã, figura arquetípica do romantismo originário, cujo berço foi na Alemanha, resvalou para a poética sá-carneiriana, que, monumentalmente, conseguiu assimilar para desaguar o seu ideário de ser grandiloquente que fora.

E o poeta continua:

> Desço-me todo, em vão, sem nada achar... (MSC, Poesias, p. 39)

A intransitividade verbal do verbo descer foi revista pelo poeta, que teve como objeto reflexional de sua ação o Si, categoria sobre a qual a narrativa egóica do poeta orfista deslinda os turnos e returnos de um egocentrismo exacerbado e de um narcisismo contumaz. Descer-se a si mesmo é, para além dos semantismos e dos metaforismos, trazer à compreensão o *quantum* da profundidade e da densidade, que foi o ato de descer; a descida, na tentativa fracassada de encontrar algo, que poderia e/ou deveria ser essencial para a manutenção da vida de um homem que andou às margens da sanidade e que, na perdição de si e de seu emblemático labirinto sem saídas, terminou sua trajetória cívica, precocemente, sob o efeito mortal da estricnina.

Confessa-nos o poeta:

> Pressinto um grande intervalo,
> Deliro todas as cores,
> Vivo em roxo e morro em som... (MSC, Poesias, p. 41)

A sinestesia, uma das grandes características da escrita simbolista, é utilizada, de forma magistral, por Mário de Sá-Carneiro, que transgride as regras gramaticais para libertar na poesia o sentido altaneiro de alguém, que, no ápice da irrequietude, experimenta o transe de uma vida quase morte e da morte como fenômeno mais do que concreto; invisivelmente sonoro.

Delirar todas as cores é sentir em si mesmo a sensação de ter sido tudo e não ter sido nada. Eis, portanto, o grande intervalo: momento de suspense/suspensão, em que o fôlego, ao ser retirado de si – o eu lírico – no circuito do delírio *tremens*, percebe a sua vida em tons roxos, pois a melancolia suprimiu-lhe a felicidade e a morte, metassibolicamente, não se restringiu à inércia, mas na forma como se deve morrer um poeta: morrer em som. E morrer em som é aclamar o sentido apoteótico de um texto, que ultrapassa as fronteiras de um simbolismo epocal; é, além disso, retonificar a tessitura musical, que perpassa a literatura, e que, no caso de Mário de Sá-Carneiro, é ultrassimbólica, ao tempo de sua escrita autobiográfica e neossimbólica, na contemporaneidade do trânsito finimilenar, que redescobre a sua poética e a grandeza de sua literatura de acento pós-moderno.

O poeta declara:

Perdi-me dentro de mim
Porque eu era labirinto
E hoje quando me sinto
É com saudades de mim. (MSC, Poesias, p. 45)

Fabulosamente, o lugar de perdição do eu lírico é o estado referencial de si mesmo. O eu lírico não perdeu algo ou alguma coisa; mas, antes, perdeu-se a si mesmo. O objeto da perda é o próprio eu, apartado de sua consciência como se duas instâncias geminadas e paralelas coexistissem na subjetividade.

O poeta que se funde na imagem do eu lírico não se perde em um lugar físico como seria na realidade objetiva. O advérbio de lugar é o autorreflexo. Perder-se a si dentro de si: esta é imagem acirrada do ato incontestável da perdição. O labirinto, um espaço hediondo e terrífico, onde pessoas se perdem em busca desesperada por uma saída, é o interior hermético, incompreendido e insondável do corpo no qual a alma, melancolicamente obesa, tal qual o corpo do poeta, vagou como um espírito ambulante, apátrida, sem lar; deserdado, penado e solitário.

Ao sentir-se a si mesmo, o poeta sente saudade, também, de si. Não ter o outro, a alteridade como falta – componente lacunar do vazio a ser preenchido -, é, na poética sá-carneiriana, a constatação do desamparo, do desamor e da solidão, que acompanhou as entidades cívica e lírica, respectiva simultaneamente. A tentativa de alcançar a autoestima é solapada, de forma acachapante, pela declaração consciente do sentimento de si, ao reconhecer este último o estado de nostalgia, pois a saudade referenda algo ou alguém que passou pela vida; que foi importante – insta frisar-, e que dela não (mais) faz parte; daí a dor, que vem expressa neste estágio nevrálgico e, por vezes, insuportável.

O poeta afirma:

Como se chora um amante,
Assim me choro a mim mesmo:
Eu fui um amante inconstante
Que se traiu a si mesmo. (MSC, Poesias, p. 46)

A plasticidade, que está presente no simbolismo, em Mário de Sá-Carneiro, concorre para a elevação da língua portuguesa a níveis poéticos colossais, que, por sua vez, são esteticamente comprovados no ato de chorar, protagonizado pelo eu lírico e expresso nos versos acima. Uma vez mais, a intransitividade verbal é delida e a construção sintática nos dois primeiros versos produz uma das mais belas imagens da poesia simbolista, em língua portuguesa, e uma originalidade ímpar para sintetizar a

densidade da tristeza, do abandono e da rejeição, quando, pateticamente, o poeta, ao referendar-se (a si) no eu lírico, ainda aborda a questão da traição como elemento partícipe e vilão de uma relação que se rompeu. No caso da poética sá-carneiriana, há tão somente a bizarra ideia de alguém que foi amado, traído e, por essa razão, abandonado por outrem. O devaneio é quase um coautor do texto que emerge da zona fronteiriça, que divisa a entidade sã do poeta louco.

O eu como duplicata do próprio eu, promovendo o reflexo da imagem do corpo obeso na superfície especular, é a senha que o poeta usa para desconstruir as estruturas sintáticas e as regências verbais em sua poética não por acaso, marcada pela desconstrução constante. Assim, chorar-se a si mesmo por ter se amado a si e ter sido sujeito e paciente de uma ação reflexiva, que desgraçadamente fracassou, no ato da traição, deflagra a escrita psíquica de um sujeito em rota de colisão irreversível. Trair-se a si mesmo é, de forma indubitável, romper com os princípios fundamentais da própria existência, que, neste caso, denuncia o *portrait* estilhaçado de uma identidade sem face; desfigurada, monstruosa e desprovida de todas as razões de ser/para ser (alguém) na vida.

O poeta sentencia:

> Não vivo, durmo o crepúsculo. (MSC, Poesias, p. 49)

O eu lírico, neste verso, sem qualquer hesitação, sabe da sua condição existencial, cuja medida é o espaço do autoaniquilamento a que se submete na escrita confessional e, fundida com a trajetória cívica, nas páginas da própria vida, cujo desenlace não foi o seu desaparecimento súbito ou uma armadilha do destino; mas, antes, o seu desejo eloqüente e obsessivo, que era o encontro com a própria morte, custasse o preço que custasse, como fizera o poeta ao cometer o indigerível suicídio num quarto de hotel, na iluminada Paris.

A utilização dos dois verbos, ambos intransitivos e que o poeta atribui objeto ao segundo verbo dormir, constitui-se em uma das certezas hediondas da própria morte, algo que tanto cultuou e desejou o seu acontecimento de forma artificial. O ato de dormir expresso no verbo homônimo dispensa qualquer ideia complementar em língua portuguesa, mas na poética sá-carneiriana, para além do sentido metafórico inicial, contido no verbo, que, além da ideia de sono; adormecimento, também expressa a morte, o eu lírico, esclarece que, no lugar do sono, que não é profundo, ainda, dorme o crepúsculo. O crepúsculo é o final da tarde e o início da noite; é a transição, a ambigüidade, a dubiedade, que se traduz

na tessitura em tela como o espaço que está entre a vida e a morte – a agonia que acomete os seres no seu estado de pré-morbidez ou, mais especificamente, o coma, qualquer que seja a causa e o plano, seja físico ou abstrato.

Revela-nos o poeta:

> Eu falhei-me entre os mais, falhei em mim... (MSC, Poesias, p. 52)

O ato de falhar indica o fracasso, a derrota, o erro. A colocação pronominal posposta ao verbo, como está expressa no verso, denota a gravidade e ratifica a falha, que parece ser um processo irreversível. O eu lírico não declara que falhou consigo, mas "falhou-se". Este verbo não admite a ação reflexiva, logo, segundo o texto poético, falhar-se consigo próprio deflagra o cometimento do maior engano ou desregramento de alguém contra si mesmo. Daí o caráter, quiçá, irrevogável da falha, que parece não ter reparo, segundo o eu lírico. A impossibilidade de dúvida sobre a certificação do ato reprovável, nas considerações do eu lírico, é ratificada pela parte b do verso: "... falhei em mim". A instância do mim, em Mário de Sá-Carneiro, é, ao longo de sua prosa poética, uma categoria descolada ou deslocada do Eu. O Duplo, que atravessa a personalidade da entidade cívica, ganha, em outros patamares, outras facetas, multiplicando-se em identidades desviadas do eu. Há, além do Eu, o Outro, o Si, o Mim, o Eu – o próprio – Outro; outros desdobramentos da imagem que reflete no espelho partido a identidade misteriosa e incompreendida da personagem cívica chamada Mário de Sá-Caneiro.

Conta-nos o poeta:

> Outrora imaginei escalar os céus
> À força de ambição e nostalgia,
> E doente-de-Novo, fui-me Deus... (MSC, Poesias, p. 55)

O eu lírico, ao expressar o desejo de, em algum dia, no passado, escalar os céus, já que os movimentos que marcam a poética sá-carneiriana são o da ascensão e da queda inevitável, daí o desastre, que une o desejo e o tombamento do astro (*desiderare*, des-astre), estranhamente revela que o motivo que o levaria a tal empreendimento emergira duma sensação sem parâmetros conceituais, algo derivado do estado total de desvario, que atingiu a entidade lírica fundida na entidade cívica. Assim, ambição e nostalgia compõem uma realidade existente, ao nível de um psiquismo acometido por um processo de esquizofrenia (o homem Mário de Sá-Carneiro) e resvalado em mais uma construção poética, cujo ápice de sua obsessão pode ser conferido no verso hermético e acidental,

que encerra a estrofe: "e doente – de – Novo, fui-me Deus."

Em um arroubo concomitante de lucidez e alucinação, o eu lírico admite a doença, que perpassa a consciência e a alma, para justificar, com maestria, o comportamento egocêntrico, além de evidenciar, sem medidas, a megalomania, que perseguiu o poeta; um *flâneur*, um autêntico *dandy*, na *Belle Époque*, ao afirmar, peremptoriamente, que fora Deus. O eu lírico, no lance poético, sagra-se Deus mais uma vez, prova cabal de seu adoecimento psíquico.

Cumpre ainda ressaltar a construção sintática do verso, que infringe a língua portuguesa, através da permissividade poética, ao aludir o poeta nas palavras "fui-me". Ter sido a partir de si algo ou alguém, que jamais poderia ter sido, mas que fora, sem nunca ter sido, devido ao desvio flagrante de sua personalidade, em franco processo de desconstrução, é, inexoravelmente, a configuração poética de um louco que se autorreferencializa, tendo Deus como objetivo final, onde a ambição e a saudade juntas constituem a energia necessária para levar a cabo o grande empreendimento, que, sob o risco dos delírios, desejou o poeta ser ou atingir; rastro soturno de uma tragédia anunciada.

O poeta proclama:

> Não pude me vencer, mas posso – me esmagar... (MSC, Poesias, p. 61)

Vencer-se a si: mais uma das belas imagens que a poética sá-carneiriana plasmou na literatura, cujo simbolismo ultrapassa as fronteiras conceituais de uma estética baseada na sugestão e no romantismo tardio, marca inconfundível do texto das sinestesias e das sugestões. O verso é emblemático, pois a poética que desastra as realidades constituintes, presentes na malha textual sá-carneiriana e que traz no fracasso das ações empreendidas pela entidade egoica – o eu lírico – e a entidade cívica – Mário de Sá-Carneiro, a personagem secular em seu movimento contínuo da queda, aponta, indelevelmente, para o percurso trágico de uma entidade, que navega no espaço mítico e divinal. O transe que suspende as vozes entrelaçadas na poética – o eu lírico fundido no eu – cívico -, eleva um sujeito híbrido, oscilante e obeso para arremessá-lo em um plano espetacular, cujo final é o desfazimento completo duma essência fadada ao desaparecimento.

A vitória, que deveria ser um ato virtuoso para um herói, é, para Mário de Sá-Carneiro, a ação que protagoniza a luta do eu contra si mesmo. No espelho, a imagem parece constituir-se no antagonista; no

anti-herói e, talvez, no algoz. Vencido por si mesmo, pois o verso, ao redundar a ação, denotaria a conclusividade inequívoca de um ato, acima de qualquer especulação, e que deveria lograr o êxito de alguém inconformado com sua vida, com seu mundo e com sua existência. Entretanto, o poeta, ao declarar que não pôde vencer-se (a si), revela na parte *b* do verso que pode esmagar-se. Esmagar-se a si desfaz a realidade anterior, expressa na parte *a* do verso, deflagrando a ilusão de não poder estar contra si, de não poder vencer-se a si. A parte *b* do verso também é responsável pela síntese dos contrários, denunciando a face do duplo em Mário de Sá-Carneiro e da divisão da personalidade em duas entidades distintas. Como alguém pode esmagar-se a si? O que parece plausível é a imagem inebriante e patética do corpo obeso que, contra o qual, sentiu até a morte a repulsa em queda livre e violenta contra si. Neste sentido, constato, na condição de poeticista, que é, inconfundivelmente, a alma do eu lírico ou da personagem cívica, que sofre o ato compulsório e fatídico do esmagamento.

O poeta, de forma magistral, anuncia:

> A luz a virgular-se em medo... (MSC, Poesias, p. 68)

Verso que compõe o antológico poema *Salomé*, a genialidade do artista alcançou esferas cimeiras ao criar, a meu ver, um ambiente singular na poesia em língua portuguesa, pois a concentração aguda de imagens e a fusão da luz em medo, em um espaço determinado pela curva, a vírgula, funda e refunda, para além dos conceitos orbitais da Linguagem, o universo modelar da física quântica.

O poeta, personagem da estética finissecular, vislumbrou, sem saber, as teorias sobre a existência dos possíveis "buracos negros", presentes no espaço sideral e descobertos recentemente pela ciência. A ininteligibilidade de sua obra, como tantas vezes afirmara para seus amigos mais próximos, advinda da intuição profunda que tinha, por ser poeta, sobre tudo e sobre todas as coisas, sejam físicas, sejam abstratas, talhou na sensibilidade aguda do artista o talento visionário para grifar na em sua poesia verdades fora de seu tempo.

Segundo os físicos quânticos, na contemporaneidade, o universo, em seus limites não mensuráveis, é uma grande malha ondulada, sobre a qual há a permanência contínua de muitos buracos negros. A força que vem do interior de cada buraco negro, segundo os cientistas, é algo incomparável a tudo aquilo que a Humanidade conhece. A sucção que exerce cada buraco negro, produzindo o vórtice, atrai tudo para o seu

centro, destruindo matéria e massa, indistintamente. A luz, que navega no universo em linha reta, transforma-se em curva ao ser sugada pela energia destrutiva do buraco negro.

Ao virgular-se em medo, a luz, na poesia de Mário de Sá-Carneiro, dá o tom preciso e dantesco da morte, corporificada na figura bíblica de Salomé, ao protagonizar a cena macabra, que levou à decapitação de João Batista, o profeta, e que na tessitura poética descreve em cores, dança, aromas, som; traição e loucura, a síntese de um homem que decidiu não morrer, mas, antes encontrar-se com a Morte. Assim, o poeta oscilou, partiu e ardeu, de forma imperial, para declarar, finalmente que:

> A doida quer morrer-me... (MSC, Poesias, p. 68)

No mistério da própria loucura, a sua morte estampada nos espelhos; no corpo da dançarina, a canção que reuniu no espaço etéreo a vida e a morte de um poeta quase herói, de um herói quase santo, e de um santo quase Deus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMONY, Nahman. *Borderline*: uma outra normalidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

CASTRO, Manuel Antonio de. *Poética e poiesis*: a questão da interpretação. Faculdade de Letras/UFRJ, Série Conferências, V. 5, Rio de Janeiro, 2000.

CHRASSUS, Emilien. *Le mythe du dandy*. Paris: Armand Collin, 1971.

BERQUÓ, Franca Alves. *A lírica de Sá-Carneiro*: o trajeto no labirinto. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

BOHR, Niels. *Física atômica e conhecimento humano*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

FIGUEIREDO, João Pinto de. *A morte de Mário de Sá-Carneiro*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

GALHOZ, Maria Aliete. *Mário de Sá-Carneiro*. Lisboa: Presença, 1963.

MÉNARD, René. *Mitologia grego-romana*. Trad.: Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

PEREIRA, José Carlos Seabra. *Decadentismo e simbolismo na poesia*

portuguesa. Coimbra: Coimbra Editora, 1978.

QUADROS, António. Mário de Sá-Carneiro – o homem, a obra e o destino. In: *O primeiro modernismo português*: vanguarda e tradição. Lisboa: Europa-América, 1989.

RIBEIRO, João Carlos de Souza. *Mário de Sá-Carneiro*: o voo da esfinge – das sombras da decadência à poética do desastre. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2001.

_____. *Mário de Sá-Carneiro*: entre o enigma e a esfinge – o corpo plasmático na poética do desastre. Tese de Pós-Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2004.

_____. *Crisis: a crítica literária entre Eros e Tânatos* (*teorizações, interpretações, análises...*). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1991.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

_____. *Poesias*. São Paulo: Difel, 1983.

SUHAMY, Henry. *A poética*. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

A *GRAMÁTICA HISTÓRICA*: 2º GRAU E VESTIBULARES (CARVALHO; NASCIMENTO): UMA ABORDAGEM FILOLÓGICA

Miguél Eugenio Almeida (UEMS/UUCG)
mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

Será apresentada, nesta obra didática de gramática histórica, uma reflexão da linguística histórica comentando principalmente os elementos relevantes para o estudo diacrônico da língua portuguesa, quer sob a abordagem externa, quer sob a abordagem interna da língua portuguesa. Assim, ao desenvolvermos este trabalho de análise de obra didática, orientamo-nos pela segunda via dos estudos históricos da língua portuguesa: "[...] voltar ao passado para iluminar o presente [...]" (FARACO, 2005, p. 118). O passado da língua portuguesa, no caso, é o ponto de partida para a compreensão da formação e evolução das formas da língua no presente.

Palavras-chave: Gramática histórica. Vestibular. Filologia.

1. Considerações iniciais

Apresentamos, nesta obra didática de filologia, uma reflexão filológica comentando principalmente os elementos relevantes para o estudo diacrônico da língua portuguesa, quer sob a abordagem externa, quer sob a abordagem interna da língua portuguesa.

Assim, ao desenvolvermos este trabalho de análise de obra didática, orientamo-nos pela segunda via dos estudos históricos da língua portuguesa: "[...] voltar ao passado para iluminar o presente [...]" (FARACO, 2005, p. 118).

O passado da língua portuguesa, no caso, é o ponto de partida para a compreensão da formação e evolução das formas da língua no presente.

Para tanto, dividimos o trabalho em questão em dois momentos: – objetivo da obra didática de filologia portuguesa; organização da obra didática de filologia portuguesa. No primeiro momento, tecemos considerações pertinentes a importância dos rudimentos filológicos para os alunos do ensino básico – 2º grau – aprofundando o aprendizado do português. No segundo momento, apresentamos, em linhas gerais, a organização dessa obra de gramática histórica comentando as obras e os autores referenciados pela filologia portuguesa, principalmente.

2. *Objetivo da obra didática de filologia portuguesa.*

Os autores – Carvalho e Nascimento –, na apresentação da obra didática em questão, justificam inicialmente o motivo da produção desse material, quando se reportam a fala do latinista brasileiro:

> O professor Vandick Londres da Nóbrega, referindo-se à extinção do latim nos currículos ginasiais e colegiais, escreveu que "os responsáveis pela fixação das diretrizes da educação nacional, em nome de uma hipotética liberdade, feriram profundamente os ensinamentos clássicos". (CARVALHO; NASCIMENTO, 1972, Apresentação).

No bojo dos "ensinamentos clássicos", temos certamente a compreensão interna e externa da língua, porque aí está o seu alicerce fundamentando os elementos estruturais e sócio-históricos culturais da formação do povo falante do português.

Destarte, a língua é um dos mais importantes produtos culturais de um povo. Ao renegarmos a tradição clássica da língua, estamos escondendo o grande tesouro enriquecedor do conhecimento humano, ou melhor dizendo com o antropólogo:

> [...] uma cultura é a forma da sociedade. Uma sociedade sem cultura é uma sociedade sem forma – um ajuntamento ou coleção de indivíduos mantidos juntos por necessidades do momento; por outro lado, quanto mais forte é uma cultura tanto mais completamente enforma a sociedade e transforma os diversos materiais humanos, dos quais é composta. (DAWSON, 1948, *apud* MONDIN, 1980, p. 171).

Diante destas considerações, a cultura apresenta-se como um dos pilares da sociedade mantendo-a viva, para fomentar ainda mais a construção do fazer do homem, perpassando pelo uso da linguagem, ou melhor compreendendo com a filosofia do homem:

> A linguagem é um dos meios fundamentais do espírito, graças ao qual se realiza a nossa passagem do mundo da sensação ao mundo da visão e da representação. Ela compreende já em germe o trabalho intelectual, que em seguida se exprimirá na formação do conceito científico e como unidade lógica da forma. (CASSIRER, 1961, p. 147).

No caso, a linguagem é a relação lógica formal do ser da coisa com o sujeito do conhecimento da coisa. A linguagem expressa a cultura sob todas as dimensões humanas.

Ao entrarmos em contato com as culturas clássicas, estamos nos aproximando da língua e da literatura clássica. Dessa forma, conforme o latinista:

> O conhecimento das palavras latinas não só vos fará entender a significação de muitas palavras portuguesas que antes ignoráveis, senão também vos fará apreciar melhor o verdadeiro sentido de muitas que antes conhecíeis. Se adquirirdes agora o hábito de perseguir até sua origem latina, qualquer palavra nova que encontrardes na leitura, descortinareis sempre novos horizontes no conhecimento da vossa própria língua e adquirireis um domínio sempre maior de expressão, que vos será de suma utilidade mais tarde, porque melhorará a vossa eficiência em qualquer profissão. (VALENTE, 1952, p. 12).

Diante desta justificativa, entendemos a necessidade do estudo do latim e, em contrapartida, da leitura dos clássicos, em geral. O latim ajuda na compreensão da base do funcionamento das línguas neolatinas e, de modo especial, o português. A medida que aplicamos o estudo do latim na leitura dos escritores clássicos, visualizamos cada vez mais as formas latinas comparadas as formas do português, por aproximação e distanciamento das variações ocorrentes.

Por isso, os autores de gramática histórica/didática resgatam o estudo diacrônico do português, a partir da seguinte proposição:

> [...] este compêndio de gramática histórica tem uma função supletiva, no sentido de levar ao estudante os subsídios indispensáveis para que ele possa sentir melhor a razão ou a justificativa dos fatos lingüísticos atuais, donde esperamos que lhe resulte maior amor e zelo para com nosso idioma pátrio. (CARVALHO & NASCIMENTO, *op. cit.*, Apresentação).

Desse modo, o estudante de língua portuguesa tem a oportunidade de fazer relações diacrônicas das formas da língua, quando verifica o seguinte dado:

> [...] a idéia de que o atual estado de coisas teve uma gênese e se torna compreensível quando podemos explicar de que forma ele veio a ser como é, ou seja, quando podemos retraçar o fluxo histórico que resultou no presente, buscando no ontem a raiz do hoje. (FARACO, *op. cit.*, p. 121).

Ir ao passado para iluminar o presente é buscar no ontem o entendimento lógico da formação evolução das formas da língua, ou melhor elucidando com o linguista histórico: [...] nossa tarefa de historiadores é recuperar o passado, buscando estabelecer os caminhos que foram percorridos até se chegar à situação atual. (*Id.*, *ibid.*, mesma página). Portanto, ao orientarem-se por esta via exploratória do estudo diacrônico do português, verificamos que os autores em questão detêm-se em explicar/descrever internamente a língua, quer sob o aspecto da fonética, quer sob o aspecto morfossintático e quer sob o aspecto lexicográfico, principalmente. Outrossim, diante desta proposta didática de uma gramática histórica, estes autores, após a exposição de um tema dado, apresentam uma série de exercícios e questionários de fixação.

Assim, sob esta perspectiva histórica da língua, esse manual – *Gramática Histórica*: *2º Grau e Vestibulares* – atende satisfatoriamente a proposta a que se destina.

3. *Organização da obra didática de filologia*

Basicamente, essa obra didática, *Gramática Histórica: 2º Grau e Vestibulares*, compreende duas abordagens da língua: abordagem externa e interna. A primeira contempla uma parte, especificamente definida no índice[4]. Visualizemos no quadro abaixo:

Formação Histórica da Língua Portuguesa
Origem da Língua Portuguesa 19
Romanização da Península Ibérica 20
Dialetação do Latim Vulgar 21
História da Língua Portuguesa 22
Fundação do Condado Portucalense 22
O Galego-Português 22
Fases da Língua Portuguesa 25
Domínio geográfico da Língua Portuguesa ... 26

Desse modo, o estudo da língua portuguesa, na sua formação e evolução, busca inclusive o aparato externo e interno da história das civilizações, subsidiando o estudioso da história da língua na leitura e interpretação dos antigos documentos escritos; pois, conforme o filólogo:

> Dirige-se a filologia ao conhecimento de uma civilização, de uma cultura através de documentos escritos, tendo como instrumento principal o estudo da língua em que foram exarados tais documentos. Tantas quantas forem as civilizações deixadas em certas e determinadas línguas, tantas e quantas serão também as filologias. Assim, a filologia latina estudará os poetas e os prosadores de Roma e através dos seus escritos chegará a desvendar, em todo o seu esplendor, o estado de adiantamento a que haviam chegado, por exemplo, na época de Augusto. (BUENO, 1946, p. 18).

No caso, o contexto histórico, em que os documentos foram escritos, vem somar para o entendimento da origem e formação da língua, quando indagamos: qual é a data do documento? O que levou a produção do documento? O documento dirige-se a quem? E entre outras questões que poderão ser formuladas. Perseguindo estas questões, estamos verificando o contexto histórico dessa produção escrita; ou elucidando mais

[4] Não mencionamos aqui os tópicos: noções de linguagem, língua e dialeto; língua latina; línguas românicas.

com o estudioso da linguística histórica:

> Quando se fala em história externa [da língua], tem-se de pensar também na estrutura sociolingüística e, até mesmo, numa espécie de micro-história, ou seja, numa história que busca recuperar o cotidiano das populações (seu trabalho, alimentação, moradia, vestuário, lazer) e sua contraparte lingüística, o que acaba por revelar complexas redes de relações culturais entre grupos, regiões e povos diferentes que podem ter efeitos sobre a mudança lingüística. (FARACO, *op. cit.*, p. 60).

Compreendendo o fato social da língua, depreendemos que ela expressa – fixa – o comportamento de um grupo social em um determinado espaço físico, cultural e temporal. Por isso, a história e a cultura de um povo determina, por sua vez, os usos da língua para todos os setores da atividade humana.

Outrossim, a abordagem interna da língua portuguesa, tratada nesse manual, está contemplada, conforme o índice dessa obra[5], no quadro abaixo:

Noções Elementares de Fonética Histórica
Vogais
Consoantes.....33

Metaplasmos 35

Vocalismo
Quadro comparativo entre as vogais tônicas no Latim Clássico e no Vulgar 51
Vogais átonas: pretônicas e postônicas 53
Estudo dos ditongos 54
Causas da ditongação 55
Estudo dos hiatos 56

Consonantismo
Consoantes simples 57
Grupos consonantais 59
Grupos homogêneos 59
Grupos próprios iniciais 60
Grupos próprios mediais 60
Grupos impróprios 62
Grupos de consoantes mais semivogal 63

Formas divergentes e convergentes
Causas das formas divergentes 69
Corrente popular 69

[5] Deixamos de mencionar: analogia; formação do vocabulário do português; o português do Brasil; arcaísmos.

Corrente erudita 70
Corrente estrangeira 70
Formas convergentes 70
Causa única das formas convergentes 71

Justificativa histórica da ortografia portuguesa
Períodos: fonético, pseudoetimológico e simplificado 73

Morfologia Histórica
Os casos latinos.....77
Redução dos casos: O caso lexicogênico 78
Vestígios dos casos em Português 80
As declinações 80
Redução das declinações 80
O gênero dos substantivos. Desaparecimento do gênero neutro 81
Vestígios do gênero neutro em Português 82
Redução das conjugações 82
Tempos que se perderam ou assumiram novas funções 84
Quadro comparativo da conjugação latina com a conjugação portuguesa ...84
Criações românicas 86
Futuro do presente e do pretérito 86
Tempos compostos 87
O infinitivo pessoal ou flexionado 88
A voz passiva analítica nos tempos do *infectum* 88

Portanto, esta parte deste estudo mostra-nos a história interna verificada pelo "[...] conjunto de mudanças ocorridas na organização estrutural da língua no eixo do tempo;" (*Id.*, *ibid*., p. 59).

A seguir, no quadro abaixo, apresentamos um conjunto de teóricos, citados na obra em questão, fundamentando questões no âmbito da lingüística e no âmbito da filologia, em geral. Esses autores representam as autoridades acadêmicas referentes aos estudos diacrônicos e sincrônicos da língua portuguesa, principalmente.

Teóricos	Pontos abordados
Dr. J. Mattoso Câmara Jr.	A noção de dialeto (p. 11)
Dr. Silveira Bueno e Leite de Vasconcelos	Indagação: Somente as "fronteiras naturais ou divisões políticas", como fatores extrínsecos, bastam para formar o dialeto? (p. 11)
Menendes Pidal	As razões da perda da declinação latina. (p. 79)
Leite de Vasconcelos	As fases da Língua Portuguesa (p. 25). Teoria sobre o aparecimento do infinitivo flexionado em português (p. 88).
Meyer-Lübke	Teoria sobre o aparecimento do infinitivo flexionado em português (p. 88).
Adolfo Coelho e Darmester	Arcaísmos da língua. (p. 103)
Antônio Dinis da Cruz e Silva	Arcaísmos morfológicos. (p. 104).
Grandgent	Redução das declinações (p. 80)

Portanto, verificamos neste quadro uma relação de oito autores de grande expressão na área da filologia portuguesa, principalmente, que embasam e introduzem suficientemente estes estudos. Não poderíamos esperar que essa obra abrangesse profundamente as questões históricas do português, porque a intenção é subsidiar o estudante para os estudos iniciais do português, propriamente dito.

Além dessas colocações, apresentamos, no quadro abaixo, uma lista de títulos referindo-se às fontes históricas e/ou autores citados nesta obra:

Fonte histórica: - *Peregriniatio ad Loca Sancta* (p.16), citado. - *Appendix Probi* (p.16), exemplificado. - *Cantiga da Ribeirinha* (p.24), de Paio Soares de Taveirós	Modalidade: → Latim Vulgar → Latim Vulgar → Português-Arcaico (1ª fase)
Autores: - Cícero (p.14, 86, 87) - Santo Agostinho (p.14) - Camões (p.25, 65); - Fernão Lopes, Gomes Eanes Zuarei, Rui de Pina (p.25) - Pe. Fernão de Oliveira, João de Barros (p.25) - Sá de Miranda (p.65) - Plauto, Terêncio, Catão (p.80) - Sêneca (p.86)	Período histórico: → História Antiga/ Latim Clássico → História Medieval/ Latim Clássico → História Moderna/ Português Mod. → História Medieval/Português Méd. → História Moderna/Português Mod. → História Moderna/Português Mod. → História Antiga/ Latim Clássico → História Antiga/ Latim Clássico

Este conjunto de obras e autores, na história da língua portuguesa, dão-nos uma ideia fundamental para o entendimento da formação e evolução desta língua contemplando os aspectos da história interna, principalmente.

Destarte, a obra didática, em questão, abrange os autores da história antiga até a história moderna; e os documentos escritos no latim clássico, latim vulgar, português-arcaico e português moderno.

4. Considerações finais

Nessa obra didática, pontuamos considerações pertinentes relacionadas à importância justificando o estudo diacrônico do português. O aluno iniciante desse estudo necessita dos rudimentos filológicos, para que possa compreender profundamente o funcionamento do sistema da língua em questão, ou melhor, o processo de formação e evolução desta no âmbito da fonética, morfologia e sintaxe, principalmente. Isto sob o aspecto interno.

Em outro aspecto, a história externa da língua compreende o contexto histórico, cultural e social dos falantes ditando o uso da língua escrita, apresentada nas fontes históricas. São estas fontes históricas que nos ditam, além dos elementos internos, os usuários da língua escrita em um contexto social e político, notoriamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, S. *Estudos de filologia portuguesa*: 1º vol. São Paulo: Saraiva/ Acadêmica, 1946.

CARVALHO, D; NASCIMENTO, M. **G***ramática histórica* para o 2º grau a vestibulares. 8. ed. São Paulo: Ática, 1972.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. Trad.: Vicente Felix de Queirós. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

DAWSON, C. Religion and Culture. Londres, 1948. In: MONDIN, B. *O homem*: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica. Trad.: R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulinas, 1980, p. 48.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo histórico das línguas. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2005.

VALENTE, M. *Ludus primus*: 1ª série ginasial. 56. ed. Porto Alegre: Selbach, 1952.

A IDEOLOGIA NOS ANÚNCIOS DE MEDICAMENTOS DO *ALMANACK CORUMBAENSE*

Lucas Tadeu de Oliveira Maciel (UEMS)
lucastadeums@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

RESUMO

O objetivo deste artigo é efetuar uma breve reflexão sobre os anúncios publicitários presentes no *Almanack Corumbaense*, especificamente os que lidam com a venda de medicamentos, que são a maioria, e suas relações com a questão ideológica. Pretende-se verificar como este discurso se mostrava ideológico para a sociedade da época, além de explorar a função deste almanaque e seu contexto histórico. A base teórica para a análise do *corpus* se assentará nos estudos de Terry Eagleton, José Luiz Fiorin, Eni Orlandi, Michel Pechêux e Dominique Mainguenau.

Palavras-chave: Ideologia. Anúncios. *Almanack Corumbaense*.

1. Introdução

Hoje há uma preocupação com os riscos da automedicação e da venda indiscriminada de remédios, bem como dos riscos de intoxicação, do consumo inadequado e exagerado, tudo isso aliado às desigualdades sociais e dificuldades de acesso a tratamentos de saúde, dentre outros. Esta é uma preocupação relativamente nova, pois até bem pouco tempo o controle sobre a produção e venda destes produtos possuía pouca ou nenhuma regulamentação.

O objetivo deste artigo é efetuar uma breve reflexão sobre os anúncios publicitários presentes no *Almanack Corumbaense*, especificamente os que lidam com a venda de remédios, que são a maioria, e suas relações com a questão ideológica. Pretende-se verificar como este discurso se mostrava ideológico para a sociedade da época, como representantes de uma cura e ao mesmo tempo como instrumentos de tamponamento das políticas de saúde pública, que era precária e ainda como elementos de uma campanha política.

2. O Almanack Corumbaense – séc. XIX

O *Almanack Corumbaense* de 1898 é uma obra que elenca informações e faz propagandas da cidade de Corumbá no Estado de Mato

Grosso. Ricardo D'Elia apresenta o Almanack e consoante a leitura da obra pode-se entender que ele era farmacêutico e homeopata, isto pelas propagandas de seu estabelecimento e dos produtos que eram comercializados por ele. Segundo Souza (2013) ler o *Almanack*: "É como realizar uma viagem no tempo e no espaço, pois é possível vislumbrar uma cidade em um tempo no seu auge de comércio, tendo o porto e suas redondezas como ponto de grandes transações financeiras". (SOUZA, 2013, p. 36).

Nele estão presentes ainda conteúdos de relevância histórica tematizando os costumes da época e a vida da sociedade corumbaense. Situando a obra em contexto histórico, em 1898 o Estado de Mato Grosso ainda não havia sido dividido e a capital era em Cuiabá. O próprio Almanack tenta dar conta de apresentar um pouco sobre a história da cidade:

> Nos tempos coloniaes, Corumbá era uma simples fazenda do governo, caracter que conservou atè o anno de 1810. Por imperial decreto datado de 11 de Abril de 1853, mandou-se declarar o seu porto habilitado para o Commercio e bem assim lhe foi mandado crear uma meza de rendas. (D'ELIA, 1898, p. 09)

É evidente a importância do porto para o desenvolvimento da cidade e no *Almanack* D'Elia traz as principais ruas da cidade que levam ao porto. A questão comercial também se destaca no almanaque que ainda destaca hotéis, escolas, comércio da cidade, espaços públicos, dentre outros.

Corumbá aparece muito bem representada nesta obra de extrema relevância para conhecimento ou pesquisas, dado o caráter histórico e representativo de sua escritura.

3. Corpus

O *corpus* desta reflexão são os cinco anúncios publicitários de medicamentos que se encontram no *Almanack Corumbaense,* que mostramos nos **Anexos**.

Atualmente, a indústria de medicamentos investe mais em propaganda que em pesquisa e desenvolvimento de novos medicamentos e embora tenhamos serviços de saúde pública, uma boa parte da população não tem acesso a tratamentos e serviços de saúde de qualidade. Em contrapartida, a sociedade recebe apelos comerciais diariamente para consumir medicamentos como se fossem produtos quaisquer. Além disso, o

termo saúde é sempre citado quando se tem uma campanha política, é sempre uma promessa. Considerando-se a época da publicação do *Almanack Corumbaense*, vê-se que isso já vem de longe e não é algo novo na realidade social brasileira.

Os anúncios estão vinculados a um almanaque que traz informações de calendário, poemas, anedotas, propagandas de estabelecimentos, notas sobre políticos da região, dentre outros textos. O objetivo ao qual se legitima é o de entretenimento, visto que não se debruça sobre os fatos em si e não vislumbra ser um veículo de transmissão de notícias. É dentro deste instrumento que estão presentes anúncios de medicamentos que se apresentam à população como a solução das moléstias.

Além disso, há ainda a notícia de uma descoberta médica (Descoberta de pílulas de Catramidina, p. 39) e sobre o funcionamento de um consultório médico (Aviso sobre consultório médico- p. 54), que não entram nesta reflexão, mas que servem de pano de fundo, mostrando que a preocupação com a temática da saúde como medicamento permeia toda a escritura da obra.

Deste modo, é visível a preocupação dos editores do *Almanack Corumbaense* acerca da saúde das pessoas, que na época podiam se automedicar indiscriminadamente e também a força destes anúncios para a época, pois, quer seja pelo fato de Ricardo D'Elia ser farmacêutico, ou pela necessidade social envolvida na exposição destas propagandas.

4. Análise

No início da leitura do Almanack visualiza-se a proposta, ou "Nossa Offerta", segundo D'Elia, que era do almanaque como:

> Fonte de informações minuciosas e uteis, elemento de propaganda das riquezas naturaes do Estado e com especialidade daquilo que diz respeito á vida comercial e industrial desta cidade, este meu trabalho faz jus á proteção de todos os cidadãos que se interessam pelo bem ser e prosperidade de seu paiz. (D'ELIA1899, p. 2)

Há explicitamente neste trecho uma promessa de prosperidade e a impressão que se tem é a de que será um trabalho simples e ao mesmo tempo sem um objetivo além do bem estar do cidadão corumbaense. Contudo, no parágrafo seguinte de apresentação D'Elia continua dizendo "Assim, pois, confiante, lanço, agora, essa primeira fornada que deverá trazer-me a experiência da tentativa, para meu futuro governo." (*Idem*, p.

2), desta forma fica clara a intenção do Almanack ou uma das intenções, que é a promoção da figura política de D'Elia.

Da leitura que se segue aos anúncios há nitidamente uma questão ideológica embutida no que a princípio parecem ser apenas meras propagandas, mas, dado o contexto em que foram publicados, a forma de apresentação, o enunciador e o suporte em que se vinculam, podem facilmente ser vistas como uma proposta ideológica.

Após a leitura dos anúncios é possível verificar que em sua maioria trata-se de remédios para verminoses, estômago, afecções mais comuns quando se tem a precariedade de saneamento básico ou a falta dele. As propagandas vendem saúde e querem que o enunciatário acredite no que lê, impõe uma verdade, no que diz Fiorin (1998):

> 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 no que ele diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião etc. (FIORIN, 1998, p 74)

Os anúncios trazem indícios de veracidade para tornar o produto mais atraente, uma vez que, o enunciatário precisa atestar a verdade do que lê. Há marcas disso nas legendas: "Approvada pela Inspectoria Geral de Hygiene a assistencia pública do Estado do Rio de Janeiro" D'ELIA, 1898, p. 49. Mais à frente: "Remedio aprovado pelas ilustres inspectorias de hygiene de Cuyabá e de Buenos Ayres e privilegiada pela Superior Governo Nacional da República Argentina" (D'ELIA, 1898, p. 58). E: "Approvado pela Ilustre Inspectoria de Hygiene de Cuyabá com medalha d'ouro da Esposição de Bruxellas, ano 1894". (D'ELIA, 1898, p. 79).

É a partir da interpretação que se evidencia a ideologia, quando se percebe nitidamente que há algo por traz, uma intenção, um sentido proposto, pois "O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia." (ORLANDI, 2001, p. 45)

Levando em conta as relações entre enunciador e enunciatário, é interessante verificar que o enunciador tem como objetivo persuadir e convencer o seu enunciatário por meio de um jogo de manipulações, pois quer fazer o enunciatário crer naquilo que enuncia. Diante disso, torna-se interessante explicitar o que Fiorin (2001) afirma:

> [...] não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está

> comprometido com os interesses sociais. Esse fato dá uma dimensão mais ampla ao conceito de ideologia; ela é uma 'visão de mundo', ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social. (FIORIN, 2001, p. 29)

É como se Ricardo D'Elia quisesse e/ou pudesse resolver todos os problemas da população no quesito saúde, além de promover sua farmácia, há um fundo de persuasão, de que algo seja verdade, como que dizendo: comprem estes remédios, a cura é garantida, se faço remédios bons, farei bom governo. Segundo Mainguenau,

> [...] para construir uma interpretação, o destinatário deve supor que o produtor do enunciado respeita certas "regras do jogo"; por exemplo, que o enunciado é "sério", que foi produzido com a intenção de comunicar algo que diz respeito àqueles a quem é dirigido. (MAINGUENAU, 2004, p. 30)

D'Elia ao anunciar os produtos deve arcar com aquilo que diz sobre o que vende. É preciso que seja verídico, que funcione e é exatamente isso que promove o que se anuncia. Isso fica claro no anúncio de *Caroba Manaca:* "Remedio experimentado por oito anos em toda a America do Sul". (D'ELIA, 1898, p. 58). Ou seja, é algo com comprovação científica.

O almanaque traz outros textos, poéticos, tendenciosos, sobre assuntos sociais e apresenta anúncios de hospedarias e cria desta forma uma visão sobre Corumbá, mas ao mesmo tempo faz propaganda de remédios que nem deveriam ser tão usados se não fosse tamanha a pobreza e a decadência de alguns extratos sociais da época. E é este o trabalho ideológico, o de "produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência". (ORLANDI, 2001, p. 46)

Para Michel Pêcheux, a ideologia se dá quando os sentidos do discurso tornam-se tão naturais a ponto de serem tidos como verdade. O que se apresenta nestes anúncios adquire um sentido quer está mais ligado à ideia que se quer passar aos leitores do que ao que realmente se prezam. Não é simplesmente para vender produtos que eles estão ali. De acordo com Pêcheux (1997):

> As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

O uso marcado das palavras: *cura, todas, cura completa, alívio*

imediato, poderoso remédio, o melhor e mais potente, indicam a superioridade que se quer alegar dos produtos em exposição em detrimento dos possíveis concorrentes. Estas palavras e expressões buscam persuadir o enunciatário, tendo em vista o que novamente salienta Fiorin, que "A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado." (FIORIN, 2011, p. 75)

Desta forma, neste "jogo de persuasão" (*Idem*, p. 75) o que se propõe é que aquele que lê, acredite no que lê e admita como certo o sentido que apreende, de que os remédios curam, são aprovados, de confiança, assim como seu enunciador o é.

5. Conclusão

A ideologia é inerente aos constructos sociais e salienta-se também na linguagem, por meio de diversos suportes e gêneros. Especificamente para o caso desta reflexão, os anúncios de remédio do *Almanack Corumbaense* simbolizam uma forte propaganda política e de salvação.

D'Elia termina a apresentação do *Almanack* frisando que:

> Si for insuccedido no meu commettimento, resta-me a consolação de que a ele não fui levado por interesses d'outra espécie que não fossem aquelles que se prendem á felicidade d'esta minha segunda pátria- o Brazil. (D'ELIA, 1898, p. 02)

Eis uma tentativa de persuadir o leitor de que o interesse maior é o bem da nação, um ideal patriota e marcado. Uma maneira de amenizar o que antes escrevera, porém, a sequência explorada pela obra apesar de ter um caráter de entretenimento, traz nas entrelinhas a promoção de sua imagem, seja ela de farmacêutico, de candidato, de cidadão. O sujeito está bem marcado no discurso dos anúncios, que carregam em si uma ideologia, afinal não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. (ORLANDI, 2001, p. 47).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'ELIA, Ricardo. *Almanack Corumbaense*. Corumbá: Typ. Italiana, 1899.

ORLANDI, E. p. *Análise* de *discurso*: princípios e procedimentos. Cam-

pinas: Pontes, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. São Paulo: Unicamp, 1997.

SOUZA, Fabiana Ferreira de. *A ortografia em Almanack Corumbaense*: uma perspectiva da historiografia na língua portuguesa. Mato Grosso do Sul: UEMS, 2013.

ANEXOS

Anexo 1:

ALMANACK CORUMBAENSE 45

PHARMACIA D'ELLA

GOTTAS JAPONEZAS

Cura instantaneamente qualquer dôr de dentes.

Depilatorio Machado: destróe em cinco minutos os cabellos que se quizerem, sem irritar a cutis.

Xarope purgo-vermifugo de Roux: o melhor remedio para matar toda classe de lombrigas de creança.

Tinta para carimbo de borracha.

Collodio para callos: destróe os callos em 15 dias.

Sabão curativo de Reuter: unico para banho.

Agua de Botot: limpa os dentes e perfuma a bocca.

Emulsão de oleo de figado de bacalhão com lacto-phosphato de cal, de Ricardo D'Ella, approvado pela junta de Hygiene de Cuyabá, com medalha de ouro da exposição de Bruxellas do anno de 1894, optimo para affecções consumptivas e alentamento.

Caroba e manacá iodado de D'Ella: especifico poderoso para purificar o sangue; para rheumathismo e molestias syphiliticas.

Pharmacia D'Ella- p. 30

Anexo 2:

23 ALMANACK CORUMBAENSE

ELIXIR DE QUINA, COCA E CASCARA SAGRADA.

Molestias do estomago

Dyspepsia, digestões difficeis, nauseas, flatulencia, debilidades, cancro do estomago, gastrite e constipações do ventre.

Allivio e cura completa com o uso constante do:

ELIXIR DE QUINA, COCA E CASCARA SAGRADA

DO

Pharmaceutico Francisco D'Emille.

UNICO DEPOSITO

Pharmacia D'Elia

Corumbá.

Elixir de Quina, coca e cascara sagrada- p. 38.

Anexo 3:

ALMANACK COMMERCIAL 33

AGUA INGLEZA

FORMULA MODIFICADA DO PHARMACEUTICO AZEVEDO SOARES e reconhecida a melhor para todo o Brazil.

Estomachico, febrifugo e reconstituinte

Approvada pela Inspectoria Geral de Hygiene e assistencia publica do Estado do Rio de Janeiro.

Emprega-se sempre com resultado efficaz nas convalecencias de molestias graves, nas dyspepsias agudas ou chronicas, febres em geral: como reconstituinte em todas as enfermidades de fundo dyscracico.

DOZE: Tome dous a tres calices por dia.

Cardozo Junior.

Vinho de Dolariina composta

O melhor e mais potente anthelmintico até hoje conhecido. Preparação do Pharmaceutico Ricardo D'Elia.

A Dolariina, fermento vegetal analoga a papaina, tirado do ficus doliaria pelo celebre doutor Moncorvo do Rio de Janeiro, tem dado em Europa e em America optimo resultado para destruir qualquer classe de lombrigas intestinaes Por isso o vinho de Dolariina composta addicionado de optimos coadjuvantes e correctivos è um poderoso remedio para destruir qualquer verme intestinal em poucos dias, e para reativar a fermentação do estomago.

DOSE PARA CRIANÇA: uma colher de sopa antes de cada refeição.

Água Ingleza e Vinho de Dolariina composta- p. 49.

Anexo 4:

ALMANACK CORUMBAENSE 43

CAROBA MANACA' IODADOS

do Pharmaceutico Ricardo D'Ella

Remedio approvado pelas illustres Inspectorias de hygiene de Cuyabá e de Buenos-Ayres, e prévilegiada pela Superior Governo Nacional da Republica Argentina.

Para cura das Escrofulas e todas as molestias provenientes d'ellas; eruptivas e cutaneas, tes como— Eresipela, Herpes, Pustulas, Borbulhas, Sarna, Tumores Ulceras, Nascidas, Chagas, Empingem; Reumatismo, Dores nos ossos—Syphilis em todas as suas formas: em summa, cura todos os males que tem sua origem na impureza do sangue.—Remedio experimentado por oito annos em toda a America do Sul.

DOSES PARA ADULTOS:—3 colheres de sopa, por dia no periodo chronico e seis, ou mais no periodo agudo, dissolvidas em agua.

Elixir Dentifricio ou Agua de Botot

Perfuma a bocca e limpa os dentes; 50 annos de bom successo. E' reconhecido optimo em todas as pharmacopéas do mundo

MAISON CHASSÉ—PARIS.

Leite antipholico de CHASSÉ

Contra as sardas, tez crestada, nodoas de gravidez, pintas rubras, rosto sarabulhento e farinaceo, rugas &.

USO: Molhar um panno e passal-o pelo rosto duas vezes por dia.

PARIS—MAISON CHASSÉ.

Deposito na Pharmacia D'Ella—CORUMBA.

Caroba Manaca' Iodados e demais medicamentos do Pharmaceutico Ricardo D'Ella- p. 58.

Anexo 5:

ALMANACK COROMBAENSE 64

Emulsão de oleo de figado de Bacalhào

Com lacto-phosphato de cal

do Pharmaceutico Ricardo D'Elia

Approvado pela Illustre Inspectoria de Hygiene de Cuyabá com medalha d'ouro da Esposição de Bruxellas, anno 1894.

O LATO PHOSPHATO DE CAL é soluvel e assimilavel, determina a formação da carne muscular, e dá principio as fibras de que são compostos todos os nossos tecidos. Por isso a Emulsão de Oleo de Figado de Bacalhão com Lacto-Phosphato de Cal dá optimos resultados no aleitamento, na Tisica, nas affecções consumptivas, no Lymphatismo, na escrophula e em todas as enfermidades que traz por consequencia o rapido emmagrecimento.

Esta emulsão é muito agradavel ao paladar.

DOSE: Para crianças três colheres de chá por dia e para adultos tres colheres de sopa.

Emulsão de óleo de fígado de bacalhau, p. 79.

A IMPORTÂNCIA DA LEI MARIA DA PENHA NA VOZ DAS VÍTIMAS

Elza de Souza (UEMS)
elzasou_7@yahoo.com.br
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

A violência doméstica constitui uma ameaça que acompanha as mulheres, de todas as idades, graus de instrução, classes sociais, raças, etnias e orientação sexual já há muito tempo. A violência não conhece fronteiras geográficas, raça, idade ou renda. É uma realidade experimentada em várias partes do planeta, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, no meio urbano ou rural, em grandes e pequenas cidades. A Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, conhecida como "Lei Maria da Penha", sancionada em agosto de 2006 e vigorando no mês seguinte, alterou significativamente o tratamento dos casos de violência no Brasil. Este artigo é o resultado da pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e teve como objetivo ouvir nos discursos de mulheres que sofreram violência doméstica, o que as suas vozes dizem a esse respeito. Dessa maneira, à luz da sociolinguística, serão analisadas duas entrevistas, onde as mulheres falam sobre o que sofreram. Naqueles discursos, pode-se observar a importância da legislação brasileira no que diz respeito ao tratamento cedido às vítimas. Para as entrevistadas essa é uma grande conquista.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha. Análise do discurso. Legislação.

1. Introdução

Este artigo é o resultado da pesquisa feita para o trabalho de conclusão do curso de letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Meu interesse em relação à violência doméstica contra mulheres começou há algum tempo, quando comecei a trabalhar na Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS). Minhas atividades profissionais me levaram ao conhecimento de vários casos, pois, a Secretaria está vinculada ao Centro de Atendimento à Mulher (CAM). Nesse período cursava minha primeira faculdade, em serviço social. A proposta do TCC daquela época era analisar tal questão, sob a ótica da aplicação da Lei 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, buscando entender até que ponto a lei havia influenciado e modificado o tratamento dos casos de violência no Brasil.

Daquela pesquisa pude compreender que a lei é uma grande conquista brasileira, pois a violência doméstica constitui uma ameaça que acompanha as mulheres, de todas as idades, graus de instrução, classes sociais, raças, etnias e orientação sexual. Sem distinguir fronteiras geográficas, raça, idade ou renda, é uma realidade experimentada em várias partes do mundo, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, no meio urbano ou rural, em grandes e pequenas cidades.

A violência contra a mulher acontece há muito tempo. A despeito das mudanças socioculturais, políticas e econômicas, ela ainda é considerada frágil e incapaz de dirigir sua vida sem uma figura masculina ao seu lado. Esses conceitos são passados de pai para filho. Em geral, os meninos são estimulados a serem mais fortes, mais agressivos, dominadores, enquanto as meninas são ensinadas a cuidarem da família e, muitas vezes, serem submissa. Milhares de mulheres em nosso país são humilhadas, agredidas e violentadas por seus próprios companheiros, em um ambiente do qual não têm como fugir, ou seja, a sua própria casa.

Esse é um drama social que ainda aflige muitas pessoas, mas que nunca havia sido enfrentado de forma adequada, por se tratar de violência praticada, não por pessoas anônimas, mas pelos próprios maridos, namorados ou pessoa com quem a vítima convive. Durante décadas a violência, que provocava dor física ou moral dentro dos lares, era encarada como uma mera briga entre casais, por isso, as autoridades se negavam interferir nessas relações, com a desculpa de preservação das relações familiares.

Durante muito tempo essas mulheres carregaram consigo a culpa por serem vítimas de violência. Foram anos de luta para que as mulheres dispusessem de um instrumento legal fazendo com que as autoridades enxergassem a violência contra elas, um crime.

Foi assim que a Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006 foi elaborada, criando mecanismos para coibir e prevenir a violência contra a mulher e estabelecendo medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência.

Diante desse cenário, surgiu, par mim, uma nova questão: o que essas vítimas têm a dizer sobre a violência vivida?

Assim, como aluna do curso de letras, e com o incentivo da minha professora orientadora, procurei estender a pesquisa e desenvolver um trabalho de caráter interdisciplinar, envolvendo os conceitos do serviço

social e dos estudos da linguagem, com o objetivo ouvir, nos discursos de mulheres que sofreram violência doméstica, o que as suas vozes diziam a esse respeito.

Destaca-se a relevância desta pesquisa uma vez que a falta de informação e os conceitos culturais machistas e patriarcais enraizados na sociedade contribuem para a perpetuação da violência contra a mulher. Por isso, quanto mais informações e conhecimentos sobre o assunto, maior a chance de o medo diminuir, as denúncias aumentarem e as agressões reduzirem.

Dessa maneira, à luz da sociolinguística, foram analisados os depoimentos de três vítimas femininas coletados em entrevista, onde narraram as suas sofridas experiências e falaram como conseguiram sair dessa situação de violência. A sociolinguística foi escolhida para apoiar a análise dos dados, pois, segundo Tarallo (1997), essa é uma área de estudo que permite descrever o falante em toda sua essência, por meio da língua falada em um determinado contexto social e de acordo com sua situação real de uso. Por meio dos registros fônicos de indivíduos constituintes de uma determinada comunidade, o pesquisador pode investigar fatores linguísticos, sociais, culturais e identitários dos falantes. Então, após transcrição e análise das entrevistas, pudemos observar a importância da Lei Maria da Penha no tocante ao tratamento cedido às vítimas.

2. Violência doméstica e suas consequências

Há muitos anos as mulheres foram consideradas espécies de patrimônio da família. Agressões físicas, homicídios eram comuns. Os homens alegavam defesa da honra, denegrindo a imagem de suas próprias companheiras, realizando uma série de acusações como infidelidade, sedução, luxúria para justificarem os seus atos e eram absorvidos de seus crimes; as mulheres não tinham direitos, algum. A violência contra a mulher é um grave problema e é cometido por homens que se acham superiores às mulheres e que acreditam que elas devem ser suas subordinadas, sob a pena de sofrem abusos e discriminação.

Minha experiência como Assistente social permite-me dizer que boa parte das mulheres que buscam os serviços de saúde são vítimas de doenças sexualmente transmissíveis (DST), gestações indesejadas e transtornos emocionais, que vão desde problemas com a autoestima até a depressão. Na maioria dos casos, infelizmente, esse tipo de agressão

ocorre em relacionamentos considerados estáveis, como o casamento. Baixa autoestima, vergonha, indignação são sintomas graves que podem resultar em suicídios ou até mesmo homicídios. Ou seja, a violência contra a mulher pode ser fatal, em todos os sentidos.

3. Lei Maria da Penha

Durante muito tempo mulheres carregaram consigo a culpa por serem vítimas de violência e foram anos de luta para que as mulheres dispusessem de um instrumento legal fazendo com que o Estado reconhecesse a violência doméstica e familiar contra a mulher como um problema público e nacional. Com a chegada da popularmente conhecida "Lei Maria da Penha", a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, passou-se a observar significativas mudanças no tratamento dos casos de violência no Brasil.

A Lei Maria da Penha é chamada assim em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos lutou por justiça. Maria da Penha foi casada com o professor universitário Marco Antonio Herredia Viveros. Em 1983, sofreu a primeira tentativa de assassinato, quando levou um tiro de seu então marido, nas costas enquanto dormia, o qual a deixou paraplégica. Ele alegou que tinham sido atacados por assaltantes. A segunda tentativa de homicídio aconteceu meses depois, quando Viveros a empurrou da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la no chuveiro.

Quinze anos se passaram de lutas e pressões internacionais e mesmo assim a justiça brasileira não decidia o caso. Então, com a ajuda de ONGs, Maria da Penha conseguiu enviar o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), que, pela primeira vez, acatou uma denúncia de violência doméstica. Viveiro foi preso em 2002 e cumpriu apenas dois anos de prisão.

O processo da OEA também condenou o Brasil por negligência e omissão em relação à violência doméstica. Uma das punições foi a recomendação para que fosse criada uma legislação adequada a esse tipo de violência. Um conjunto de entidades reuniu-se para definir um anteprojeto de lei definindo formas de violência doméstica e familiar contra as mulheres e estabelecendo mecanismos para prevenir e reduzir este tipo de violência, como também prestar assistência às vítimas.

Finalmente, em setembro de 2006 a Lei 11.340/06 entrou em vigor, fazendo com que a violência contra a mulher deixasse de ser tratada

como um crime menos ofensivo. A lei também acabou com as penas pagas por meio de cestas básicas ou multas, além de considerar crimes a violência psicológica, a violência patrimonial e o assédio moral.

Esta lei veio para assegurar às mulheres seus direitos no combate à violência. Expor o problema, por mais difícil que seja agora dá mais amparo e boa parte das mulheres tem feito jus à sua defesa.

Hoje, com a lei, ao constatar a prática de violência contra a mulher, as autoridades devem adotar as providências necessárias, visando assegurar a integridade física da mulher, garantir a sua proteção policial. O juiz poderá aplicar ao agressor, algumas medidas de caráter emergencial, dentre elas, o afastamento do ofensor do lar, a proibição de determinadas condutas, entre as quais, não se aproximar da mulher agredida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor. O inquérito policial e o processo criminal não dependem de autorização da mulher agredida, com isso, o marido que praticou a violência, não pode constranger ou chantagear a vítima para que retire a queixa. Tomando conhecimento do fato, a polícia e o Ministério Público são obrigados a agir, mesmo que a vítima não autorize o processo ou mesmo que peça para não ser instaurado, até mesmo um vizinho que ouvir ou ver as agressões, poderá chamar a polícia, a qual prenderá em flagrante o agressor, ainda que a mulher lecionada peça para libertar seu marido. Não depende da vontade da mulher agredida para que a proteção seja ampla e eficaz, pois, muitas mulheres acreditando no arrependimento do agressor, voltavam atrás em suas denuncias.

No que diz respeito às investigações, o depoimento de testemunhas também foi incluído como parte do processo e o julgamento passou a ser realizado em Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar. De acordo com Fernandes e Pereira (2008, p. 68) “sua intenção não é unicamente punitiva, mas de proporcionar meios de proteção e promoção de assistência mais eficiente a salvaguardar os direitos humanos das mulheres”.

Entre as principais mudanças previstas nessa lei está a de que o agressor pode ser preso em flagrante ou ter a prisão preventiva decretada; essas penas não podem mais ser pagas com cestas básicas ou multas e cabe à Justiça fazer cumprir o que está previsto na lei por meio de seus agentes.

A Lei Maria da Penha tem provocado mudanças consideráveis no cenário da violência contra a mulher, apesar de duramente criticada. A lei

vem revolucionando e coibindo, de certa forma, a violência doméstica. Ela obriga o réu condenado por delito doméstico a participar de programas de reeducação e de acompanhamento psicossocial. Esse processo de conscientização tem por intuito, fazer com que o agressor reveja o quão agressivo foi seu ato e isso regride na construção de uma família saudável e feliz. Por isso a mulher, consciente dessa realidade tem de denunciar o agressor, na tentativa de redimi-lo.

4. Sociolinguística e os aspectos metodológicos

A sociolinguística, escolhida para apoiar a análise dos depoimentos das vítimas, tem como foco, a língua falada nas mais variadas comunidades linguísticas, interligando aos aspectos do sistema linguístico e os fatores sociais, sendo a língua entendida como uma função sociocomunicativa. Como diz Labov (1983), a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições e de ideias, fato que pode ser observado nas falas das entrevistadas.

Os estudos sociolinguísticos vêm conquistando uma visão mais ampla acerca da linguagem. A sociolinguística se preocupava essencialmente em descrever as diferentes variedades coexistentes dentro de uma comunidade de fala, hoje ela engloba praticamente tudo o que diz respeito ao estudo da linguagem em seu contexto sociocultural.

Bright (1966), um dos pioneiros na definição do objeto da Sociolinguística, delimitou três ângulos fundamentais para o seu estudo: a identidade social do emissor, a identidade social do receptor e as condições comunicativas. Com base na teoria da relação entre língua e sociedade, utilizam-se entrevistas para coletar os dados das pesquisas sociolinguísticas. Com esse método de investigação é possível registrar e traçar o perfil sociológico, econômico e cultural do falante, por isso escolhemos ouvir as vozes daquelas vítimas femininas, por meio de entrevistas. Conscientes do efeito negativo em relação à presença do pesquisador e do gravador na hora da coleta dos dados, o que Labov (1983) chama de "paradoxo do observador", pois o que se pretende é registrar como as pessoas falam espontaneamente quando não observadas por um entrevistador, buscamos criar situações naturais de comunicação linguística, mostrando-lhes confiança e deixando-as à vontade.

Essa não foi tarefa fácil, porque, em geral, as vítimas de violência demonstram desconforto ao narrarem sobre suas experiências, mas acre-

ditamos que o fato de, além de pesquisadora e entrevistadora, eu trabalhar na área da assistência social, possa ter minimizado a tensão do momento. Como afirma Tarallo (1997, p. 23), a narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguística procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero de narrativa, o informantes desvencilham-se praticamente de qualquer preocupação com a forma e passam a expressar os seus sentimentos de maneira natural.

As entrevistas tornaram-se oportunidades para que aquelas mulheres narrarem as suas estórias, darem seus depoimentos e, principalmente, terem as suas vozes ouvidas.

5. *Análise das entrevistas*

Por força da minha atividade profissional, sabemos que uma voz é calada a cada minuto. Apesar de muitas não conhecerem a lei ou temerem represarias por parte de seus agressores, há mulheres que depois de muito sofrimento, resolvem denunciá-los. Gravamos, transcrevemos e analisamos o relato de três mulheres, cujos nomes serão omitidos.

A primeira mulher mostrava, em seu rosto, os maus tratos por ela sofridos. Na hora da entrevista, apresentava ombros curvados e semblante entristecido. Com voz tremula, ela relatou, com muita dificuldade, o sofrimento que gostaria de esquecer. Em seu depoimento, contou que sofreu violência moral e física. Levava chutas e pontapés e tinha sua imagem denegrida, quando não arrumava a cama direito, não cozinhava comida boa, olhava para os lados ou usava roupas decotadas, na concepção do agressor.

Ela nos contou que estava fora da cidade e longe de seus familiares, pois havia sido levada pelo seu companheiro, com promessas de vida melhor. Porém, aquele homem, aparentemente calmo e tranquilo, logo se transformou em um “monstro”. “Eu vivia numa constante sessão de violência... levava um monte de tapa na cara porque eu não queria obedecer ele.” (Entrevistada 1)

Esse sofrimento durou dois anos. Para que ela não fugisse ele quebrou o cartão do seu CPF e cortou a sua carteira identidade. Um dia ele chegou em casa com uma faca de serra, a jogou na cama forçando-a ter relações sexuais com ele, enforcando-a e ameaçando matá-la.

> Naquela noite eu pensei que eu ia ser a última. Eu que ia morrer... ele disse que se eu não calasse a boca, ele ia me matar. Eu não tive outra alternativa a não ser concordar, dizer que estava tudo bem para que ele se acalmasse, depois dessa noite, no dia seguinte aproveitei que ele foi trabalhar, resolvi fugir, mesmo com muito medo de ser pega e até mesmo de perder a vida, mas,. criei coragem....eu não aguentava mais aquela situação. Foi quando pedi ajuda para os vizinhos. Aí eu cheguei a um ponto de mototaxista e contei para primeira pessoa que vi, tudo o que estava acontecendo comigo. Um rapaz ficou tocado com a minha situação, me levou até o conselho tutelar e de lá eu fui encaminhada para a delegacia da mulher, e depois ao CAM onde passei por uma triagem e por não ter para onde ir fui levada para Casa Abrigo. (Entrevistada 1)

Quando chegou ao abrigo, ela estava psicologicamente abalada. Ela disse que enquanto estava na casa, recebeu todo atendimento psicológico, hospitalar, material e foi muita bem tratada pelos funcionários.

A Casa Abrigo conta com um quarto com banheiro para cada abrigada, cama e ventilador, a casa também possui em suas dependências uma cozinha, refeitório, sala de televisão, lavanderia, área de lazer para as abrigadas que levam seus filhos menores de 14 anos. Esses são acompanhados em suas atividades escolares, pelas pedagogas e pelas assistentes sociais, que os acompanham em suas consultas média e jurídica, como reparação de seus documentos, em caso de divórcio ou emprego.

Essa entrevistada contou-nos que desfrutou de vários benefícios proporcionados pela Lei Maria da Penha. Hoje liberta e recuperada, com uma nova perspectiva de vida, conseguiu reconstruir sua vida, pois segundo seu relato casou novamente com uma pessoa que a respeita, retomou os laços familiares, que até então estavam rompidos, superou o problema de depressão, situação que se encontrava em decorrência dos maus tratos o qual sofrerá na convivência com seu ex-companheiro. Ela reconhece que obteve ajuda de pessoas que colocaram em prática a Lei Maria da Penha porque através dela, conseguiu se libertar de uma vida de submissão e agressão daquele que deveria amá-la e respeitá-la, como sua companheira incondicional.

A segunda entrevistada, com 50 anos de idade, sofria violência moral e também física pelo seu esposo, um homem muito agressivo, de poder aquisitivo elevado e que por conta disso achava que a mulher tinha que se submeter a seus caprichos e se calar diante das agressões. Ele dava festa em sua casa que era quase uma mansão, onde ela tinha que servir a todos. Para humilhá-la, era obrigada a preparar a comida e servir a todos os convidados como se fosse uma empregada, caso ela não fizesse era xingada de preguiçosa e vagabunda, além de levar empurrões e safanões,

na frente de todos os convidados e amigos. Ela aguentou esta situação por trinta anos, tempo que levou para formar seus filhos. Quando eles se formaram, ela resolveu procurar ajuda na Delegacia da Mulher e posteriormente foi encaminhada ao abrigo. Ela precisava ficar longe do marido, pois era constantemente ameaçada de morte, caso deixasse o lar. Na Casa Abrigo ela recebeu toda ajuda necessária, psicológica, médico, moral e jurídica. Divorciou-se, recebeu tratamento, pois estava depressiva e com autoestima baixa, ficou por quatro meses na casa, conseguiu vários benefícios, através da lei Maria da Penha e foi morar em outra cidade. Conseguiu refazer sua vida, montou seu próprio negócio e hoje vive bem. A entrevistada reconhece que foi graças a Lei Maria Penha que conseguiu todos esses benéficos e mudou sua vida completamente após longos anos de sofrimento. "Agora eu conheço a felicidade e vivo feliz e em paz com meus filhos." (entrevistada 2)

A terceira entrevistada vivia com seu companheiro em um cômodo juntamente com seis filhos, onde tinham que dormir amontoados e viver sem condições mínimas de higiene. Seu companheiro além de ser agressivo e violento, era viciado em drogas. A entrevistada disse que chegou à Casa Abrigo sem nenhuma perspectiva de vida. Ela levava fortes surras de seu companheiro. Sua filha maior que na época tinha apenas 15 anos e morava com a avó materna, pois havia sofrido abuso sexual do próprio pai. A entrevistada chegou à Casa Abrigo fugida de seu companheiro, juntamente com cinco filhos. Ela estava muito doente por causa de uma surra recebida do marido que a fez desmaiar. "Quando as crianças chegaram da escola e me viram no chão, chamaram os vizinhos e aí eles ligaram para os bombeiros." (Entrevistada 3)

A entrevistada foi encaminhada para o hospital e permaneceu internada por alguns dias, pois havia quebrado uma costela e seus pulmões manchados pelo impacto da violência. Neste período de internação ela recebeu a visita do agressor, que a ameaçou de morte, caso ela falasse que ele havia sido o responsável pelos seus ferimentos. "Mas eu chamei a enfermeira chefe e contei a verdade, que ele tinha me batido até eu desmaiar". (Entrevistada 3)

Quando recebeu alta, foi encaminhada para a Delegacia da Mulher, onde depôs contra o agressor, depois, para o Centro de Atendimento à mulher (CAM) e, posteriormente, para a Casa Abrigo. Por fim, passou pelo IML, Instituto Médico Legal, para que fosse confirmada a agressão.

Dentro da casa abrigo a entrevistada diz ter recebido tratamento dentário, psicológico e jurídico. Seus filhos receberam acompanhamento escolar e conseguiram concluir o ano letivo. A Casa Abrigo conseguiu-lhe um emprego e um lugar para morar, longe do agressor.

6. Considerações finais

Acreditamos que esta pesquisa tenha cumprido com o objetivo proposto de ouvir, nos discursos de mulheres que sofreram violência doméstica, o que as suas vozes diziam a esse respeito.

Pudemos observar que as entrevistadas fizeram fazer valer seus direitos. Observamos também que o processo de apoio à mulher parece ser eficaz. A vítima que procura um Centro de Apoio é encaminhada para um posto de saúde e para a delegacia. Quando se entende que aquele é um caso extremo, a vítima é encaminhada para o abrigo, junto com os filhos menores de 14 anos.

Acreditamos que a questão da violência contra a mulher seja cultural e só mudará com a educação. O preconceito nasce na própria casa. Precisamos de um novo modelo de sociedade onde as pessoas não sejam preconceituosas e homens e mulheres tenham igualdade de direitos.

Agressão, ameaça e injúria são os principais crimes cometidos contra a mulher. A questão cultural e o medo são os principais fatores que contribuem para que a mulher aguente os abusos cometidos pelo companheiro para manter a família. Ela tenta ficar com a família e manter o casamento e por isso, muitas vezes, não denúncia os seus agressores.

Ainda vivemos em uma sociedade machista, por isso é necessário trabalhar a educação das nossas crianças e adolescentes, visando à formação de cidadãos que não excluem, mas que respeitam.

O aumento do número de denúncias de violência contra a mulher é diretamente proporcional ao encorajamento da mulher em procurar ajuda e atendimento quando é agredida.

A Lei Maria da Penha é reconhecida como uma conquista histórica pelos movimentos de mulheres do mundo inteiro e um avanço na legislação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEVILÁQUA, Leire; CAMPOS, Viviane. *Direito das mulheres.* 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BRASIL, Constituição Federal do. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília: Senado, 2008.

BRASIL. *Lei n. 11.340/06. Lei Maria da Penha*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 02-11-2012.

BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. Trad.: Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). *Sociolinguística.* Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 17-23.

FERNANDES, Flávia Azevedo; PEREIRA, Mariana Alvarenga Eghrari. *Protegendo as mulheres da violência doméstica.* 4. ed. Brasília: FNEDH – Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos.* Trad.: José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

SOUZA, Sérgio Ricardo. *Comentários à lei de combate à violência contra a mulher*. Lei Maria da Penha 11.340/06. Curitiba: Juruá, 2007.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

A LINGUAGEM DOS WEBQUADRINHOS

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Vanessa de Oliveira Garcia Turaça (UNAES)
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A linguagem das histórias em quadrinhos é gerada a partir de uma combinação entre os desenhos/imagens com a escrita. E durante um longo tempo os quadrinhos ficaram restritos somente ao meio impresso, ou seja, ficavam presos ao papel. Porém, o acesso a internet e aos novos meio de criação fez com que não fosse incomum encontrar quadrinhos em redes sociais e blogs, abrindo assim a possibilidade de os próprios leitores participarem do processo de criação. Por isso o presente artigo surgiu pelo interesse de pesquisar a linguagem dos web quadrinhos ou webcomics, visto que a facilidade do ambiente virtual apresenta mais uma opção para os leitores do gênero.

Palavras-chave: Webquadrinhos. Histórias em quadrinhos. Escrita. Gêneros textuais.

A linguagem das histórias em quadrinhos é gerada a partir de uma combinação entre os desenhos/imagens com a escrita. E durante um longo tempo os quadrinhos ficaram restritos somente ao meio impresso, ou seja, ficavam presos ao papel. Porém, o acesso a internet e aos novos meio de criação fez com que não fosse incomum encontrar quadrinhos em redes sociais e blogs, abrindo assim a possibilidade de os próprios leitores participarem do processo de criação.

Por isso o presente artigo surgiu pelo interesse de pesquisar a linguagem dos web-quadrinhos ou *webcomics*, visto que a facilidade do ambiente virtual apresenta mais uma opção para os leitores do gênero.

Para tanto, o artigo foi dividido em três tópicos para um melhor desenvolvimento do conteúdo, sendo o primeiro voltado para os quadrinhos no século XXI, o segundo para as diferenças entres os suportes e o terceiro para as características e linguagem dos mesmos.

1. Os quadrinhos no século XXI/ Mercado.

Apos duas décadas de seu aparecimento, os quadrinhos na web torna-se de fácil acesso na internet, facilitando assim os artistas á expor

seus trabalhos sem impedimentos do mercado editorial, ou seja, o mercado tem toda uma burocracia, ate mesmo de que assunto o autor vai falar, sobretudo possibilitando alguns deles. Visto por esse ângulo os *webcomics* ganha espaço no mercado principalmente por ter liberdade de escrever o que pensa sobre tudo, mesmo que o assunto seja religião, sexualidade etc. Assuntos que não eram comentados livremente até então.

Porém *webcomics* ainda não foi explorado comercialmente de maneira adequada, ora uma vez que o artista comercializa seu trabalho em uma editora, o mesmo tem todos os seus direitos adquiridos digo no sentido de que o artista não correrá o risco do temido plágio, e quando falo que o mercado Web ainda não está sendo explorado corretamente como deveria é justamente por esse motivo, tudo que posta na internet é compartilhado é isso o mercado editorial também perde pois os livros que eram comprados atualmente o que se ver muito são pessoas abrindo mão de comprar para fazer Download do livro, artigo etc. Por isso podemos dizer que a sobrevivência dos quadrinhos dará no ambiente virtual.

O que queremos abordar é que a internet obteve um grande avanço, podendo as obras ser adaptadas, sendo a mais comum entre elas a digitalização onde é postada no site e blogs, ou os artistas que usam as próprias ferramentas da internet para criar sua própria histórias em quadrinhos tornando um novo produto cultural.

O avanço da tecnologia principalmente da internet é interessando pois, antes era difícil ter acesso à internet, as pessoas pagavam *cyber* para acessar por alguns minutos, ou seja, poucas pessoas tinham acesso, a internet não era tão boa os equipamentos eram grandes, hoje houve o aumento no poder dos processadores, diminuem o preço do produto, o tamanho dos aparelhos também sofreram adaptações em questão de comodidade para atender todos os públicos.

> Os argumentos relativos à rede têm se centrado nos net *comics*, e podem ser resumidos dessa forma: nós estamos no meio de uma revolução tecnológica, e um dia as pessoas vão ler quadrinhos na tela do computador tão naturalmente como fariam com uma publicação impressa hoje. E, como consequência, quadrinhos impressos serão redundantes [...]. Na realidade, os quadrinhos já estão em todos os lugares da rede. Todo grande editor, por exemplo, possui um site. Além disso, há pequenos editores e autores com seus sites, assim como outras empresas usam quadrinhos em seus sites em campanhas publicitárias (SABIN, *apud* SANTOS *et al*, 2000: 44).

Os quadrinhos já se popularizaram nas redes sociais o que mais se encontram são tiras que de forma engraçadas fazendo intertextualidade com assuntos polêmicos.

Vejamos alguns exemplos:

2. *A diferença entre HQ online e quadrinhos impressos*

A diferença está implícita no tema, sobretudo o que nos chama atenção é exatamente nos pós e nos contra. É fato que essas vantagens e desvantagens dependem muito do público que está lendo, ou seja, há algumas pessoas que não abrem mão das histórias impressas até mesmo em questão de preservação e memória do quadrinho, podendo assim ser colecionados ou em instituições públicas (escolas, bibliotecas, gibitecas, o mesmo não acontece com a matéria postada na internet quando o site é retirado da rede).

Assim como tudo tem seu lado bom e ruim na concepção de cada um é fato que a internet pode ser a favor ou contra os quadrinhos online, ou seja, podemos ver a ferramenta da internet como algo que possa facilitar a venda dos gibis impressos, sobretudo os autores buscarem a internet como meio de venda e até mesmo ver a internet como algo que facilita sua criatividade para produzir seus trabalhos.

> De maneira simplista, os quadrinhos [impressos] funcionam porque eles são "convenientes". Podem-se ler quadrinhos em qualquer lugar: eles são extremamente portáteis, e não fixos em um determinado lugar. Um computador, entretanto, é raramente uma dessas coisas. Por exemplo, apesar de ser possível, não levamos um computador conosco em um ônibus. Igualmente, os quadrinhos permitem uma comunicação imediata; a internet nem sempre (SABIN, *apud* SANTOS et al, 2000: 49-50).

Mesmo sabendo que atualmente as pessoas não têm somente o computador e sim outras opções de entrar na internet como, por exemplo, o celular, notebook, tablet etc., que podem ser transportados o que facilita bastante, sobretudo uma boa conexão a internet ainda não está de fácil acesso, por esse motivo o autor coloca que os quadrinhos impressos têm essa vantagem.

> Apesar das controvérsias sobre as contribuições que os quadrinhos disponibilizados pela internet podem trazer para a ampliação da linguagem e da estética das narrativas sequenciais, para os artistas e para os leitores, é inegável que esse novo produto cultural midiático se diferencia dos quadrinhos impressos. A mídia digital cria um espaço para a experimentação por parte dos quadrinistas e gera formas inovadoras de divulgação dos quadrinhos e de seus autores; para as editoras, abre um novo mercado. (SANTOS; CORREA, TOMÉ, 2001, p. 135)

É possível perceber que a mídia digital teve um avanço em relação as publicações impressas no que se refere ao custo e divulgação das histórias, sobretudo o que percebe que esse recurso está sendo muito pouco explorado, em questão de ferramenta investimentos o que dificulta

a quebrar algumas barreiras que ainda prevalecem para que esse recurso se torna midiático e inovador.

3. Características e linguagem

Antes de se partir para a linguagem dos quadrinhos é necessário retomar o conceito de linguagem. Mesmo que já se saiba que a linguagem é inerente ao ser humano, é algo inato, e que é por meio dela que o ser humano constrói sentidos e se encontra no mundo. A linguagem é, de maneira bem simplória, um sistema complexo de comunicação. Para Fiorin:

> A linguagem humana é essa faculdade de poder construir mundos. Isso, para mim é o relevante. A linguagem dá ao homem uma possibilidade de criar mundos, de criar realidades, de evocar realidades não presentes. (FIORIN, 2005, p. 72)

Vemos então, que ela é única e que se baseia em um sistema de regras compostas de símbolos com seus significados, que resulta em uma quantidade indefinida de possibilidades de expressões novas, de maneira que não é possível duas pessoas elaborarem a mesma sequência. Koch diz que:

> Linguagem é para mim a capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos. Então, linguagem é todo meio de expressão do ser humano através de símbolos. E a sociedade nessa relação é essencial. (KOCH, 2005, p. 124)

Sendo assim, pensa-se nos quadrinhos, que durante um bom tempo foram estigmatizados como algo negativo. Que esse tipo de arte sequencial não servia para nada, além de alienação dos seus leitores. Só que, com o apoio de grandes pesquisadores, aos poucos essa visão negativa foi se perdendo, mesmo que ela ainda exista hoje, não é como antigamente. E não se pode negar que os quadrinhos configuram um importante meio de comunicação.

> Os quadrinhos figuram como um importante meio de comunicação de massa por sua considerável penetração, assim como a televisão e o cinema. Até o final da década de 1990, as HQs tinham pouco prestígio, cenário que começa a mudar pela maior difusão dessas nas instâncias culturais e educacionais.

Logo, eles possuem uma linguagem única, ou seja, eles se apoiam nas sequências visuais, nas falas e legendas. Isso revela que há uma im-

portante participação do leitor, pois ele tem que completar os espaços em brancos durante a leitura e interpretar o que está escrito.

> Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens. (RAMOS, 2009, p. 17)

O leitor tem que estar atento a todos os elementos presentes nos quadrinhos. Quando pensamos nos *webcomics* os leitores tem que estar mais atentos ao que está acontecendo ao seu redor, pois é uma das características presentes nas plataformas digitais utilizar de grandes fatos ocorridos criticar o que acontece ao redor do mundo.

Essa crítica está ligada a liberdade que esse meio permite aos seus criadores e a repercussão é muito maior do que os quadrinhos impressos. Ainda sobre a linguagem dos quadrinhos não se pode esquecer que se deve construir um sentido durante o processo de leitura.

> Will Eisner, artista e ilustre professor, para muitos a maior autoridade mundial em histórias em quadrinhos, definiu o gênero como uma forma de arte sequencial, isto é, uma sequência de acontecimentos ilustrados, uma narrativa visual que pode ou não usar o apoio de narrativas verbais, seja em balões ou em legendas. O cinema, por exemplo, também é uma arte sequencial, pois suas histórias são contadas por uma sucessão de imagens […] As diversas formas de arte sequencial usam uma linguagem fundada em experiências visuais comuns ao criador (emissor da mensagem) e ao seu público (receptor da mensagem). Sendo assim, a arte sequencial se comunica por meio de imagens reconhecíveis. Esse tipo de comunicação transcende os limites da palavra escrita, pois dispensa que o emissor e receptor sejam capazes de escrever/ler no sentido tradicional. (FEIJÓ, 2010, p. 135-136)

Sendo assim, os quadrinhos funcionam como uma ponte entre aquele que pretende difundir uma ideia ou crítica e aquele que a recebe e compreende seus conteúdos. Quando se chegou na plataforma digital muitas barreiras foram quebradas, e uma gama de publicações acontecem.

Outra característica forte é a grande quantidade de obras independentes. Retoma-se que os autores desses quadrinhos não estão ligados a uma editora, ou seja, a linguagem presente neles está edificada na liberdade de expressão que os autores possuem.

> Como vimos, as histórias em quadrinhos funcionam como um elemento de interação entre emissor e receptor, facilitada por esse gênero que utiliza recursos linguísticos específicos, humor e uma narrativa que se aproxima muito da oralidade, do tom informal para divertir, informar e conscientizar, objeti-

> vando uma construção cidadã. Nesse sentido, entendemos que é importante considerar as histórias em quadrinhos como documentação válida para melhor se observar questões relativas não só à linguagem, mas ao ensino de maneira mais ampla. Por isso, é relevante e necessário o desenvolvimento de pesquisas que, sob diferentes perspectivas teóricas (análise da conversação, linguística textual, análise do discurso, história das ideias, entre outras), analisem as histórias em quadrinhos como uma manifestação discursiva e cultural singular da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento que colabora para a constituição da memória social do século XX. (ASSIS, 2011)

Presentes tanto em meio impresso ou digital, não tem como dizer que os quadrinhos são uma forma de leitura negativa, sendo que a cada momento aqueles que se aventuram e param para esse tipo de leitura estão trabalhando a percepção da linguagem escrita e visual.

4. Conclusão

Quando se pensa em web-quadrinhos logo se pensa em suas características que são expressas pela liberdade dos autores, bem como em sua linguagem fundamentada nas críticas que se pretende fazer em algum tema.

Usamos como exemplo três tirinhas que exemplificam três temas polêmicos, sendo o primeiro voltado para a questão da cura gay que teve uma grande repercussão dentro e fora da rede, depois a estigmatizada linguagem das pessoas que moram no meio rural e, por último a grande discussão que acontece entre os cristãos e ateus, entre aqueles que acreditam no criacionismo e os que acreditam na evolução.

Com isso não se pode negar que os quadrinhos possuem uma perspectiva de trabalhar temas polêmicos expressos por uma linguagem crítica. A facilidade de divulgação do meio digital e o número de leitores atingidos é impressionante, pois através de uma tela de computador, celular, *tablet* os usuários divulgam suas ideias e discutem temas atuais e possibilitam uma reflexão crítica sobre a atual sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, L. M. História em quadrinhos: linguagem, memória e ensino. In: XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia. *Anais do Silel*. Uberlândia: Edufu, 2011, v. 2. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2921.pdf> Acesso em: 29-11-2013.

CORTEZ, S.; XAVIER, A. C. *Conversa com tradutores*: virtudes e controvérsias da linguística. 2. impr. Rio de Janeiro: Parábola, 2005.

FEIJÓ, M. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores.* 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

PAULI, A.; FINGER-KRATOCHVIL C. *A linguagem dos quadrinhos na publicidade.* In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba. Intercom – Comunicação, educação e cultura na era digital, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0076-1.pdf>. Acesso em: 20-11-2013.

RAMOS, p. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, R. E. dos; TOME, M. L.; CORRÊA, V. W. As Histórias em Quadrinhos na tela do computador. *Revista Comunicação Midiática* (online), v. 7, p. 117-137, 2012. Disponível em: < <http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica/article/viewFile/169/105>.

ICONOGRAFIA

Figura 1. Disponível em: <http://profeticos.net/wp-content/uploads/2013/07/Testes-da-cura-gay.png>. Acesso em: 25-11-2013.

Figura 2. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000002603/md.0000040406.jpg>. Acesso em: 25-11-2013.

Figura 3. Disponível em: <http://cdn.umsabadoqualquer.com/umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2012/10/1921.jpg>. Acesso em: 25-11-2013.

A NATUREZA HISTÓRICA DA LINGUAGEM E A LEITURA COMO FORMA DE SUA APROPRIAÇÃO

Ana Aparecida Arguelho de Souza (UEMS)
anaarguelho@yahoo.com.br

[...] a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens (MARX, K; ENGELS, F. 1986, p. 33).

RESUMO

Estes apontamentos aproximam a presente reflexão de uma concepção histórica da linguagem, com base na teoria marxiana. Por esse prisma, as diferentes linguagens deixam de ser vistas apenas em seus elementos intrínsecos, como estruturas que têm que ser decodificadas. Aqui, elas passam a ser vistas como produtos humanos e analisadas dentro das condições sociais em que o homem as criou, com as finalidades políticas a que serviram. Trata-se de uma concepção a que se está chamando de concepção humanista, na medida em que se buscou apreender nos fundamentos da linguagem o homem, seu criador, os compromissos sociais que o animam, suas lutas, utopias e paixões e, assim, as intenções que demandaram a criação das linguagens ao longo da história. Tal concepção está presente em Marx e Engels, na ideologia alemã

Palavras-chave:
Linguagem. Leitura. Apropriação da linguagem. Apropriação da leitura.

Não se trata de trazer de volta o humanismo dos primórdios da modernidade, mas de instaurar um novo humanismo que traga para o centro do debate e reflexões o homem de hoje, apagado na sua historicidade, pela ênfase às *especificidades das estruturas* das linguagens. Essa concepção de linguagem que está em Marx é retomada, posteriormente, por estudiosos de base marxista.

Bakhtin, por exemplo, ao formular e discutir a noção de signo ideológico, também contribui, ao propor a superação dos postulados filosóficos e fenomenológicos que situam a ideologia na "pura" consciência, quando ele diz que "Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade" (1987, p. 43).

Ainda, segundo Bakhtin, é só no interior do texto, como unidade básica da língua, que se pode apreender os fundamentos de uma determi-

nada sociedade, para além do que podem as categorias morfológicas e sintáticas da língua, em si. Somente o texto é portador de intencionalidades ideológicas, funcionando como arena de luta, se nos atentarmos para as formas do discurso, ou seja, para o *locus* da enunciação e não apenas do já enunciado que imobiliza o dito. O enunciado só se revela na enunciação:

> O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, tem seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (BAKHTIN, 1986, p. 146).

Decorrente dessa existência social do texto, cada vez que Bakhtin quis demonstrar sua teoria, recorreu à literatura produzida numa dada sociedade como elemento expressivo dos gêneros discursivos. É com essa orientação que tratamos das linguagens enquanto expressões de determinadas relações sociais recorrendo especialmente à linguagem literária para pensar o homem nas suas condições históricas e, portanto, sociais. Assim, o texto literário é considerado em seus aspectos estéticos, enquanto possibilidades de aferição do seu caráter dialógico, polifônico e, por isso mesmo, ideológico.

Os postulados bakhtinianos não retiram a linguagem do chão da história, não desconsideram sua materialidade e as relações sociais que ideologizam o signo. Não minimizam, assim, a sua dimensão humana e nem reduzem o homem a uma pura subjetividade ou a uma interação discursiva imediata e sincrônica. E a linguagem só interessa na medida de sua humanidade, isto é pelo seu poder de desvelar o homem que a produz. Caso contrário, é letra morta, um *sem sentido*. “Ser radical é agarrar as coisas pela raiz e a raiz para o homem é o próprio homem”. (MARX, 1980, p. 8)

Ora, se a ideologia não é um substrato “natural” da consciência, se as experiências humanas, sociais, materiais, estão contidas nos signos é preciso, ao lidar com eles, considerar essa materialidade, mas considerá-la na sua concretude. O concreto e o empírico são categorias distintas. O empírico remete à materialidade fônica e gráfica do signo, ao seu significante. O concreto à teia das relações sociais que ideologizam o significado.

Isto tem dado margem a muita confusão, porque ao se falar em teia de relações sociais pode ser, de novo, o olhar do empirismo que nos

informa. Por essa ótica, a sociedade são as relações que estão formatando a sociedade no seu *aqui e agora*. Considerar, entretanto, concretude de uma determinada sociedade impõe, necessariamente, a análise da sua natureza histórica, isto é, do surgimento, desenvolvimento e obsolescência de uma formação social. A sociedade passa, assim, a ser entendida dialeticamente, no seu movimento de *integração-desintegração-integração* permanente: todavia, a desintegração trabalha como força mobilizadora, portanto integradora (BERMAN, 1986, p. 95). Deste movimento não está infenso o signo visto que é por ele que o mundo se mostra. A esse propósito, afirma Barthes (1997, p. 24): "'Mudar a língua', expressão mallarméiana, é concomitante com 'mudar o mundo', expressão marxiana".

O confronto entre linguagens de diferentes épocas permite perceber, na lógica interna que as costura, o movimento social dessas épocas. Materializadas sob a forma de diferentes gêneros passam a ser ideológicas, porque estão assentadas em princípios e finalidades postos por necessidades e exigências de classes sociais distintas, de cada época. Assim, quando uma sociedade está em formação, leiam-se os textos que ela produziu e verão neles os pilares dessa construção e a luta dos homens para combater a sociedade anterior; quando ela atinge seu apogeu, as linguagens são expressas em discursos que revelam na sua organização a majestade do período. E quando a mesma entra em estado de desintegração, consultem-se os discursos e encontrar-se-á, na sua forma organizativa, o movimento de (des)integração, sua convulsão e a germinação de novos elementos sociais. Por isso, é importante que não se perca, nesse esforço de reflexão, a natureza dialética da linguagem, na sua relação com o movimento das sociedades, vistas no leito da história.

A lógica medieval, sustentada no trabalho servil e no princípio divino, é rompida pela burguesia, por meio do trabalho assalariado. O burguês funda seus princípios na materialidade do trabalho e dele tira seu ideário de liberdade, igualdade e fraternidade. O homem, com sua força de trabalho e seu livre-arbítrio, supera a imobilidade social, ascendendo a patamares mais elevados na escala social, do que lhe imporia sua origem, na sociedade anterior.

Pensadores como John Locke, Galileu Galilei, Francis Bacon, Adam Smith e René Descartes são portadores da luta que a burguesia travou contra a materialidade de um mundo em decadência, a civilização medieval, e contra as ruínas em que se tornou o grande pensamento dos teólogos que ergueram o edifício conceitual de sustentação de toda a Idade Média. Do enfrentamento de Locke contra as monarquias absolutistas,

em favor de um poder emanado pelo povo na defesa da propriedade; de Adam Smith contra o monopólio das corporações de ofício, na defesa de uma economia de livre mercado; de Francis Bacon na propositura de um novo método de investigação, de uma nova forma de produzir ciência por meio da experimentação; de Galileu, que com a utilização do telescópio alargou os mares para as grandes navegações que impulsionaram o mercado a abrangências antes inimagináveis; de Descartes na demolição do edifício teológico sobre a qual forjou a razão cartesiana, foi-se erguendo a sociedade moderna.

No seu interior, o novo edifício conceitual vai tomando forma, como parte desse grande projeto social da burguesia, o de construir uma sociedade fundada no trabalho, em contraposição ao princípio do ócio que marcou as civilizações anteriores. O Iluminismo é um momento de grande significação para a modernidade, pois que representa a culminância agregadora das forças materiais e do pensamento burgueses. Tais forças, até então, vinham-se consolidando para, finalmente, por volta do século XVIII, se estabelecerem soberanas e assim se estenderem, sem maiores dificuldades e esforços, até o primeiro quartel do século XIX.

A construção material de um mundo onde cada homem por seu esforço próprio forja seu destino confere à sociedade moderna um discurso fundado na ideia de que a razão do homem moderno é suficiente para mudar o mundo. Tal postulado está presente, então, em todo discurso, quer estético, quer filosófico, até o século XIX, quando o crédito às possibilidades de humanização trazidas pela sociedade industrial começa a ser questionado, não só pelo discurso dos socialistas utópicos, pelo anarquismo e pelo próprio marxismo, mas, principalmente, pelas sucessivas crises que convulsionam a economia da Europa no último quartel do século XIX.

Essas crises se devem ao esgotamento do capitalismo de livre-concorrência e resultam na recomposição de um capitalismo de feições monopólicas, vigente ainda hoje. A desintegração do mundo construído pela burguesia está presente em toda sua literatura, sua arte, sua produção cultural. Os movimentos estéticos a partir desse período revelam-se por linguagens que expressam a desintegração, a irracionalidade, a ruptura e o recorte.

De modo que a falência da fase concorrencial do capitalismo e a perda de sentido da razão iluminista explicam a origem do tédio que perpassa a obra baudelairiana, por exemplo; o rigor formal que marca o

chamado Parnasianismo e que poderia se traduzir na negação de um conteúdo social insuportável de ser enfrentado; o surgimento dos chamados Decadentismo e Surrealismo que expressaram a sociedade de seu tempo com tamanha crueza que a leitura e contemplação das obras ditas decadentes e surrealistas permitem que se avente a hipótese de que a interiorização e a simbologia próprias do Simbolismo que se segue, constituem alternativas de fuga da realidade material.

A partir do último quartel do século XIX, a literatura poética, não por acaso, retira os pés da terra e alça voo para o Olimpo das abstrações, só retornando para realizar a negação de velhas estéticas. Não só a literatura, mas suas teorias, de modo geral, caracterizam-se, no século XX, pela fragmentação. Proliferam-se correntes, as mais diversas, cada uma sendo estudada em si mesma, como um sistema, com sua estética particular, o que é compreensível em um momento no qual toda a sociedade está marcada pela exacerbação da divisão do trabalho e consequente divisão do conhecimento. Vive-se no mundo do fragmento, no qual o olhar fragmentário do homem fragmentado opera por retalhos. Perdeu-se a noção de que a história é humana, de que todos os homens a constroem e que, portanto, as sociedades não são sistemas fechados, mas movimento histórico. A chamada crise da ciência moderna ou crise da razão ocidental ou, ainda, crise dos paradigmas, é, fundamentalmente, a crise de uma sociedade em sua totalidade, neste estágio da história.

Não por acaso o estruturalismo é o modelo teórico próprio das ciências humanas, porque estas se apresentam de forma retalhada, no universo fragmentário do século XX, como sistemas fechados. O funcionalismo de Malinowiski e o estruturalismo de Strauss estão na base das "teorias" sistêmicas que informam as análises literárias. Esses modelos teóricos, que não passam de recursos técnicos aproximativos das singularidades estéticas assumem na sociedade do fragmento, equivocadamente, o estatuto de teoria de síntese.

Kurz, teórico que fez avançar, na contemporaneidade, a teoria de Marx, refere-se à banalização do mundo científico, que parece não ser mais capaz de recobrar a força necessária para oferecer respostas às situações que as exigem. Quando uma sociedade não é mais capaz de atender de forma generalizada e totalizante as necessidades humanas, quando a fome e o desemprego imperam, o pensamento humano também entra em crise. As teorias não são capazes de explicar as questões humanas em seus fundamentos:

> [...] o debate teórico cedeu lugar a uma espécie degradada de literatura especializada [...] em vez de crítica, auto ajuda. No melhor dos casos, entra em cena em lugar de uma reflexão acerca da totalidade social [...] o recitar monótono de um sequioso pensamento [...]. A máquina de conceitos do pensamento ocidental perdeu sua força material e parece se despedaçar antes do sucateamento. [...] Essas teorias antiteóricas parecem apenas retomar e dar continuidade ao traço afirmativo do estruturalismo e da teoria sistêmica (KURZ, 1997, p. 18-19).

Nesses momentos, em que a sociedade e o próprio homem entram em crise, é preciso recuperar as verdadeiras teorias como fundamentos da leitura. É pelas frinchas do texto que começamos a perceber as grandes contradições que marcaram a história do homem e das sociedades. Os grandes autores conseguem apreender pelos fios da ficção o emaranhado do mundo com suas contradições e assim nos fornecem instrumentos para lutar contra as contradições que fazem do mundo um espaço de desumanização, desde que as leituras sejam orientadas por uma teoria totalizante que faça o leitor saltar da obra ao mundo dos homens, das páginas às sociedades historicamente organizadas. Porque as linguagens, entre elas a literatura, mais que ficção, mais que instrumentos de prazer, são armas de luta para a superação de contradições sociais. A quem lê, confere potencia social, poder de mudança, porque revelam a verdadeira dimensão de que o homem é um ser histórico, capaz de contribuir para mudar o rumo da história.

Todavia, voltemos os olhos à leitura e à escrita, na escola de nossos dias. No Referencial Curricular vigente, a área de linguagens tem como pressuposto a superação do ensino metalinguístico. Deveria, por essa razão, pautar-se no resgate de duas práticas relegadas a um segundo plano nas disciplinas escolares: a leitura e a produção de texto. Entretanto, esbarra-se nas dificuldades do aluno com a leitura de obras significativas, porque sua prática de leitor não vai além do livro didático e, quando muito, de revistas e jornais.

Esses problemas que atravessam o cotidiano escolar podem ser explicados com base em razões mais profundas do que apenas o envolvimento dos alunos com a linguagem fragmentada, aligeirada e imagética com que trabalha a mídia, ou com uma possível herança do cerceamento sofrido pela linguagem no período da repressão militar no país ou, ainda, pela falta de acesso aos livros, de que padecem os alunos da escola pública. Pode-se dizer com segurança, que o desinteresse pela leitura que se constata nos alunos advém da dificuldade que representa para ele a compreensão do mundo a ser extraída do texto. A dificuldade de operar com

a linguagem não é prerrogativa da sociedade brasileira, apenas. A convulsão da sociedade dos monopólios, na sua dialética com o pensamento, acaba por convulsionar a própria linguagem.

É bem verdade que o Brasil representa uma particularidade desse todo social que não se pode perder de vista, assim como a singularidade de cada Estado e municípios, sua história, seu processo de desenvolvimento. Porém, é a lógica do pensamento e, mais, a lógica da própria sociedade, que será recuperada pelo aluno ao compreender o que está além das suas singularidades e particularidades e se reconhecer, como humano, na leitura de grandes textos. Essa consciência da sua humanidade favorecerá a construção de uma nova forma social, de uma nova ética, pautada em novos princípios e de uma nova linguagem que represente o *novo*. Nesse sentido, é que se atribui importância fundamental à prática da leitura dos clássicos em sala de aula, como obras que contribuirão par a recuperação da lógica do pensamento.

O domínio de um código na sua forma clássica é fundamental para a transgressão com que a arte supera ou areja a linguagem por meio de recortes, desvios e rupturas. Manoel de Barros, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Raduan Nassar e tantos outros que revolucionaram a linguagem reconhecida como padrão, só puderam produzir a linguagem da transição social e da superação linguística porque compreenderam a língua na sua dimensão mais profunda, porque dominaram seus segredos e suas grandezas. Porque trouxeram a chave.

> Chega mais perto e contempla as palavras.
> Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
> e te pergunta, sem interesse pela resposta,
> pobre ou terrível que lhe deres:
> Trouxeste a chave?
>
> (DRUMMOND, 1983, p. 159).

E a chave, não para se tornar um escritor, mas um cidadão, é manejar de forma competente o código linguístico de seu país, tal como ele está consubstanciado nos grandes textos da sua literatura. E a produção de bons textos pelos alunos está indissoluvelmente ligada à leitura de bons modelos literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drumond de. *Poesia e prosa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filologia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

BARTHES. *Aula.* Trad.: Leyla Perrone-Moisés. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar:* a aventura da modernidade. Trad.: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

KURZ, Robert. *Os últimos combates.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Sobre literatura e arte*: extratos escolhidos. Trad.: Olinto Bedkerman. São Paulo: Global, 1980.

A PRAGMÁTICA DE J. L. AUSTIN

Rosa Maria Nechi Verceze (USP e PUC-SP)
rosa_nechi@hotmail.com

Austin contribui para os estudos da pragmática postulando a ideia de que a linguagem deve ser vista na sua essência como uma forma de ação, e não uma simples de representação da realidade. O sentido de um enunciado não pode ser entendido apenas por meio da análise de seus elementos constituintes. Para Austin, as condições de uso do enunciado que determinam o significado. Neste sentido, ao proferirmos enunciados tais como "eu declaro", "eu peço desculpas", "eu aposto", "eu declaro guerra", "eu o aconselho", "eu condeno", "eu prometo ir" etc., a intenção não é a de se fazer afirmações falsas ou verdadeiras e nem tão pouco os enunciados são usados apenas para informar, mas para realizar vários tipos de ação, ou seja, o que imposta é realização do ato pelo sujeito. Por exemplo, numa cerimônia de casamento para responder a pergunta do Padre com o simples enunciado *Aceito* – dito pelo noivo não é informar sobre o casamento, mas, decididamente, um ato de que aceita se casar.

Na sua teoria**,** os enunciados estão divididos em constativos (enunciados de relato ou descrição de estados de coisas) e performativos (formal gramática declaração, resultam em proferimentos que não podem ser observados de mais perto de "verdadeiros" ou "falsos". (AUSTIN 1990, p. 29). Na verdade os atos perfomativos são os mais destacados pelo autor, e consiste em enunciados cujo verbo aparece na primeira pessoa do tempo presente, pois são enunciados que não descrevem nada, mas correspondem à execução de uma ação realizada. Assim, para os performativos as condições de verdade ou falsidade não são consideradas, porém ao invés disso, às condições de felicidade, ou seja, o proferimento do ato feliz, sem tropeço e único, são necessárias algumas condições:

(1) deve existir um procedimento convencionalmente aceito;

(2) as pessoas e as circunstancias particulares, em cada caso devem ser adequadas ao procedimento invocado,

(3) o procedimento dever ser executado por todos participantes de modo correto em as circunstancias de enunciação sejam adequadas;

(4) a enunciação deve ser realizada integralmente, ou seja, quando

um performativo exige outro para que o ato tenha sucesso, é necessário executar este outro ato.

Austin também analisa as considerações infelicidade ou fracasso dos atos performativos:

(1) ao presentear algo que não seja meu ocorre uma má explicação, pois os objetos e as pessoas não eram apropriadas para o procedimento de presentear;

(2) caso de alguém que aconselha outra pessoa a fazer algo que na realidade não lhe seja benéfico, mesmo que a pessoa que aconselhou pense que o seja;

(3) uso de performativos vereditivos como Declaro o culpado, tratará de um ato feliz se realmente quem proferiu acredita que a pessoas é culpada, por outro lado pode ser falso se a pessoa esta sendo acusada seja inocente. (Cf. AUSTIN, 1990, p. 49-51)

Os constativos são verdadeiros caso existir o estado ou tipo de coisas que eles possam descrever e serão falsos caso não exista. Por exemplo: A flor é vermelha, o falante pode olhar e comprovar que a flor é vermelha, constatando como verdadeiro o enunciado. Os constativos como diz Austin não se disfarçam sempre necessariamente como uma declaração factual, descritiva ou contrastiva em casos que ocorrem uma forma mais explicita. (AUSTIN, 1990, p. 23).

Quanto às performativos tornam-se atos de felicidade (sucesso) quando certas condições são cumpridas; ou podem se tornar atos de infelicidades. Quando alguém diz *Prometo que irei amanhã almoçar com você amanhã*, e não ter a intenção de ir, o performativo se realiza, mas não terá sucesso, pois o ato de fala não se efetivou, realizou-se apenas verbalmente.

Outro importante aspecto é a pessoa verbal dos performativos: a presença da primeira pessoa em verbos como p*rometo, desejo, ordeno, advirto, convocar* etc., muitas vezes proferidos, porém nem sempre tais verbos realizam o ato performativo. Se estes estiverem no tempo passado e em outra pessoa, ou mesmo na primeira pessoa haverá um ato constativos: *Eu desejei que Maria viesse ou ele desejou que Ana Paula viesse*. O exemplo mostra respectivamente a descrição da realização de um ato performativo por mim (primeira pessoas) ou por uma terceira pessoa respectivamente.

Austin admite que os atos performativos são complexos, podem ocorrer enunciados com as formas: *ordeno, proíbo, autoriza* sem a flexão da primeira pessoa, que caracteriza o ato propriamente dito, ou seja, sem a fala do enunciador*: as crianças estão liberadas para falar agora,* neste caso realiza-se o ato performativo de liberdade.Com isso, vimos que a primeira pessoa pode ou não ter efeito performativo. Há ainda os performativos que apresentam o verbo nas segunda ou terceira pessoas (singular plural) e na voz passiva: *Adverte-se aos passageiros que permaneçam sentados*. Veja que na realidade o verbo pode ser impessoal no caso da forma passiva. Assim, a complexidade do performativo aparece, pois o performativo não descreve, não informa, mas é usado para fazer algo ou ao fazer algo: Eu estou correndo, tem-se a realização da ação propriamente dita. (AUSTIN, 1990, p. 59).

Assim, o ato performativo pode ocorrer sem a presença das formas verbais autoriza, ordena, proíbe etc., ou ainda, mesmo com a presença destas formas pode não constitui um ato performativo: veja por exemplo: *Em curva perigosa*, há um performativo de advertência, porém, já no enunciado em A professora tinha mandado o aluno ficar quieto não há perfomatividade, apesar da presença da forma mandado, pois não houve realização do ato, apenas descrição do ato. Desta forma, Austin observa que o performativo é a realização de um ato pelo falante, no momento que ele enuncia. Um enunciado como: Eu virei amanhã, caracteriza implicitamente uma promessa, porque há um *eu* que é responsável pela promessa. Austin sugere para estes casos bem como os casos de ambiguidade dos performativos levar em conta a situação de enunciação, a entonação, o modo e a forma verbal *etc.* Diante disso, o autor examina três tipos de ação linguística:

Ato locucionário – proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que por sua vez, equivale ao "significado", ou seja, no sentido tradicional do termo, ou seja, o ato realiza-se enunciando uma frase, torna o ato linguístico de dizer.

Ato ilocucionário – o falante atribui a esse conteúdo proposicional uma determinada força: por meio de uma forma verbal que possa executar: a realização de uma afirmação, um oferecimento de ajuda, uma promessa a cumprir, uma ordem de despejo etc. confirmado sua execução num determinado contexto no uso da linguagem.

Ato perlocucionário – o falante exerce certos efeitos sobre o ouvinte (produzimos algo) por meio do enunciado, pode se utilizar de for-

mas verbais: convencer, persuadir, impedir, surpreender, confundir etc. num determinado contexto no uso da língua o falante produz um efeito no ouvinte.

Os atos de fala descritos podem ocorrer todos ao mesmo tempo ou apenas um, por exemplo, quando alguém diz uma frase: *Advirto-o a não mais fazer isso*, temos o ato de dizer, de enunciar cada um dos elementos linguísticos componentes da frase, nesta instância é *o ato locucional***;** quando este enunciado é realizado temos o ato de advertência presente na linguagem, no próprio ato de dizer, o efeito de persuasão, por exemplo, advindo do contexto temos *o ato perlocucional.* Com efeito, *ato ilocucional* está marcado na linguagem, pode ser explicado por uma forma performativa explicita ou implícita, por exemplo: *Fique tranquila, eu virei domingo***,** *o ato ilocucional* é a promessa, porque neste contexto está inferida a forma verbal *prometo*. Deste modo, o *ato perlocucional* é o efeito eventual dos *atos locucional* e *ilocucional* e este efeito diverge, pode ser uma ameaça, um conselho, uma advertência etc.

Considerando as afirmações constativas novamente, verifica-se que nelas o falante realiza um ato ilocucional – ato de afirmar, idêntico àquele que utiliza quando *ordena, adverte, aconselha etc.* Se for dito, por exemplo: *Nevou no Rio Grande do Sul este mês,* temos um ato ilocucional, trata-se de uma afirmação que pode ser explicado pela forma performativa *afirmo*. Assim, em todos constativos, há uma parte, o que se afirma e pode-se por a prova enquanto uma verdade ou falsidade. Com efeito, Austin traz uma visão performativa da linguagem, uma vez que a linguagem é ação, por ela se age sobre o mundo. Este fator é acatado pela linguística e tem hoje grande importância, pois permite estender seu campo de atuação, mantendo liames orgânicos com a teoria das interações e das ações e com a etnografia da comunicação.

Diante disto, a pragmática ilocucional não considera a função informativa como se fosse a função fundamental da linguagem. Para Austin "a linguagem é vista como ação entre os interlocutores". Com isso, a pragmática vem contribuir com a linguística a medida que valoriza o sujeito empírico, trabalha com a língua em uso e propicia entender a teoria dos atos de fala abrindo espaço para outras tendências linguística como a linguística, textual, a análise da conversação, a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística cognitiva.

A pragmática, por assim dizer, tem seus objetivos na linguística: Registrar institucionalmente (universidades e instituto de pesquisa) a fala

por meio da aplicação de métodos científicos; mostrar que a língua não se reduz a um sistema estanque como propunha o estruturalismo da primeira metade do séc. XX; explicar a compreensão da língua através dos processos de inferências (implicaturas).

Quanto à contribuição da pragmática de Austin para minha pesquisa, a leitura serviu para maior interpretação da língua falada em situações de interação, enfocando o estudo da língua falada por adolescentes sob o ângulo do estudo dos *processos de referenciação com especial atenção* à progressão referencial anafórica a partir de uma perspectiva *interacionista* pela qual procuramos buscar uma justificativa para a coconstrução de sentidos na fala e para a construção das relações sociais que a fala evidencia, uma vez que são negociadas interativamente.

Assim, pragmática levou a linguística numa visão ampla aos estudos da interação enquanto uma atividade intersubjetiva em que, num trabalho copartilhado, tematiza representações das realidades factuais ou não. Num processo interativo, mesmo havendo o princípio de motivação, as intenções não são as mesmas, isto porque interação não significa concordância ou aceitação da voz do outro ou da própria voz do falante, ela envolve discordâncias, conflitos que podem ser resolvidos num processo de ajuste entre as intenções dos interactantes. Há sempre a possibilidade de um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional que envolve qualquer evento de comunicação. Assim, como coloca Brait (1995, p. 206) a interação é uma atividade "cooperativa" em que os interlocutores dinamicamente se alternam nos papéis de falante e ouvinte.

Em síntese, a pragmática, com sua relação enunciador/enunciatário, consiste numa pragmática dialógica, em que o aspecto pragmático é essencial para a significação. É a partir de Benveniste com as teorias da enunciação linguística que se abre um largo horizonte, redimensionando os estudos da linguagem humana para o campo da enunciação. E a pragmática se caracteriza de modo essencial pela concepção da dependência contextual do sentido discursivo e pela orientação da compreensão. Deste modo, pressupõe o sujeito em discurso por isso reage contra o estruturalismo linguístico, no qual a subjetividade é afastada da "língua" para a "fala", não passível de domínio teórico. Tal reação se volta também contra a gramática gerativa chomskyana, na qual o "falante-ouvinte ideal" não é o sujeito que fala, mas uma "mente" que se identifica com a estrutura neurofisiológica do cérebro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *How to do thing with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard. Press, 1975.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais.* São Paulo: Humanitas, 1995, p. 189-214.

A PRÁTICA DE LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA ATRAVÉS DO FANZINE

Carmem Véra Nunes Spotti (PUC-SP/CEFORR/UERR)
carmemspotti@bol.com.br
Alessandra de Souza Santos (UERR)
alessandradess@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho versa sobre uma atividade de leitura e produção textual através da técnica do FANZINE desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência-PIBID, da CAPES, em conjunto com a UERR, através do Subprojeto do Curso de Letras, do *campus* Bom Vista. Esse Subprojeto tem dentre seus objetivos, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, esse trabalho traz a leitura e a escrita como foco de desenvolvimento do hábito de ler e de produzir textos no âmbito escolar de quatro escolas de ensino médio da rede estadual de Boa Vista – RR.

Palavras chave: Sociolinguística. Leitura. Produção Textual. FANZINE.

A Universidade Estadual de Roraima, por meio do Programa Institucional de Incentivo à Docência-PIBID-CAPES participou dos Editais CAPES/2009 e CAPES/2011. Este programa tem dentre seus objetivos, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os cursos de licenciaturas contemplados pelos Editais está o Curso de Letras da UERR com o subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista para trabalhar com escolas do ensino médio da capital. Para

o edital de 2009 foram contempladas as escolas estaduais: América Sarmento Ribeiro, Gonçalves Dias e Professor Antônio Carlos da Silva Natalino e para o edital de 2011 a Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos. As atividades desenvolvidas contam com professores com formação em letras da própria escola no efetivo exercício da docência, denominados aqui como professores supervisores, que têm a função de orientar os 23 (vinte e três) acadêmicos do curso de letras, distribuídos em grupos, nas atividades desenvolvidas nas respectivas escolas.

O programa do subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR prima por trabalhar atividades que desenvolvem a função social da leitura e da escrita através de atividades como "espaço das letras", "jogos dirigidos", "literatura roraimense", entre outros com vistas a desenvolver as habilidades de ler, de ouvir, de escrever e de falar dos alunos do ensino médio, além de orientar os acadêmicos nas atividades pedagógicas de rotina da escola.

Dentre as ações desenvolvidas no subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR está a oficina sobre o **"***fanzine***",** cujo objetivo desta atividade é desenvolver a pesquisa, a leitura e a escrita aproximando as atividades escolares dos interesses dos alunos e o posicionamento crítico sobre questões da atualidade.

O **"***fanzine***"** é uma abreviação de *fanatic magazine*, que, no Brasil, significa "fã de revista", sendo a aglutinação da última sílaba da palavra *magazine* (revista em português) e a inicial *fanatic*. É uma mídia artesanal com origem em 1921, nos Estados Unidos, e que, em 1941, Russ Chauvenet utilizou como publicação alternativa para textos de ficção científica e de curiosidades, com pequena tiragem e distribuída pelo correio circulando de mão em mão[6].

No Brasil, são inúmeras as publicações através do **"***fanzine***"** que vão desde histórias em quadrinhos (Ficção, do Boletim do Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond) a fãs do rock e underground (Ekletik). O interesse por este tipo de publicação é imensa que recentemente foi criada a Fanzinoteca de São Vicente, sendo a segunda maior fanzinoteca do mundo por seu acervo de edições catalogadas[7].

A escolha do **"***fanzine***"** deve-se ao fato de que é uma publicação

---

[6] <http://midiatividades.wordpress.com/2012/06/03/fanzine>. Acesso em: 20-11-2013.

[7] <http://midiatividades.wordpress.com/2012/06/03/fanzine>. Acesso em: 20-11-2013.

despretensiosa que, dependendo do aspecto gráfico, pode ser sofisticada. Serve como uma imprensa alternativa para publicar pequenos boletins e com baixo custo de duplicação que pode ser por fotocópia ou impressão digital. Desta forma, os grupos do subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR podem ter o fanzine como alternativa de produção textual e divulgação das atividades realizada nas escolas com os alunos do ensino médio roraimense.

Desta forma, para trabalhar com o "*fanzine*" em sala de aula, foi realizada uma capacitação aos professores supervisores das escolas conveniadas, alunos bolsistas, membros do subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR e alunos do curso de letras, também do *campus* de Boa Vista, na disciplina de Prática Profissional I, do 4º semestre.

A escolha deste tema deve-se ao fato de sermos professoras formadoras de professores e trabalharmos na área de língua portuguesa na Universidade Estadual de Roraima e com o subprojeto em questão. O curso foi organizado tendo em vista a atender as ações do subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR e como metodologia a ser apresentado aos acadêmicos do curso de forma a fornecer aos participantes um apoio teórico-metodológico que possibilitasse a reorientação do ensino, na perspectiva do letramento, ao mesmo tempo investigar o processo de familiarização com os estudos de sociolinguística de viés educacional.

Assim, o "*fanzine*" constitui-se em uma publicação interativa que trabalha com a diversidade dos gêneros textuais, pois, como afirma Marcuschi (2002), é fruto de trabalho coletivo, porque

> os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sociocultural, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 34)

Neste sentido, o texto é visto como produto da atividade discursiva oral ou escrita e, qualquer que seja sua dimensão, deve ser significativo e acabado, cabendo à escola possibilitar o acesso a textos diversifica-

dos, ensinar a produzir e a entendê-los. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN o objetivo do ensino da língua portuguesa está em expandir possibilidades do uso da linguagem, pois a

> importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até a bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudos gramaticais e pouco têm a ver com a competência discursiva. (PCN/BRASIL, 1997, p. 23),

Seguindo essa perspectiva de trabalho sedimentado nos gêneros textuais, a oficina sobre o "*fanzine*", propôs-se a discutir bases teóricas que facilitem a compreensão do professor e dos acadêmicos para o trabalho sociolinguístico na produção textual, além de propor uma reflexão sobre os fundamentos da teoria dos gêneros textuais para o ensino da língua. Isso porque como a língua não é estanque e nem homogênea ela varia de acordo com fatores sociais, de sexo, de grau de instrução, de região de origem, entre outros. Desta forma, o professor deve reconhecer a heterogeneidade dos falares brasileiros em sua sala de aula, pois uma das funções da escola é ajudar o aluno a compreender a realidade com suas contradições e variedades, a estrutura, o funcionamento e as funções da língua como instrumento de comunicação e de constituição da identidade individual e coletiva.

A relevância desse trabalho deve-se à necessidade de uma capacitação que mostrasse a relação entre as escolhas pedagógicas realizadas em sala de aula, além de dar voz aos muitos falares presentes na escola. Em uma perspectiva dos estudos linguísticos e com base nos estudos sociolinguísticos percebemos que os aspectos desse tipo de produção textual têm na cultura escolar um dos elementos produtores de identidades. Isso porque, quem produz um texto coloca em pauta situações peculiares em que o leitor identifica-se com eles.

Bortoni-Ricardo (2005) nos apresenta a sociolinguística educacional como área da ciência que aglutina as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essa abordagem considera a língua como atividade social, heterogênea e multifacetada, de natureza diversificada, historica-

mente situada com multi significados e com um olhar *culturalmente sensível*, isto é, o olhar de uma pedagogia atenta às diferenças entre a cultura que os alunos trazem consigo, de forma a contribuir com a escola no papel de mostrar ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (*idem*, 2008).

Assim, esse campo de estudo lança novas bases, teóricas e práticas, para o entendimento de fenômenos sociais e linguísticos tão comuns à sociedade brasileira, buscando auxiliar o professor na construção de uma prática pedagógica que possibilitem a expansão da competência comunicativa dos alunos, bem como a construção de habilidades letradas e o desenvolvimento da competência linguística, tendo em vista o trânsito seguro dos alunos pelos diferentes domínios sociais, principalmente no que concerne a inserção independente na cultura letrada.

O processo de ampliação da competência linguística e comunicativa dos alunos requer do professor um esforço significativo no sentindo de assumir uma atitude investigativa, preferencialmente, orientado por princípios sociolinguísticos e etnográficos, frente aos problemas que afetam o processo de ensino aprendizagem da língua materna em sala de aula. Requer o reconhecimento e o respeito pelas diferenças linguísticas, sociais e culturais dos alunos enquanto sujeitos situados num contexto sociocultural específico.

Agindo dessa forma, o professor, o principal agente de letramento na escola, estará contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, bem como para a construção de uma *pedagogia culturalmente sensível*. As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

> aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. (BORTONI-RICARDO, 2008)

Embora o olhar de uma pedagogia culturalmente sensível nos permita perceber o outro com suas características individuais e culturais, é necessário compreender o papel da linguagem no processo de interação. Por isso buscamos refletir, com os participantes da oficina o conceito de linguagem como prática social. Ou seja, no caso do subprojeto PI-

BID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR, que trabalha com alunos do ensino médio das escolas conveniadas, é promover o processo de interação das diversas culturas encontradas no âmbito escolar de forma a permitir que o aluno se expresse dentro da diversidade de gêneros textuais que este tipo de publicação permite.

Faraco (in XAVIER & CORTEZ, 2003) advoga que é difícil separar linguagem e sujeitos, pois é nas práticas de linguagens que nos constituímos como seres heterogêneos, sejam no plano consciente ou no plano inconsciente. Ainda para o autor, seria necessário explicar melhor a interação entre língua, pensamento e cultura que sustenta a compreensão da cultura como uma realidade de linguagem e, desta forma, as práticas verbais estão no interior desses processos semióticos marcados pela dialogicidade. Assim, falar uma língua significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos na própria língua e em nossos sistemas culturais.

Borges Neto (in XAVIER & CORTEZ, 2003) postula a importância de se compreender a noção de sociedade, pois a aquisição da linguagem é resultado direto das relações mantidas pelo indivíduo com outras pessoas do seu grupo social. Para o autor, são essas relações que determinarão a capacidade de linguagem do indivíduo, por isso não se pode ignorar a relação social com o linguístico. Tudo isso para ratificar a ideia de que a cultura se processa através da linguagem.

Nesse sentido, durante a oficina sobre o **"***fanzine***"**, os depoimentos dos alunos e professores presentes foram de que a ideia era maravilhosa e permitia que o trabalho de produção de textos em sala pudesse ser mostrado à comunidade escolar. Assim, o incentivo a leitura e a produção de textos recebia uma "força", possibilitando a motivação dos alunos ao verem suas produções lidas pelos colegas, professores, membros da escola, familiares e da sociedade a que pertencem. Isso é ratificado pela professora supervisora Elzilei Almeida, membro do subprojeto PIBID Letras – *campus* de Boa de Vista – CAPES/UERR na Escola Major Alcides Rodrigues dos Santos, ao salientar que *"A ideia do 'Fanzine na sala de aula' foi maravilhosa!!!"* e completa *"Esta semana estou trabalhando a "Literatura Fanzine em sala de aula". Estou muito feliz com a participação dos alunos, pois tem sido bastante divertido!!!"*.

A atividade orientada partiu da compreensão do aluno como sujeito que está envolvido no ato comunicativo e que ocupa um lugar social, bem como a linguagem constituída pelas relações sociais. Desta forma,

deve-se considerar o contexto sócio histórico e ideológico de sua classe, observando que, no contexto da língua. Por isso esse estudo está embasado na sociolinguística porque a língua é heterogênea, variável, instável. Bagno (2007) diz que a língua está sempre em desconstrução e reconstrução, pois é uma atividade social, um trabalho coletivo que é usado pelos seus falantes através da interação oral ou escrito. O autor ressalta que nas sociedades complexas e letradas a realidade linguística é formada pela variação linguística, que é a língua em seu permanente estado de transformação, e a variação culta, que é o produto cultural e modelo criado para neutralizar os efeitos da variação, pois ambos servem de padrão para os comportamentos linguísticos socialmente considerados adequados.

Nesse sentido, os falantes recorrem aos elementos linguísticos de formas diferentes para expressar as mesmas ideias e essas variações ocorrem tanto nos níveis da língua como os fonéticos, os fonológicos, os morfológicos, os sintáticos, os semânticos, o lexical e o estilístico. Assim, na utilização da teoria dos *continua* para a pesquisa do português brasileiro, exploram-se, segundo Bagno (2007, p. 36) diferentes categorias da variação sociolinguística: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, conforme o objeto de investigação. Aqui, exploramos a *diamésica* no sentido de partir da oralidade à escrita, no registro das histórias orais vividas pelos alunos do ensino médio das escolas conveniadas. Vale salientar que, neste trabalho com o fanzine, os textos produzidos e socialmente aceitos são também uma ferramenta de pesquisa e de suporte para reescrita de novos textos.

A escolha desta variação está no fato de que a *variação diamésica* comporta as diferenças existentes entre as modalidades da língua, seja ela oral ou escrita. Para esse estudo é necessário o conceito de gêneros discursivos/textuais e Marcuschi (2001, p. 41) apresenta um *continuum* que abrange várias práticas de produção textual. Para ele, há os que se aproximam mais da fala e os que estão mais próximos da escrita. Não há, portanto, um padrão fechado, onde se oponham a fala e a escrita como duas modalidades estanques e dicotômicas, pois as estratégias de formulação do falante (ou do produtor de texto) determinam o continuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade, sucessivamente.

Para Martins (2011) à medida que professores de língua portuguesa conheçam os dialetos de seus alunos, de suas características fonológicas e de suas realizações na oralidade, terão melhores condições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas no decorrer de toda a aprendiza-

gem da língua.

Durante o curso os professores cursistas puderam discutir sobre questões da sociolinguística educacional pertinentes à sua prática pedagógica, além de exercitar a produção de um fanzine de forma a compreender a atividade que iriam desenvolver em suas salas de aulas, tais como a produção de textos nos mais diversos gêneros textuais.

Nesse estudo não se abandona a importância e a necessidade de se ensinar a norma padrão na escola, mas é preciso observar a fala do aluno, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2004), as crianças

> quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não tem uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permitam realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É *papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência dos alunos*, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74)

Apesar das modificações na formação dos professores nestas últimas décadas em função dos avanços nos estudos sobre a língua e da alteração nos currículos das universidades e faculdades, muitos professores ainda perpassam a ideologia das gramáticas tradicionais. Eles parecem não reconhecer a competência linguística de seus alunos e acreditam ainda ser necessário decorar regras gramaticais, pois mantém o mesmo discurso tradicional de que o aluno para falar e escrever "bem" deve estudar sistematicamente a norma padrão. Para isso, é importante que o professor observe a competência comunicativa dos alunos para tomar conhecimento se eles fazem uso de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua.

Para Martins (2011), a competência comunicativa é a adequação da linguagem às diversas ocasiões em que o falante se encontra e ela

> deve ser um dos elementos balizadores do ensino da língua portuguesa, se queremos inserir nossos alunos na sociedade contemporânea, que espera ter como resultado do trabalho do professor de língua portuguesa, alunos competentes no uso de sua língua, nas diversas formas e práticas sociais dessa língua. (MARTINS, 2011, p. 19)

Desta forma, é importante que o professor verifique se seu aluno faz uso de normas de adequação de sua cultura; monitore de seu estilo de linguagem; leve em conta o papel social que está desempenhando; viabi-

lize os recursos comunicativos: gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas *etc.*, pois se deve estar atento às diferenças entre a cultura que os alunos representam e a escola de forma a conscientizar os educandos sobre essas diferenças. É não se utilizar do "erro" do educando para humilhá-lo, mas mostrar as diferenças existentes que podem ser de ordem de "erros de leitura" (decodificação do material que está lendo), do uso de regras não padrão, de questões culturais (regionais, étnicas, gênero, etário *etc.*) e o porquê ocorre.

As ações aqui descritas estão associadas ao direcionamento da ação pedagógica do professor para uma visão mais humanizadora do ensino de língua. Bortoni-Ricardo (2005) diz que a pedagogia culturalmente sensível é como um esforço especial do professor para diminuir a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, de forma a criar um clima que favoreça a confiança entre ambos, mas

> que dá à prática pedagógica do professor de língua portuguesa um novo direcionamento. Esse novo direcionamento pode ocorrer porque a pedagogia culturalmente sensível tem como um dos objetivos legitimar os modos de usos da língua que os alunos apresentam como resultado de sua rede de relações sociais. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 42)

Para a autora ao condicionar o reconhecimento desses usos como produtos na comunidade em que o aluno está inserido, "oportuniza a aprendizagem de outros modos de manifestação da língua, seja oral ou escrita, como uma forma de ampliação da capacidade comunicativa, possibilitando também a análise dos usos da língua e sua adequação aos diversos contextos sociais".

Vale salientar que, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto seja oral ou escrito. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis e permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Assim, deve ser trabalhada a necessidade de saber escrever diferentes gêneros textuais e ser um espaço para trabalhar usos e normas da língua e sua adaptação às situações de comunicação.

Em uma perspectiva de estudos linguísticos, percebe-se que é através da linguagem que a experiência pode ser repassada, discutida e (res)significada, neste caso por meio da produção artesanal de um "*fanzine*", que têm como mote unificar e aproximar o homem no mesmo espaço histórico cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Português ou brasileiro?*: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

BARTHES, Roland *et al. Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Meio Ambiente e Saúde. Vol. 9. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamu na escola, e agora?:* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Educação em língua materna:* a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola. 2004.

Fanzine. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>. Acesso em: 21-09-2013.

Fanzine. <http://midiatividades.wordpress.com/2012/06/03/fanzine>. Acesso em: 21-09-2013.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Produção textual, análise e gêneros de compreensão. São Paulo: Parábola. 2008.

MARTINS, Luzineth Rodrigues. *O processo interacional nas aulas de língua materna: a mediação e a competência discursiva*. Tese (Doutorado em fase de conclusão) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2012.

_____; TAVEIRO, Maria da Guia; CARVALHO, Maria Avelina de. *Sociolinguística aplicada:* análise de textos escritos por alunos dos anos iniciais da escolarização. Brasília: Universidade de Brasília. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-Ricardo, Stela *et al.* (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola,

2012.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SPOTTI. Carmem V. N. *O processo interacional nas aulas de língua materna:* textos em contextos. Boa Vista: Apostila do Curso CEFORR, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com linguistas:* virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

A QUESTÃO DA LEITURA DO BRASIL: O USO DE QUADRINHOS COMO MECANISMO DE ESTÍMULO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lucas Recalde (UEMS)
lucasrecalde@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Infelizmente, no Brasil, existe a cultura de aversão à leitura. O resultado disto se reflete diretamente no desenvolvimento do aprendizado em sala de aula: os alunos que possuem interesse pela leitura e a buscam, sem a necessidade que um professor ou uma instituição de ensino que os obrigue a isso, possuem um maior rendimento em sala de aula que aqueles que ainda relutam em ler. É neste cenário que surge a proposta de estudo de incentivo à leitura por meio das histórias em quadrinhos: mesmo com os computadores, tablets e celulares de última geração, as histórias em quadrinhos ainda conseguem chamar a atenção de pessoas de diferentes idades, o que torna seu uso, portanto, um meio não somente plausível como também valioso de mostrar aos alunos os encantos que existem no hábito da leitura. Partindo disso a pesquisa possui como foco analisar os impactos das histórias em quadrinhos em sala de aula, pesquisar a respeito de leitores que começaram seu hábito de ler justamente por meio delas e também sua utilização como recurso didático-pedagógico.

Palavras-chave: Leitura. Quadrinhos. Livro didático.

1. Introdução

O incentivo a leitura foi, desde sempre, uma das melhores formas de se propagar a cidadania. Com ela as pessoas, além de ficarem cientes de seus direitos, também conhecem os seus deveres como cidadãos.

É válido destacar que, conforme elas vão adquirindo esse hábito, ou seja, começam a buscar por revistas, jornais e livros em seu dia a dia, seu conhecimento de mundo aumenta e, por consequência, sua consciência crítica também.

Nesse cenário uma ferramenta corriqueira e que, no passado, foi até mesmo considerado nocivo, surge como importante auxílio: as histórias em quadrinhos.

Tanto no quotidiano das pessoas, como nas escolas, os *gibis* (como também são conhecidas as histórias em quadrinhos no Brasil) têm se mostrado uma importante ferramenta.

> Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõe aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa. (RAMA *et al.*, 2004, p. 66).

Nos livros didáticos aparecimento delas não é incomum. Seja em língua portuguesa, história ou mesmo matemática e física, elas surgem – muitas vezes em formatos de tiras – como forma a mais de chamar a atenção dos discentes assim como também um meio de fomentar discussões e reflexões.

Sob esse viés o presente artigo analisa um pouco a respeito da leitura no Brasil assim como a utilização, em livros didáticos, das histórias em quadrinhos.

2. A leitura no Brasil

Não é de hoje que existe, no Brasil, uma aversão à leitura. Nas escolas e, até mesmo nas universidades, existe muitas vezes a necessidade dos professores "obrigarem", ou por meio de um trabalho ou mesmo apresentação, os alunos a buscarem pela leitura.

> Um dos traços marcantes da evolução da cultura brasileira é a resistência à leitura. Essa deficiência não é recente, vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a permanência do analfabetismo e com a inexistência de políticas concretas para a popularização da leitura. (ALVES et al, 2002, p. 17).

Quando buscamos por dados mais específicos, temos ainda mais noção a respeito desse desapego.

Segundo Bomeny (2009, *apud* FIORE, s.d, p. 18) a receptividade do livro pelos brasileiros é de "2,4 per capita/ano contra 11 nos Estados Unidos e 7 na França".

Para piorar a situação, segundo a pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope inteligência, "o número de brasileiros leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011". (GOULART, 2012, s.p.)

Com o objetivo de tentar mudar essa situação no Brasil, o governo federal criou o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL):

> Uma das metas do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) é zerar o número de localidades que não dispõem de bibliotecas públicas. O Brasil tem 5564 municípios e a previsão do governo é que, ao longo de 2007, o percentual dos que não têm bibliotecas chegue aos 6,8%, contra os 21% de 2003. O programa estabelece ainda que, em 2010, não haja um município sem biblioteca pública. (*idem*).

Outro programa que merece ser destacado é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Ainda mais antigo que o PNLL, o programa em questão "tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários". (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, s.d).

Apesar desses esforços, segundo Carvalho (s.d., *apud* GOULART, 2012, s.p.) "uma das razões para a queda no hábito de leitura entre o público infantojuvenil é a falta de estímulos vindos da família", ou seja, de nada adianta planos de incentivo se dentro de casa o adolescente ou a criança não convivem com país leitores que os estimulem a ler.

3. O livro didático

Importante apoio para o professor dentro de sala de aula, o livro didático auxilia tanto a discentes quanto a docentes.

Segundo Frison *et al.* (2009, *apud*, GERÁRD & ROEGIERS, 1998, p. 19) o livro didático é "um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia".

Tamanha é sua importância que ele vem logo em segundo lugar na lista dos livros mais lidos pela população, perdendo unicamente para a Bíblia. "O aluno ocupa o papel de um consumidor dependente. Não é ele quem escolhe o livro didático. A luta hoje é por maior autonomia, para que os alunos usem os livros sem precisar sempre de uma orientação do professor". (AGÊNCIA BRASIL, 2013, *apud* BITTENCOURT, 2013, s.p.).

Apesar de ser apenas uma das diversas ferramentas disponíveis ao professor, em muitas regiões do Brasil ele é o único instrumento acessível a docentes e discentes. Também em famílias de baixa renda o primeiro livro a entrar em casa, por meio do estudante, é justamente o livro que ele recebe na escola.

Tal dado, além de ressaltar sua importância como principal instrumento de incentivo à leitura, também deve gerar preocupação, visto que, como dito, o livro didático tem como função primeira o de dar suporte ao professor e não ser o foco em sala de aula.

4. Os quadrinhos

Desde os tempos mais remotos os homens se utilizam de imagens para expressar suas ideias, opiniões... Tendo as paredes das cavernas como um mural, os homens primitivos expunham caçadas ou mesmo se gabavam por meio dos desenhos.

Mesmo com o surgimento da escrita, a utilização de imagens não perdeu sua importância – pelo contrário, escrita e desenho se uniram para enfatizar ainda mais ideias.

O surgimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação em maça se deu nos Estados Unidos da América do final do século XIX. Inicialmente voltados para a população de migrantes, em jornais dominicais, os quadrinhos eram cômicos, passando somente alguns anos depois a ter publicação diária nos jornais e a diversificar sua temática. (RAMA *et al.*, 2004, p. 10).

4.1. Preconceitos

Apesar de hoje em dia existir o consenso entre os educadores a respeito do valor dos *gibis* como importante instrumento de auxílio de ensino, não foi sempre que eles foram bem vistos.

> (...) as revistas em quadrinhos, já no seu período histórico, eram vistas como inimigas da educação, destruidoras da cultura e nocivas à formação pedagógica de crianças e adolescentes, verdadeiras vilãs da leitura e alfabetização, pois provocavam, segundo um dossiê organizado em 1944, por profissionais do Instituto Nacional de Estudo Pedagógico (Inep), "preguiça mental na criança, afastando-a do contato com os livros". (LOTUFO; SMARRA, 2012, p. 112).

Nos Estados Unidos da América, lugar de nascimento das histórias em quadrinhos como forma de comunicação em massa, os *gibis* sofreram sérias censuras e críticas, chegando ao ponto de professores e pais receberam a recomendação para que não deixassem seus filhos e alunos expostos a tais materiais.

Com a publicação do livro *Seduction of the Innocente*, em 1954, de autoria do psiquiatra alemão radicado nos EUA Fredic Wertham, o preconceito e a desconfiança em relação às histórias em quadrinhos piorou ainda mais. Em sua obra, por exemplo, ele tentava provar que a exposição às histórias em quadrinhos poderia levar uma criança a se tornar um homossexual ou mesmo levá-la a se jogar pela janela – isto graças ao Batman, que tinha como parceiro o Robin e representavam o sonho de dois homoafetivos vivendo juntos e também ao Superman, que tinha o voo como habilidade.

Um dos resultados que a publicação da obra conseguiu alcançar foi o surgimento do Código de Ética das Histórias em Quadrinhos no Brasil, muito semelhante ao que existia nos EUA.

Por conta disso a entrada das histórias em quadrinhos demorou. Pais e professores viam com extrema desconfiança as histórias fantasiosas que elas costumeiramente retratavam.

Aos poucos tal preconceito foi se extinguindo, mas sem antes passar por um duro processo.

4.2. Quadrinhos nos livros didáticos

Os *gibis*, por mais que existam diversas outras mídias, como computadores, *tablets* e etc., ainda exercem certo fascínio em crianças e jovens de várias idades.

> Segundo Serpa e Alencar, em pioneiro artigo sobre história em quadrinhos em sala de aula na revista Nova Escola, ano XIII, n. 111, abril de 1998, p. 11, em uma pesquisa realizada sobre hábitos de leitura de alunos, 100% (cem por cento, todos os alunos) afirmaram que o que mais gostavam de ler eram os quadrinhos, pesquisa que vem confirmar o que todo professor conhece na prática da sala de aula: a sedução e o prazer espontâneo da leitura de história em quadrinhos pelos alunos. (CALAZANS, 2008, p. 22).

Nos livros didáticos surgem como um recurso a mais.

Segundo Leite (2013, p. 837), “nota-se a identificação dos jovens com os ícones da cultura de massa, sendo essas ferramentas utilizadas no ensino também um modo de despertar o interesse do aluno”.

Não esquecendo, também, que a leitura das histórias em quadrinhos é utilizada como “leitura de prazer”, ou seja, aquela que a pessoa busca por diversão e não como obrigação, sua utilização nos livros didáticos visa também desmembrar leitura de obrigação.

5. *Percepções a partir da análise da coleção português linguagens*

No volume 1 da coleção *Português Linguagens* (7º edição), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, existem 50 tiras e charges de diversos temas e vários autores; no volume 2 há 66 tiras e no volume 3 há 55 tiras, totalizando 171 tiras (média de 57 tiras por volume).

Nessa coleção as tiras e charges estão atreladas a exercícios ou a exemplos. A primeira tira que aparece no primeiro volume da coleção é da personagem Mafalda, do argentino Quino. Os autores dão uma leve introdução da personagem e depois lançam exercícios. No segundo volume, a primeira tira que surge é de autoria de Fernando Gonsales e é utilizada como exemplo dentro de um texto a respeito de morfossintaxe. No terceiro volume, a primeira charge é de Santiago e surge somente como introdução de conceito.

No restante da coleção mantêm-se o padrão: há uma tira ou uma charge – com ou sem introdução – utilizada ou como exemplo de determinado conceito ou então dentro de um exercício.

Percebe-se que os quadrinhos são utilizados como acessórios tais como outras imagens e textos presentes na coleção – nem supervalorizados nem muito menos desvalorizados.

Como exemplo, podemos citar, no primeiro volume, página 40, o quadro "A língua como expressão de uma identidade grupal", em que os autores dão uma leve explicação a respeito da variação linguística e utilizam uma tira com os personagens Orelha e Moska, da Folha de São Paulo, para contextualizar o conceito.

Outro exemplo, desta vez tendo uma tira como suporte em um exercício, na página 268 do segundo volume, temos uma tira de Luis Fernando Veríssimo, em que o enunciado avisa que a tira em questão será utilizada nos exercícios 1 e 2.

Para finalizar, temos na página 406 do terceiro volume da série a seção: "Prepara-se para o ENEM e o vestibular", em que os autores trazem questões retiradas do Exame Nacional do Ensino Médio e de vestibulares de algumas universidades. Logo nas primeiras questões vemos uma pergunta da Universidade Federal de Goiás (UFG) que utiliza como suporte um quadrinho de Laerte.

Tais exemplos demonstram a relevância que as tiras e as histórias em quadrinhos, no geral, possuem dentro da coleção – baseando-se principalmente no último exemplo, em que os autores optaram por iniciar com uma questão em que há o aparecimento de uma tira. Como já dito anteriormente, elas não recebem nem um tratamento especial nem muito menos são desprezadas, igualando-se aos outros tipos de textos presentes na coleção, contudo, é inegável o destaque que elas possuem.

6. Conclusão

No decorrer do presente artigo foi colocado que, inicialmente, as histórias em quadrinhos eram consideras inimigas da educação – um mal a ser evitado por pais e professores. Contudo, com o passar do tempo, tal conceito foi se modificando, chegando ao ponto delas serem incluídas dentro e fora de sala de aula.

Também ficou perceptível a questão da leitura para o brasileiro e sua aversão a ela assim como a importância que possuí o livro didático.

Por fim, juntaram-se as histórias em quadrinhos aos livros didáticos na tentativa de torná-los mais atrativos aos discentes – mesmo que ainda, conforme visto no tópico anterior, elas ainda sejam tratadas mais como um acessório do que uma ferramenta propriamente dita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana Beatriz Arruda *et al. O Calé: jornal experimental de incentivo à leitura jornalística para crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Campo Grande*. 2002. 91f. Projeto Experimental (Curso de Comunicação Social – habilitação em Jornalismo) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

AGÊNCIA BRASIL. *Livro didático ocupa o segundo lugar dentre os mais lidos no Brasil:* bíblia lidera entre os livros mais lidos no país, aponta pesquisa. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil,4f53d298f041d310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>. Acesso em: 31-10-2013.

BOMENY, Helena. *Leitura no Brasil, leitura do Brasil*. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 60, maio de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200002&lang=pt>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. As histórias em quadrinhos como recurso didático. *Revista Páginas Abertas*. São Paulo: Paulus, n. 33, p. 22. 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens 1*: literatura, produção de texto, gramática. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Português linguagens 2*: literatura, produção de texto, gramática. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Português linguagens 3*: literatura, produção de texto, gramática. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FRISON, Marli Dallagnol *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais*... Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/425.pdf>. Acesso em: 31-10-2013.

PNLD. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em: 31-10-2013.

LEITE, Eduardo dos Santos. Livros didáticos de história e história em quadrinhos: perspectivas históricas. *Revista Latino-americana de História*, v. 2, n. 6, agosto de 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/238/191>. Acesso em: 31-10-2013.

LOTUFO, Cesar; SMARRA, André Luís Soares. A eterna luta do bem contra o mal: os quadrinhos pela educação. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.) *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Appris, 2012. p. 109-133.

RAMA *et al. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2009.

GOULART, Nathalia. *Hábito de leitura cai no Brasil, revela pesquisa*. Parcela de leitores passou de 55% para 50% da população entre 2007 e 2011. Até entre crianças e adolescentes, que leem por dever escolar, houve redução. *Veja*. 28 de março de 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/habito-de-leitura-no-brasil-cai-ate-entre-criancas>. Acesso em: 25-11-2013.

REBOUÇAS, Fernando. Livro didático no Brasil. *Infoescola*. s.d. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/livro-didatico-no-brasil>. Acesso em: 25-11-2013.

A REALIZAÇÃO DA VOGAL PRETÔNICA /e/ NOS DADOS DE TRÊS ATLAS LINGUÍSTICOS DA REGIÃO NORTE[8]

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Nesta pesquisa, analisa-se à luz da Dialetologia e da Geolinguística contemporânea, a realização da vogal pretônica /e/ na fala acriana, nos dados do projeto *Atlas Linguístico do Acre* (*ALiAC*). Em seguida, comparam-se os resultados do presente estudo aos de Pereira (2011), voltados para uma zona urbana de Rio Branco, aos do *Atlas Linguístico do Amazonas* (*ALAM*) e aos do *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (*ALiSPA*). O objetivo, de modo geral, é apresentar um perfil da pronúncia da vogal pretônica /e/ no português falado no Acre, no Amazonas e no Pará, revelando um pouco das peculiaridades linguísticas dos falares amazônicos. Os resultados revelam um comportamento variável da realização da vogal pretônica /e/ nas quatro regionais analisadas no Estado do Acre (Alto Acre, Baixo Acre, Purus e Juruá), mas com tendência à pronúncia aberta, o que vai ao encontro das demarcações de Nascentes (1953). Da comparação dos dados com os de Pereira, verifica-se que, de modo geral, no estudo da autora, o sexo masculino apresenta maior tendência para a pronúncia fechada (61%), ao passo que nas realizações da presente pesquisa ocorre certa aproximação dos percentuais referentes às duas realizações. Da comparação entre os três atlas, nos dados do ALAM destaca-se o fechamento (46%) contrapondo-se a 28,5% da abertura, nos do ALiSPA há um equilíbrio entre a abertura (36%) e o fechamento (35%) e no ALiAC ocorre uma diferença não muito grande, 41,4% referente a abertura e 38,5% ao fechamento. Logo, os resultados levam à constatação de que os falares amazônicos possuem um comportamento variável e diferenciado no que se refere à pronúncia da referida vogal.

Palavras-chave: Vogal pretônica /e/. ALiAC. Falares amazônicos.

1. Introdução

A variação na pronúncia da vogal pretônica /e/ constitui-se em um elemento de diferenciação dialetal tanto no português brasileiro como no português europeu; trata-se de um fenômeno de alta produtividade, pois as vogais pretônicas /e, o/ podem ser realizadas abertas, fechadas ou alçadas dependendo da região ou mesmo do falante (NASCENTES, 1953;

[8] Financiador: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

CÂMARA JR., 1976; SILVA, 1999; CALLOU & LEITE, 2004; MATTOS E SILVA, [s.d.]).

Neste estudo, nosso objetivo é contribuir para a demarcação das realizações (aberta ou fechada) da vogal média pretônica /e/ na fala de três Estados da Região Norte, a saber, Acre, Amazonas e Pará. Em um primeiro momento, examinamos os dados do projeto *Atlas Linguístico do Acre* (*ALiAC*), buscando identificar o grau de abertura e fechamento do /e/ pretônico na fala de quatro Regionais do Acre: Alto Acre (Brasileia e Xapuri), Baixo Acre (Plácido de Castro e Rio Branco), Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus) e Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter). Traçamos um perfil dessa vogal nos dados mencionados e comparamos os resultados obtidos com os dados do estudo realizado por Pereira (2011), acerca da abertura e fechamento das vogais médias pretônicas /e, o/ em uma zona de Rio Branco, capital acriana.

Diante da proposta de apresentar um panorama dialetal da pronúncia da vogal pretônica /e/ nos falares dos três estados supracitados, em um segundo momento, comparamos os resultados nos dados do ALiAC aos registrados no *Atlas Linguístico do Amazonas* (*ALAM*) e aos do *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (*ALiSPA*), apresentando, como produto, Cartas Geolinguísticas que registram as variantes respectivas a cada atlas, com seus percentuais.

Verificamos, em um terceiro momento, se a divisão estabelecida por Nascentes (1953) se aplica aos dados dos três atlas linguísticos: ALiAC, ALAM e ALiSPA, ou seja, se há maior tendência à pronúncia aberta da vogal pretônica /e/. Cabe aqui esclarecer que o alçamento não se constitui em nosso objeto de pesquisa e que os dados referentes a esse fenômeno constam apenas por haver ocorrências na amostra.

O trabalho estrutura-se da seguinte forma: Introdução; noções básicas do que vêm a ser dialetologia, geolinguística e atlas linguísticos, neste último caso, com uma breve apresentação dos já publicados; exposição das vogais pretônicas no português, em seu aspecto histórico, e de alguns estudos realizados no português brasileiro; aspectos metodológicos, com descrição do perfil dos informantes; das localidades da regional do Juruá e procedimentos de análise. Incluímos nessa parte pequena apresentação dos três atlas a cujos dados os nossos foram comparados; resultados e discussões (análise dos dados das quatro regionais; comparação com os dados de Pereira e, em seguida, com os do ALAM, os do ALiSPA e os do ALiAC), e, por fim, as considerações finais e as refe-

rências bibliográficas.

2. *Dialetologia, geolinguística, atlas linguísticos*

A dialetologia e a geolinguística constituem-se em áreas interdisciplinares da linguística que mantêm uma interface com vários outros campos do saber como a história (para a descrição histórica da região), a cartografia (para a elaboração do mapa-base onde serão inseridos os gráficos ou símbolos), a informática (para a armazenação dos dados), a sociolinguística (para o estabelecimento de relações entre as formas de falar analisadas e a sociedade envolvente), a linguística histórica (para a compreensão dos fenômenos linguísticos em sua essência), entre outras (TELES, RIBEIRO, 2006; CARDOSO, 2010; ALENCAR, 2011).

Para Cardoso (2010, p. 15) "a dialetologia é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua situação espacial, sociocultural e cronológica". A geolinguística, por sua vez é o "método por excelência da dialectologia", e "ainda hoje se mostra eficaz para o conhecimento das variantes populares do português do Brasil" (CRUZ, 2004, p. 20).

Essa ramificação da linguística é comumente utilizada na construção de atlas linguísticos e para demarcar as variações linguísticas em pesquisas menores. Esse método "foi aperfeiçoado e difundido por Jules Gilliéron que, entre 1902 e 1910, publicou o *Atlas Linguístico da França* (*ALF*), obra considerada como marco dos estudos dialetais e que muito contribuiria para o progresso da ciência da linguagem". (CRUZ, 2004, p. 20).

Trata-se, segundo a literatura específica, de um método hábil e eficaz a ser empregado na análise linguística, pois registra, apresentando como resultados cartas que revelam alguns fenômenos de variação da fala.

Até o presente momento foram publicados doze atlas linguísticos no Brasil, sendo um regional e onze estaduais: *Atlas Prévio dos Falares Baianos* – APFB (ROSSI, FERREIRA, ISENSEE, 1963), *Esboço de um Atlas linguístico de Minas Gerais* – EALMG (RIBEIRO, ZÁGARI, GAIO, 1977), *Atlas Linguístico da Paraíba* – ALPB (ARAGÃO, MENEZES, 1984), *Atlas Linguístico de Sergipe* – ALS (ROSSI, FERREIRA, ISENSEE, 1987), *Atlas Linguístico do Paraná* – ALPR (AGUILE-

RA, 1994), *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil* – ALERS (KOCH, KLASSMAN, ALTENHOFEN, 2002), *Atlas linguístico sonoro do Pará* – ALISPA (RAZKY, 2004), *Atlas linguístico de Sergipe II* – ALS II (CARDOSO, 2005), *Atlas linguístico do Amazonas* – ALAM (CRUZ, 2004), *Atlas Linguístico do Paraná II* – ALPR II (ALTINO, 2007), *Atlas linguístico de Mato Grosso do Sul* – ALMS (OLIVEIRA, 2007) e, por fim, o *Atlas linguístico do Ceará* – ALECE (BESSA, 2010).

Os atlas linguísticos mostram a história e os avanços das pesquisas no âmbito da dialetologia e da geolinguística no Brasil, visto que, no decorrer dos anos, diversos pesquisadores estão mostrando as características e peculiaridades do português falado no Brasil. Nesse sentido,

> a visão atual é bem diferente. Falamos do século XXI, em plena era eletrônica, em que o português passa por um processo de explosão e internacionalização do vocabulário. Um informante que mora no Ceará, sob influência do crescente poder dos meios de comunicação de massa (rádio, jornal, televisão), percebe rapidamente, que em outras localidades desse nosso imenso país, se fala diferente, principalmente, no que diz respeito à pronúncia, e que há diferentes maneiras para se dizer a mesma coisa, embora a língua nacional seja a mesma (ALENCAR, 2011, p. 27).

A importância dos atlas linguísticos reside na capacidade de mostrar de forma visual e bastante fácil, mesmo para os não especialistas, essa diversidade da língua, mas não se trata apenas de mostrar, pois os atlas se constituem em verdadeiros arquivos de uma variante falada em determinada época, em determinado lugar.

3. As vogais pretônicas no português

Sabe-se que Antenor Nascentes (1953) é um marco histórico nos estudos das vogais pretônicas no português brasileiro, tendo em vista o fato de ter dividido o Brasil em dois grandes grupos: o do norte (Amazonas, Pará até a Bahia) e o do sul (do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul). No mapa abaixo, podemos visualizar essa divisão dialetal antiga do português brasileiro, que até hoje é citada e comparada a outros estudos empreendidos tanto à luz da sociolinguística, como da dialetologia e da geolinguística.

Ao dividir o Brasil em dois grandes grupos, o do Norte e o do Sul, Nascentes (1953) diz que os falares do norte apresentam uma tendência maior à pronúncia aberta [ɛ, ɔ] e os do sul à fechada [e, o]. Essa divisão

dialetal serviu como base para diversos estudos já que "a realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas é considerada uma marca regional, desde a proposta de Antenor Nascentes, que tomou o parâmetro de realização das pretônicas para a divisão dos dialetos do norte e do sul". (ARAGÃO, 2003, p. 105).

Fonte: Nascentes (1953, p. 25).

Mattoso Câmara Júnior (1970), em uma perspectiva estruturalista, define as vogais levando em consideração a posição na palavra, em posição tônica: sete vogais /a, e, ɛ, i, o, ɔ, u/, em posição pretônica cinco: /a, e, i, o, u/, e em posição átona final três: /a, i, u/. Ocorre essa redução vocálica devido ao processo de neutralização, que consiste na perda do traço distintivo entre dois fonemas, /e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/, oposição entre fechamento e abertura. Exemplo: [e]l[e]fante – [ɛ]l[ɛ]fante / B[o]lívia –

B[ɔ]lívia.

A harmonização vocálica e o alçamento sem motivo aparente são dois outros fenômenos recorrentes nas ocorrências das vogais médias pretônicas, contudo, por não se constituírem em objeto de análise do presente estudo, não nos deteremos sobre o assunto.

Dentre os estudos mais recentes, na perspectiva da linguística histórica, sobre as vogais, citamos Basílio (1972), Silva (1989), Cristófaro Silva (1999), Araújo (2007), Viegas e Cambraia (2011) e Mattos e Silva (s.d.).

Basílio (p. 50-51) compara o sistema vocálico do português com o do latim e diz que a diferença mais notória é que as vogais médias no português possuem "graus de abertura, opondo-se as fechadas /e o/ às abertas /ɛ ɔ/, que não existem no sistema latino".

Para Silva (1989, p. 41), em sua descrição do percurso histórico das vogais pretônicas na língua, "são escassas as referências à realização de vogais antes da tônica, já que elas não interessavam", aos gramáticos e ortógrafos do século passado, "cuja meta era, quase sempre, o estabelecimento de uma escrita portuguesa". Todavia, comumente ao se referir às vogais tem-se sempre em mente o sistema normativo gramatical em situação acentuada, sem considerar a sua ocorrência não acentuada, o que

> [...] explica as parcas informações sobre as vogais em sílabas pretônicas, que quase sempre se obtém de comentários secundários, às vezes restritos a algumas variedades do português, ou de lista de "erros". É desse material que se deve valer quem quiser perscrutar o passado (SILVA, 1989, p. 41).

Ainda no plano histórico, Viegas e Cambraia (2011, p. 14), dizem que, no decorrer do tempo, o antigo sistema vocálico latino evoluiu e modificou-se até culminar hoje na distinção entre a pronúncia aberta que se opõe à fechada das vogais pretônicas no português brasileiro. Esses autores observam ainda que "a história do sistema vocálico pretônico da língua portuguesa é complexa e, por isso, demanda dados de diferentes fontes para sua melhor compreensão".

Sobre a temática, Mattos e Silva (s.d.), assim como Silva (1989) e Viegas e Cambraia (2011), destaca que, para traçar um histórico das vogais pretônicas, dados de gramáticos e ortógrafos são as únicas fontes de que dispomos sobre o passado, pois, como já se disse, a descrição era apenas pelo viés gramatical. Hoje, porém, já se tem dados recentes pautados no estudo do português brasileiro.

Esse desinteresse pelas realizações das médias pretônicas não persiste nos dias atuais. A própria Silva (1989) destaca a importância concedida aos estudos acerca das pretônicas a partir do marco de Nascentes (1953), que despertou o interesse sobre os estudos das vogais no português.

No que se refere a essas variações, Cristófaro Silva (1999, p. 81) diz que as vogais pretônicas podem ser pronunciadas de forma idêntica ou não idênticas uma vez que tal fato é uma "marca de variação dialetal geográfica ou mesmo de idioleto". No que concerne à importância do estudo das referidas vogais, para essa autora, "embora haja grande número de trabalhos sobre as pretônicas no português do Brasil, urge ainda um estudo mais detalhado e acurado sobre o assunto".

Outros autores, tal qual Araújo (2007), também mencionam o fato de que as vogais pretônicas têm sido alvo de múltiplas discussões e estudos tanto no âmbito da dialetologia quanto no da sociolinguística. Ela reafirma, assim como Silva (1989), a preocupação que se tinha inicialmente com a questão normativa das "variantes de /e/ e /o/ em posição pré-acentuada".

Dentre os inúmeros estudos sobre as vogais pretônicas em diversas regiões do país, destacamos os trabalhos desenvolvidos por: Silva (1989), Hora e Pereira (1998), Leite e Callou (2004), Brandão e Cruz (2005), Araújo (2007), Vieira (2010), Pereira (2011), Sousa (2011) e Razky, Lima e Oliveira (2012).

Silva (1989) debruçou-se sobre o estudo das pretônicas no falar baiano, em uma perspectiva Sociolinguística, através de dados do projeto Norma Urbana Culta de Salvador (NUC-SSA), analisando produções de 24 informantes, 12 do sexo masculino e 12 do feminino, todos de nível superior, distribuídos em três faixas etárias, 25 a 35, 36 a 55 e maiores de 55 anos. Os resultados da autora atestam que, no contexto CVC (consoante – vogal – consoante), ocorreu uma predominância das "vogais baixas (nòvela, nècessário) exceto em dois contextos: antes de vogal média não nasal (côrreio, cêrveja); e antes de vogal alta, situações em que, na maioria dos casos, ocorrem vogais da mesma altura (pulítica, pirigo)" (p. 312). Silva concluiu que o falar baiano apresenta uma distribuição complementar das vogais pretônicas médias e baixas.

Hora e Pereira (1998) com base nos dados do projeto "Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB)", investigaram também à luz da Sociolinguística, como são correlacionadas as vogais pretônicas mé-

dias na sílaba seguinte pelos pessoenses. Para isso, analisaram 6.401 realizações de /o/ e 8.679 de /e/, totalizando 15.080 casos. Os resultados revelaram que as pretônicas abertas [ɛ] e [ɔ] são expressivas no falar pessoense, embora haja a pronúncia das elevadas [i] e [u], bem como [e] e [o] fechadas "subordinadas à presença das vogais de mesma altura na sílaba seguinte". Esses autores concluem, dizendo que a harmonização vocálica norteia a variação das pretônicas no dialeto pessoense, o que "justifica a posição da variável vogal da sílaba seguinte que se evidencia como a mais importante em relação às demais variáveis linguísticas e sociais consideradas" na pesquisa.

Leite e Callou (2004, p. 39) destacam o fato de que os estudos das vogais pretônicas têm servido não só para fazer diferenciações "entre os falares brasileiros, mas também entre o português do Brasil e de Portugal". Com o intuito de estabelecer, assim como Nascentes (1953), uma linha divisória entre os falares do norte e do sul, essas autoras buscam os limites relativos em cinco grandes capitais brasileiras, obtendo, no tocante às pretônicas médias abertas [ɛ] e [ɔ], os seguintes percentuais: "60% em Salvador, 47% em Recife, 5% no Rio de Janeiro, 0% em São Paulo e 0% em Porto Alegre".

Ao examinarem as vogais médias pretônicas nas cartas fonéticas do *Atlas Linguístico do Amazonas* (*ALAM* e no *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (*ALiSPA*), Brandão e Cruz (2005) constataram "o predomínio da média fechada (46%) na fala do Amazonas e da média aberta (36%), na do Pará, embora, neste último caso, a variante concorra com a média fechada (35%), tendo em vista que a diferença que as separa é de apenas um ponto percentual". Brandão e Cruz (2005) concluem que "as cartas selecionadas do ALAM e do ALiSPA confirmam a existência, na fala amazonense e na paraense, de vogais abertas em situação pretônica, como sugerira Nascentes na sua proposta de divisão dialetal do Brasil em áreas linguísticas".

Araújo (2007), utilizando o método da Sociolinguística Variacionista com os dados do projeto "Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPORFOR)", examinou as vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza com um *corpus* de 72 informantes, 36 do sexo masculino e 36 do feminino, nas faixas etárias de 15 a 72 anos. A autora atestou, em sua análise, a preponderância das variantes baixas, como por exemplo, "(c[o]rrente, g[e]lado), à exceção de dois ambientes, a saber: diante de vogal média não nasal (p[o]rteiro, d[e]scer) e diante de vogal alta (n[u]tícia, r[i]vista) em que, na maioria das vezes, ocorrem vogais de

mesma altura". Araújo (2007, p. 141) afirma que:

> as pretônicas médias e baixas, excetuando-se alguns poucos casos, ocorrem em distribuição complementar: médias fechadas antes de vogais fechadas e médias-abertas antes de vogais abertas. As variantes altas ocorrem predominantemente antes de vogal da mesma altura, mas também ocorrem antes de vogais médias e baixas.

Vieira (2010), tomando como base o *corpus* do *Atlas Linguístico do Espírito Santo* (*ALES*) e do *Atlas Linguístico do Brasil* (*ALiB*), mais precisamente, de Vitória, estudou a manutenção, abaixamento e alçamento das pretônicas /e/ e /o/. Em termos percentuais os resultados do estudo dessa autora revelaram: [e]: 39% (138 ocorrências), [ɛ]: 0,8% (3 realizações), [i]: 57, 6% (204 casos) e outros 2,6% (9). Desse modo, na comunidade estudada, "predomina a regra de alçamento das vogais médias em contexto pretônico", ao passo que foram mínimos os casos de abaixamento, "ocorrendo somente na capital do Estado, com predominância na fala das mulheres". Essa autora destaca, por fim, que os resultados de sua pesquisa são apenas um retrato, estudos posteriores podem esclarecer e investigar mais detalhadamente a variação das vogais pretônicas na fala do Espírito Santo.

No Acre, temos dois estudos, o de Pereira (2011) e o de Sousa (2011), o primeiro realizado na capital, Rio Branco, o segundo em três municípios da Regional do Purus (Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus).

Pereira[9] (2011) analisou a realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas /e, o/ em uma zona urbana da capital acriana, Rio Branco, em uma perspectiva sociolinguística, com 36 informantes, 18 do sexo feminino e 18 do masculino, nas idades 16 a 29, 3 a 45 e 46 a 60 anos, com escolaridade de ensino fundamental e superior. Os resultados do estudo de Pereira revelaram que os homens se destacam quanto à abertura, sobretudo da faixa etária mais jovem (15 – 29 anos) entre os níveis médio e superior.

Sousa (2012), por sua vez, cartografou 17 fenômenos fonéticos ocorrentes nas cidades de Sena Madureira, Santa Rosa do Purus e Manoel Urbano, integrantes da Regional do Purus (Ac). Seus informantes, no

---

[9] Embora retomemos, de certa forma, a pesquisa de Pereira, é importante destacar que nosso viés se distancia do da referida autora por ela ter trabalhado no âmbito da sociolinguística e por nós situarmos nossa análise na dialetologia e na geolinguística.

total de 12, situam-se em duas faixas etária, de 18 a 30 e de 50 a 65 anos. Nas cartas fonéticas referentes às realizações das pretônicas há os seguintes resultados: preferência pelo alçamento da vogal pretônica /e/ por [i] nos três municípios, Sena Madureira, 84,6%, Manoel Urbano 67, 3%, Santa Rosa do Purus, 53, 8%; no que tange ao gênero, prevalência do alçamento na população masculina, e não tão numeroso quanto o alçamento, ocorrência equiparada do fenômeno de abertura em ambos os sexos.

Razky, Lima e Oliveira (2012) analisaram as vogais médias pretônicas no falar paraense com base nos dados do *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (*ALiSPA*). Os resultados revelam preferência pela pronúncia fechada dessas vogais, pois "as variantes [o] e [e] foram as que se mostraram mais frequente no estado, seguidas, respectivamente, por [ó] (26%) e [u] (23%), para a média posterior; e [é] (35%) e [i] (23%), para a média anterior". A conclusão a que esses autores chegaram foi que os resultados impõem uma revisão da proposta de Nascentes (1953), "uma vez que demonstram que o Pará, possuindo norma de pronúncia *fechada* das vogais médias pretônicas, não pode ser agrupado aos estados do nordeste brasileiro, como imaginava Nascentes" (1953).

4. Perfil dos informantes, procedimentos, atlas verificados

Para este estudo, escolhemos no banco de dados do projeto ALiAC, 8 informantes na Regional do Alto Acre (Brasileia e Xapuri), 8 na Regional do Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter), 8 na Regional do Purus (Sena Madureira, Santa Rosa do Purus e Manoel Urbano)[10], 8 na Regional do Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro), totalizando 32 informantes, sendo 16 do sexo masculino e 16 do feminino, com escolaridade máxima até o 5º ano do ensino fundamental, em duas faixas etárias 18-30 anos e 50-65 anos. Os sujeitos da pesquisa são naturais da localidade, não tendo dela se afastado por mais de um terço de suas vidas.

Para a realização da pesquisa, a dividimos em três fases.

Na primeira fase, analisamos os dados do projeto *Atlas Linguístico do Acre* (*ALiAC*) já coletados das regionais do Alto Acre (Brasileia e Xapuri), Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro), Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter) e Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus).

---

[10] Dados do banco de dados do projeto ALiAC.

Os dados foram coletados *in loco* através da aplicação do Questionário Fonético–Fonológico elaborado pela equipe do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (*ALiB*).

Para o registro, utilizou-se um gravador digital e um microfone unidirecional a fim de garantir a qualidade do som; na sequência, os dados foram arquivados em computador e em CDROM.

Para a análise, selecionamos as palavras que apresentam variação na pronúncia da pretônica /e/; são elas: terreno, televisão, tesoura, elétrico, fecha, grelha, peneira, fervendo, cebola, elefante, remando, estrada, seguro, real/reais, prefeito, escola, defesa, pernambucano, questão, pego, pecado, perdão, pescoço, ferida, desmaio, perfume, perdida, perguntar, presente e esquerdo. Em seguida, fizemos a transcrição grafemática e a fonética. Tabulamos os dados em termos de estatística simples (percentuais).

Na segunda fase, elaboramos as Cartas Geolinguística, considerando os seguintes critérios:

A) Os fenômenos de:

– abertura e fechamento da vogal pretônica /e/.

B) Variação Diassexual e Diageracional:

– gênero em que houve mais abertura da vogal;

– gênero em que houve mais fechamento da vogal;

– faixa etária em que houve mais abertura da vogal;

– faixa etária em que houve mais fechamento da vogal;

Após tabularmos os dados, preferimos exibi-los em termos percentuais para possibilitar a comparação entre os resultados deste estudo aos de Pereira (2011). Na terceira e última fase[11], comparamos nossos dados com os registrados no *Atlas Linguístico do Amazonas* (*ALAM*) e no *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (*ALiSPA*).

---

[11] Brandão e Cruz (2005) no trabalho intitulado *Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará com base no ALAM e no ALiSPA* já fizeram a análise das realizações dessa vogal no ALAM e no ALiSPA.

4.1. *Atlas Linguístico do Amazonas* (ALAM)

Desenvolvido em uma perspectiva dialetológica, geolinguística e sociolinguística variacionista laboviana, o ALAM representa os falares de nove municípios do Amazonas: Barcelos, Tefé, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea, Humaitá, Manacapuru e Parintins. Fruto da tese de doutorado empreendido pela professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Maria Luiza de Carvalho Cruz, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2004, esse atlas possui 107 cartas fonéticas e 150 semântico-lexicais. Cada ponto de inquérito foi composto por seis informantes, de ambos os sexos, nas faixas de 18 a 35 anos, de 36 a 55 anos e 56 anos em diante, perfazendo um total de 54 entrevistados, com escolaridade máxima até a 4ª série do ensino fundamental.

4.2. *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (ALiSPA)

Esse atlas é parte integrante do projeto *Atlas Geossociolinguístico do Pará*, primeiro atlas sonoro do Brasil, publicado em 2004, resultado do trabalho do Prof. Dr. Abdelhak Razky no Laboratório de Linguagem da Universidade Federal do Pará (UFPA). São 10 pontos de inquéritos nas seis mesorregiões do Estado do Pará (Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá e Santarém), 600 cartas linguísticas, quarenta informantes, de ambos os sexos, nas faixas 18 a 30 anos e 40 a 70 anos, com escolaridade máxima até a 4ª série do ensino fundamental.

4.3. *Atlas Linguístico do Acre* (ALiAC)

Projeto coordenado pela Profa. Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves no grupo de pesquisa *Centro de Estudos dos Discursos do Acre* (CED-AC), da Universidade Federal do Acre (UFAC), encontra-se em desenvolvimento, comportando vários subprojetos, dentre eles, o *Atlas Fonético do Acre* (*AFAc*) e o *Atlas Linguístico Sonoro do Acre* (*ALSAc*).

Os pontos de inquérito constituem-se em cinco regionais: Alto Acre (Assis Brasil, Brasileia e Xapuri), Baixo Acre (Rio Branco, Plácido de Castro e Porto Acre), Juruá (Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Porto Walter), Purus (Sena Madureira, Santa Rosa do Purus e Manoel Urbano) e Tarauacá – Envira (Feijó, Tarauacá e Jordão).

Tanto o *AFAc* como o *ALSAc* encontram-se fundamentados nos princípios da dialetologia e geolinguística contemporânea e contarão com 40 informantes (20 masculinos e 20 femininos). Tais informantes, quatro por localidade, situam-se em duas faixas etárias, 18 a 30 e 50 a 65 anos, possuem como escolaridade máxima o 5º ano do ensino fundamental e são naturais de sua localidade respectiva.

5. *Discussões e resultados*

5.1. Análise da realização da vogal pretônica /e/ nos dados do ALiAC

Carta 1. Realização da vogal pretônica na fala acriana.

Analisamos 992 realizações, 142 por regional, porém, como já destacado no item anterior, fundamentamos o exame apenas em índices percentuais, no sentido de estabelecer uma comparação com o estudo de Pereira (2011) e o de Brandão e Cruz (2005). Na carta 1 aparece a realização da vogal pretônica /e/ nas quatro regionais do estado do Acre (Alto Acre, Baixo Acre, Juruá e Purus).

Registramos que, enquanto a Regional do Alto Acre, a do Baixo Acre e a do Purus revelam uma tendência ao fechamento (63,5%, 41,3%, 39,1% respectivamente), a Regional do Juruá, ao contrário, prefere a abertura (51,6%).

Detalhando, há um comportamento variável da pronúncia dessa

vogal nos dados com os seguintes destaques: fechamento na Regional do Alto Acre (63,5%) face à abertura (19,9%); equilíbrio entre os percentuais do fechamento (41,3%) e da abertura (39,9%) na Regional do Baixo Acre; tendência ao fechamento (39,1%) e menor ocorrências de abertura (24,6%) na Regional do Purus; preferência pela abertura (51,6%) e menor casos de fechamento (30,5%) na Regional do Juruá.

Na sequência, compararemos os dados das quatro Regionais (Alto Acre, Baixo Acre, Juruá e Purus) com os de Pereira (2011), e, em seguida, confrontaremos com os registrados no ALAM e no ALiSPA.

5.2. Comparação dos dados do ALiAC aos dados registrados por Pereira (2011)

Comparando os percentuais das Regionais Juruá (2012), Purus (2012), Alto Acre (2012), Baixo Acre (2013) com os dados obtidos por Pereira (2011), no quadro 1 e 2, temos um perfil geral da pronúncia do /e/ pretônico no que tange à variação diassexual e diageracional (faixas etárias: 18-30, 50-65 anos) no Estado do Acre.

FATOR GÊNERO	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012)				Baixo Acre (2013)			Pereira – Rio Branco (2011)	
	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	Troca por [o]	e	ɛ	Alçamento	e, o	ɛ, ɔ
Masculino	13,2%	26,9%	9,7%	19,6%	20,7%	9,7%	32,8%	5,0%	11,2%	0,1%	20,6%	20,6 %	8,8%	61%	59%
Feminino	17,2%	24,6%	8,2%	23,2%	18,3%	8,5%	30,7%	9,6%	9,5%	0	21,8%	19%	9,2%	38%	41%

Quadro 1. Comparação dos dados das Regionais Alto Acre, Baixo Acre, Juruá e Purus com os dados de Pereira (variação diassexual).

Examinando a variação diassexual, constatamos um comportamento bastante aproximado da realização da vogal pretônica /e/, em ambos os sexos, em todas as regionais, não havendo grande distância dos números entre a realização tanto aberta quanto fechada.

Comparando o resultado das quatro regionais com os dados apurados por Pereira (2011), os dela se diferenciam pelo fato de ter um *corpus* maior do que o nosso e por a autora ter analisado o /e / e o /o/ juntos.

De modo geral, no estudo de Pereira, o sexo masculino destaca-se

quanto à pronúncia fechada tanto do /e/ como do /o/ (61%). Nos nossos resultados, há, conforme já dito, um certo equilíbrio entre as realizações aberta e fechada do /e/ o que talvez possa ser revisto com um *corpus* maior. No quadro 2, continuamos a comparar nossos dados com os de Pereira, desta feita no que tange à variação diageracional.

FATOR IDADE	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012)				Baixo Acre (2013)			Pereira – Rio Branco (2011)	
	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	Troca por [o]	e	ɛ	Alçamento	e, o	ɛ, ɔ
15 – 29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30,99 %	43,9%
30 – 45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47,2%	29,3%
46 – 60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21,9%	26,8%
18 – 30	16,2%	25,3%	8,5%	21,6%	19,5%	8,9%	31,9%	9,4%	8,7%	-	21,4 %	19,4 %	9,2 %	-	-
50 – 65	14,2%	25,3%	10,5%	21,2%	19,5%	9,3%	29,6%	8,2%	12,1%	0,1%	21,0 %	20,2 %	8,8 %	-	-

Quadro 2. Comparação da Regional do Alto Juruá e Purus com os dados de Pereira (variação diageracional).

Pereira utilizou idades diferentes das de nossa pesquisa, portanto selecionamos as faixas mais aproximadas às de nossos dados, 15 a 29, 18 a 30, 46 a 60 e 50 a 65 anos. Tanto na faixa mais jovem (18-30 anos) da Regional do Alto Acre quanto na mais jovem de Pereira (15-29 anos) atesta-se a preferência pela pronúncia fechada, 31, 9% e 30,9% respectivamente. Na faixa mais velha desta regional e da de Pereira há uma diferença não muito grande, 29,6% e 21,9%, no entanto, no estudo da autora, diferentemente do nosso, é a abertura que tem maior ocorrência (26,8%).

Quanto à abertura, a Regional do Juruá revelou percentual igual nas duas faixas etárias e pouca diferença nos percentuais concernentes ao fechamento (16,2% na faixa mais jovem e 14,2% na faixa mais idosa).

5.2.1. A realização da vogal pretônica /e/ no ALAM, no ALiAC e no ALiSPA

Brandão e Cruz (2005) selecionaram as cartas fonéticas do ALAM e do ALiSPA que apresentavam variação das vogais médias pretônicas e as analisaram apresentando os resultados em tabelas. Para efetuar a comparação no que concerne à variação do /e/ pretônico, Brandão e Cruz (2005) escolheram 22 cartas no ALAM e 31 no ALiSPA.

No quadro seguinte, identificamos os números dessas cartas fonéticas e os vocábulos levados em consideração no exame por essas autoras. O quadro foi adaptado, isto é, só utilizamos os vocábulos contendo o /e/ pretônico, descartando os do /o/ pretônico, por não ser objeto de estudo nesta pesquisa.

ALAM		ALiSPA	
Número da carta fonética	Vocábulo	Número da carta fonética	Vocábulo
07	d(e)pois	10	(e)strada
06	b(e)bida	12	r(e)al / r(e)ais
08	(e)ducação	15	d(e)svio
09	m(en)tira	17	t(e)rreno
14	(e)stragada	21	pr(e)feito
15	(e)sgoto	22	(e)scola
16	(e)spinha	27	p(e)rnambucano
17	p(e)scoço	33	p(e)cado
18	t(e)soura	35	p(e)scoço
19	pr(e)sente	49	d(e)smaio
20	m(e)lancia	64	(e)squerdo
21	m(e)lhor	67	prat(e)leira
22	p(e)rfume	71	t(e)l(e)visão
23	p(e)rdido	73	t(e)soura
32	r(e)al	75	p(e)rfume
33	r(e)ais	77	trav(e)sseiro
47	d(e)sovar	80	(e)l(e)trico
66	dir(e)tora	85	pr(e)sente
82	r(e)sultado	95	s(e)guro
101	d(e)vagar	97	(em)prego
103	r(e)médio	100	d(e)fesa
105	m(e)dicina	108	(en)contrar
-	-	109	p(e)rdido
-	-	110	p(e)rguntar
-	-	121	m(em)tira
-	-	125	d(e)vagar
-	-	133	p(e)neira

-	-	136	f(e)rvendo
-	-	139	c(e)bola
-	-	150	f(e)rida
-	-	152	(e)l(e)fante

Quadro 3. Vocábulos do ALAM e do ALiSPA examinados por Brandão e Cruz (2004). Fonte: Adaptado de Brandão e Cruz (2005).

Além de descartar os vocábulos referentes ao /e/ pretônico, deixamos de lado, embora as tenhamos mantido no quadro 3, as palavras cujo /e/ pretônico nos parece não passível de pronúncia aberta, tais quais "emprego" e "encontrar". Em todo o caso, conforme já foi dito, nossa comparação se fez apenas com os percentuais relativos à abertura e ao fechamento das vogais nos dados dos dois atlas. Na carta 2, reunimos os dados referentes aos três atlas analisados.

Carta 2: Comparação da vogal pretônica /e/ nos dados do ALAM, do ALiAC e do ALiSPA

O Acre apresenta maior tendência à abertura, 41,4%, embora registre também expressiva preferência pela realização fechada, 38,5%.

A pronúncia da vogal pretônica /e/ no Amazonas é majoritariamente fechada (46%), o dobro dos 28,5% para [ɛ]; no Pará a diferença entre as duas realizações é de apenas um ponto percentual: [e]: 35%, [ɛ]: 36%. Na carta 3, apresentamos as tendências de cada estado.

Carta 3: Perfil geral da vogal pretônica /e/ nos falares do Amazonas, Acre e Pará.

Portanto, diante do exposto, pode-se afirmar que, relativamente à pronúncia da vogal pretônica /e/ no Acre, a proposta lançada por Nascentes (1953) ainda continua válida, ao passo que, no Pará, tem-se um equilíbrio entre as duas pronúncias, e no Amazonas a ocorrência das vogais abertas em contexto pretônico não é tão expressiva, ou seja, confirma-se maior tendência ao fechamento da vogal pretônica /e/.

Assim, no que se refere à delimitação de Nascentes (1953), cabe destacar que a Região Norte é muito extensa para que haja em sua fala inteira uniformidade e, sobretudo, que a questão da variação não se condiciona somente pelo aspecto geográfico.

6. Considerações finais

Os dados desta pesquisa mostram que o Acre possui maior tendência à pronúncia aberta da vogal pretônica /e/, o Amazonas ao fechamento, e o Pará ao equilíbrio das duas realizações. Logo, conclui-se que os falares amazônicos possuem um perfil linguístico variável e diversificado, ou seja, não existe uma uniformidade e sim uma heterogeneidade linguística.

Esse resultado não confirma as demarcações de Nascentes, muito baseadas em divisões geográficas, mas confirma, de certa forma, uma ocorrência expressiva da abertura da vogal, haja vista que no ALiAC ela

foi majoritária, no ALiSPA ela se equilibra com a realização fechada e apenas no ALAM perde significativamente para o fechamento.

Por outro lado, não se pode ignorar que os dois estudos – o de Nascentes e a presente pesquisa –realizaram-se em épocas muito diferentes, 60 anos de diferença de 1953 a 2013, nesse lapso de tempo mudanças nos falares locais tenham ocorrido desde a percepção do referido autor. Pereira (2011) já alertava para uma mudança na tendência histórica à abertura da vogal pelos acrianos, mudança esta possivelmente motivada pela mídia e pela migração de pessoas do centro-sul para o Acre a partir de 1970. Dessa forma, não se trata de contrapor a presente análise às marcações de Nascentes, mas de verificar se a tendência à abertura das vogais é, de fato, uniforme na região, ou diferenciada.

Finalizando, cabe destacar o interesse de se efetuar pesquisas em dados de outros atlas linguísticos referentes aos demais estados do Norte do Brasil, a exemplo do *Atlas Linguístico de Rondônia* (ALiRO), em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Silvana Militão de. Panorâmica dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil. *Revista de Letras*, vol. 30, n. 1/4, jan.2010 /dez.2011.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Os estudos dialetais de geolinguísticos no Brasil*. RRL, LIII- 1–2, p. 125–140, Bucuresti, 2008. Disponível em: <http://www.lingv.ro/RRL%201-2%202008%20Silva%20de%20Aragao.pdf>. Acesso em: 0*4-04-2013.*

_____. Técnicas de transcrição fonética. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida. *Documentos 1*: projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Edufba, 2003.

ARAÚJO, Aluiza Alves de. *As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza:* uma abordagem variacionista. 2007. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC);

BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Aspectos do sistema fonológico do latim e do português estudo contrastivo*. 1972. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

BRANDÃO, Silvia Figueiredo; CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. Um

estudo contrastivo sobre as vogais pretônicas em falares do Amazonas e do Pará com base nos dados do ALAM e do ALISPA. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolingüística no Brasil*: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2005.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística:* tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Projeto Atlas Linguístico do Brasil – projeto ALiB: descrição e estágio atual. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 185-198 jan./jun. 2009.

_____.. O projeto ALiB: caminhos andados e a percorrer. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida. *Documentos 1:* projeto atlas linguístico do Brasil. Salvador: Edufba, 2003.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM: a natureza de sua elaboração. *SOMANLU – Revista de Estudos Amazônicos,* Manaus: UFAM, 2006.

_____. *Atlas linguístico do Amazonas.* 2004. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

HORA, Dermerval da; PEREIRA, Regina Celi M. Vogal da sílaba seguinte: uma restrição ao comportamento das médias pretônicas. In: *Graphos*, vol. III, n. 1, p. 63-74, 1998.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Como se estruturou a língua portuguesa? *Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz. Disponível em:* www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_10.pdf. *Acesso em: 04-04-2013.*

MESSIAS, Lindinalva. *Projeto Atlas Linguístico do Acre* (*ALiAC*). CEDAC/UFAC, 2012.

MOTA, Jacyra Andrade. Constituição do *Corpus* do Projeto ALiB: procedimentos metodológicos. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida. *Documentos 1:* projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Edufba, 2003.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

PEREIRA, Ceildes da Silva. *A realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas /e, o/ no falar de uma zona urbana de Rio Branco* (*AC*). Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2011.

RAZKY, Abdelhak. *Atlas linguístico sonoro do estado do Pará* (*ALiS-PA*). Belém, 2004. 1.1. CD-ROM. Windows.

_____; LIMA; Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. As vogais médias pretônicas no falar paraense. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/1, p. 293-310, jun. 2012.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Técnicas de transcrição grafemática para o ALiB: reflexões. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida. *Documentos 1*: Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Edufba, 2003.

SILVA, Lucia Helena Ferreira da. *Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais pretônicas /e/ e /o/ nos municípios de Itapiranga e Silves*. 2009. Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus.

SILVA, Myrian Barbosa de. *As pretônicas no falar baiano:* a variedade culta de Salvador. 1989. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

SILVA, Thais Cristófaro. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUSA, Gracione Teixeira de. *Atlas linguístico do Acre:* cartas fonéticas da região do Purus. Rio Branco: UFAC, 2011.

TELES, Ana Regina; RIBEIRO, Silvana. Apresentando a cartografia para os linguistas: o Projeto ALiB. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. (Orgs.). *Documentos 2*: projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Quarteto, 2006.

VIEGAS, Maria do Carmo; CAMBRAIA, César Nardelli. Vogais médias pretônicas no português brasileiro: contrastando e passado e presente. In: VIEGAS, Maria do Carmo (Org.). *Minas é plural*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

VIEIRA, Shirley. *O comportamento das vogais médias pretônicas no Espírito Santo*. 2010. Dissertação de mestrado em linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

A RELAÇÃO DO POETA COM A SOCIEDADE NO FILME "O CARTEIRO E O POETA"

Lilian Mello Hodgson (UEMS)
2008hodgson@gmail.com
Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br

RESUMO

O presente artigo aborda os variados aspectos contidos na leitura do filme *O Carteiro e o Poeta,* abrangendo as interpretações e o enredo que compõem a obra cinematográfica, a significação que as imagens propiciam e a leitura de mundo feita por meio da metáfora pelos personagens principais. Esse filme foi baseado no romance *Ardiente Paciencia,* de Antônio Skármeta, e o nosso intuito é mostrar como a obra cinematográfica utilizou a relação entre o uso da metáfora, como um instrumento de significação do mundo, e da imagem na construção e ampliação da leitura nas relações humanas, sociais e políticas das personagens nessa segunda versão cinematográfica realizada em 1994.

Palavras-chave: O Carteiro e o Poeta. Cinema. Leitura. Metáfora.

O desdobramento da arte poética neste aclamado filme "O carteiro e o poeta (*Il Postino*)" é tão intenso e abrangente quanto foi Pablo Neruda em suas relações amorosas e em seus protestos sociais. Esse impacto criou reconstruções nas relações interpessoais e intrapessoais das personagens, nas relações sociais e políticas da pequena ilha italiana onde se passa a história, na visão de mundo das protagonistas e do povo daquela ilha e nas relações humanas criadas a partir de todos esses acontecimentos.

O romance do escritor chileno Antônio Skármeta *Ardiente Paciencia*, publicado em 1987, deu origem a essa segunda versão cinematográfica feita em 1994, vencedora de vários prêmios e indicações, incluindo um Oscar® em 1996 na categoria de Melhor Trilha Sonora Original. A primeira versão cinematográfica passava-se no Chile por volta de 1970, assim como retratado no romance, quando Neruda vivia na Ilha Negra. A segunda versão, que constitui objeto dessa análise, é ambientada na Itália nos anos 50.

Pablo Neruda, cujo nome verdadeiro era Ricardo Eliécer Neftalí

Reyes Basoalto[12], começou a escrever para uma revista literária "Selva Austral" muito jovem, já utilizando esse pseudônimo. Porém, somente em 1937 que começa a produzir textos com temáticas políticas e sociais, quando ficou abalado pelo assassinato do amigo Garcia Lorca e pela Guerra Civil Espanhola. Sua vida política e diplomática e suas poesias contribuíram para intensificar sua atuação social que lhe rendeu a cassação do mandato de senador pelo Partido Comunista chileno, os exílios entre os quais no balneário chamado Isla Negra (e não em uma ilha italiana onde o filme é ambientado) e, possivelmente, sua morte (que a própria justiça chilena investiga por envenenamento)[13].

Essas são considerações importantes a serem observadas no arranjo desse filme, ou seja, no seu enredo. O lugar para o qual Neruda é enviado durante seu exílio no filme é uma ilha cuja população é dita ser totalmente analfabeta. Talvez assim, por razões que a história verdadeira de Neruda mostre, ele não conseguisse "contaminar" qualquer pessoa que morasse naquela região com suas ideias consideradas revolucionárias.

É exatamente a despretensão das protagonistas, o poeta Pablo Neruda e o carteiro Mario Ruoppolo, em alcançar qualquer objetivo que transforma a relação deles em uma bela troca de visão de mundo: o ganho de novas perspectivas e olhares da relação de um intelectual renomado internacionalmente e um simples trabalhador semianalfabeto por meio da poesia.

Mario Ruoppolo, que é habitante de uma ilha onde as difíceis condições de vida e o analfabetismo imperam, mora com o pai já idoso e sonha com as oportunidades da América, onde um primo mora. Procura então um emprego e começa a trabalhar como carteiro cuja função é entregar cartas a um único destinatário: Pablo Neruda. Apesar do salário irrisório e da dificuldade de se chegar até a casa de Neruda, ele a aceita. Ele sabe da importância do poeta do povo, mas ele se encanta pelo fato de o poeta ser adorado pelas mulheres – e que por isso é conhecido como o poeta do amor. À medida que Mario se aproxima de Neruda para con-

---

[12] Como revela Adriane Vidal Costa, na obra *Pablo Neruda: uma poética engajada* (2007).

[13] A possibilidade de morte por envenenamento foi desconsiderada como reportado no jornal *Folha de São Paulo* em 08/11/2013, *Pablo Neruda não foi envenenado pela ditadura chilena, revelam exames* (http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/11/1368670-pablo-neruda-nao-foi-envenenado-pela-ditadura-chilena-revelam-exames.shtml). Os médicos responsáveis por estabelecer as causas da morte indicaram que esta aconteceu devido ao câncer de próstata.

quistar sua musa Beatrice com belas poesias, Neruda apresenta a ele outra forma de enxergar as coisas ao seu redor e a si mesmo por meio das metáforas.

A poesia, através da metáfora, é utilizada como uma ferramenta que auxilia na interação do carteiro com o poeta, entre o carteiro e seu meio social (Beatrice, as pessoas do vilarejo) e o poeta com sua condição social (conhecido mundialmente pela sua poesia e por suas ideias comunistas, como é mostrado no filme). A poesia permeia todo esse processo de ampliação da visão de mundo e de si próprio, tanto para o simples carteiro quanto para o intelectual e premiado poeta.

A metáfora, recurso textual presente na poesia, tem um papel muito relevante na educação, uma vez que possibilita a compreensão de algo por meio de outra coisa, sendo um processo intelectualmente abrangente visto que exige uma grande variedade de ligações de raciocínio, complexidade e heterogeneidade do discurso, conforme Vereza (2007, p. 488).

O uso que se faz da metáfora ao longo do filme mescla o enfoque cognitivo com o enfoque pragmático em que Mario vai sendo instigado a elaborar e refinar seu pensamento acerca de seus questionamentos (expressa angústia por estar cansado de ser um homem – remete não só à condição árdua em que vive, mas também à falta de um sentido maior de sua existência) e deslumbres (a paixão por Beatrice).

Isso mostra a onipresença da metáfora até mesmo no discurso cotidiano quando Mario escreve e fala de seus sentimentos a Beatrice e, também, quando tenta ler um poema de Neruda para a multidão no protesto do qual participou e foi morto. Foi essa tese que Lakoff e Johnson (1980) apresentaram de que a metáfora não seria só uma figura de linguagem, mas uma figura de pensamento, que subjaz não somente à linguagem com também nossas ações. Segundo Vereza (2007) metáforas dessa natureza surgiriam como um processo de se compreender, cognitiva e linguisticamente, um domínio de natureza abstrata a partir de outros domínios provenientes de experiências mais concretas.

E essa outra experiência evoca a complementariedade entre imagem e linguagem, segundo Martine Joly (2007). Ela afirma que a oposição imagem/linguagem é equivocada, pois a linguagem não só participa na construção da mensagem visual, mas transmite-a, complementando-a, numa circularidade simultaneamente reflexiva e criadora. A imagem (ou metáfora) pode ser um processo de expressão extremamente rico, inesperado, criativo e mesmo cognitivo em função de sua relação analógica ou

de comparação.

O cenário, os sons do mar, as palavras proferidas da poesia em que Neruda recita a fim de explicar o significado das metáforas realça o tom narrativo da cena cinematográfica (imagem) com a obra literária (escrita) de Antônio Skármeta, mostrando a trajetória percorrida por Mario ao longo da história:

> Aqui na ilha, o mar, e quanto mar. Sai de si mesmo a cada momento. Diz que sim, que não, que não. Diz que sim, em azul, em espuma, em galope. Diz que não, que não. Não pode sossegar. Me chamo mar, repete se atirando contra uma pedra sem convencê-la. E então, com sete línguas verdes, de sete tigres verdes, de sete cães verdes, de sete mares verdes, percorre-a, beija-a, umedece-a e golpeia-se o peito repetindo seu nome. (SKÁRMETA, 2010)

O curioso é que, como poeta ou político, Neruda transmitiu a beleza do amor, as injustiças sociais, a incongruência das instituições ditas congregadoras, a decadência e a miserabilidade do povo e ainda assim recebeu uma perspectiva diferente pelas ideias do simples carteiro que não apenas lhe entregava cartas, mas apresentava questionamentos ainda sem respostas, como a pergunta que Mario fez a Neruda se o mundo inteiro era uma metáfora para outra coisa qualquer.

O carteiro não só ampliou sua visão de mundo, que ocasionou na ligação dele com seu lugar de origem, mas também seu entendimento de que as mazelas estavam em todos os lugares. A sua transformação como pessoa que viu a magnitude das questões sociais, históricas e políticas do lugar onde morava não só ilustra o amplo alcance das palavras (metáfora) como também mostra que essa arte não pertence somente a ele, mas a todos. A cena explicita essa ideia ao mostrar as folhas em que o poema está escrito voando e não sendo lido para o público, ficando para uma possível posterioridade.

A cena na qual o carteiro grava o som do vai-e-vem das ondas, do vento, da maresia e dos sons do filho na barriga de sua mulher mostram que ele colocou em prática o que Neruda disse-lhe no filme ao falar da poesia: "Quando se explica a poesia, ela se torna banal. Melhor do que qualquer explicação é a experiência direta das emoções, que a poesia revela a uma alma predisposta a compreendê-la." Melhor do que ter expressado com palavras sobre a beleza da ilha em que morava, Mario captou parte dessa beleza em uma poesia sonora, já que não tinha maestria linguística.

Há também a aceitação do paternalismo antiético do político Di

Cosimo e a permanência do poder da igreja sobre o povo pela ignorância deste. O prefeito Di Cosimo vive à custa da ignorância do povo e, quando "vence" uma eleição – sendo ele o único candidato –, Mario manifesta sua indignação às promessas feitas pelo político, nunca cumpridas – nem antes e nem agora -, e pela permanência da miserabilidade criada pelo prefeito agora eleito quando um grupo de trabalhadores vindos de fora, promovendo emprego indireto na ilha, são demitidos, ficando os moradores na condição miserável novamente.

O papel da igreja no filme representa a perpetuação da ignorância como forma de continuar a "catequizar" o povo. Isso é visto na cena em que a mãe de Beatrice mostra ao padre da ilha o poema que Mario escreveu a Beatrice. Esta estava assustada com a palavra "nua" contida no poema por entender que ele poderia tê-la vista sem roupa, mas o padre não explica a ela o significado de metáfora e sua função nessa frase do poema. Isso pode ser pela ignorância do padre a esse recurso linguístico ou pode ser pelo fato de ele não gostar do poeta Neruda, pois era comunista e "comedor de criancinhas", como a Igreja propagava em meados do século XIX e XX a fim de bloquear a tomada de consciência das massas. Porém, esse fato não impediu que Neruda fosse padrinho de Mario e Beatrice, pois ele fingiu ser um frequentador da igreja, o que impediu o padre de não aceitá-lo.

De certo modo, nesse contexto sócio-político, a forma de agir da personagem Mario Ruopollo exemplifica o que Guy Debord (2003, p. 20) afirma em sua obra "Sociedade do espetáculo":

> O espetáculo na sociedade representa concretamente uma fabricação da alienação. A expansão econômica é principalmente a expansão da produção industrial. O crescimento econômico, que cresce para si mesmo, não é outra coisa senão a alienação que constitui seu núcleo original. O homem alienado daquilo que produz, mesmo criando os detalhes do seu mundo, está separado dele. Quanto mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela. O espetáculo é *o capital* a um tal grau de acumulação que se torna imagem. (DEBORD, 2003)[14]

As associações, comparações, análises e reflexões individuais e coletivas que Mario faz em decorrência de sua angústia, inquietações pessoais e insatisfação social na qual ele está inserido são mediadas pela metáfora. E esta o faz sair desse espetáculo.

---

[14] Edição digitalizada em www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html

Mario sentiu a intensidade que o amor e a paixão podem provocar em alguém, viveu as mazelas da ilha manipulada por um político corrupto e por um poder eclesiástico ausente e omisso, sonhou com a ilusão promovida pela ideia americana de prosperidade, falou sobre sua tristeza e sua incômoda resignação de sua condição humana, lutou para compartilhar tudo isso e alertar a todos ao seu redor através da poesia, mas faleceu vítima desse mesmo poder que se mantém por meio do não conhecimento da maioria. Mário Ruopollo foi a expressão viva da citação de Pablo Neruda quando diz que "a poesia tem comunicação secreta com o sofrimento do homem."

Vale ressaltar que, conforme Goethe, afastamo-nos e a aproximamo-nos da realidade simultaneamente através da arte (Candido, 1970). E isso transforma a ficção em um lugar ontológico privilegiado, segundo Candido (citado anteriormente), sendo possível "viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (Candido).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antônio *et al. A personagem de ficção.* 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo.* [Rio de Janeiro]: Ebooks Libris. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>. Filme referência: *O carteiro e o poeta*. (*Il postinho*). Itália, 1994. 109 min. Direção Michael Radford. Distribuição: Miramax filmes.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa, Edições 70, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LINO, Vitor Ferreira; VILELA, José Henrique. UFMG. Orientação: Profa. Rosemary Dore Heijmans. *Análise do filme O carteiro e o poeta.* Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em:

<http://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/11/anc3a1lise-de-o-carteiro-e-o-poeta-il-postino.pdf>. Acesso em: 23-07-2012.

RAUSSEL, Fuencis. Escritor espanhol tenta desvendar mistérios da morte de Pablo Neruda em livro. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/escritor-espanhol-tenta-desvendar-misterios-da-morte-de-pablo-neruda-em-livro>. Acesso em: 26-07-2012.

SKÁRMETA, Antônio. *O carteiro de Pablo Neruda*. Lisboa: Teorema, 2010.

VEREZA, Solange Coelho. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em* (*dis*)*curso*, p. 487-506, set/dez 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem-Discurso/article/view/374/395>. Acesso em: 12-07-2012.

A SEMÂNTICA DOS SUFIXOS DE *A CIDADE E AS SERRAS*, DE EÇA DE QUEIRÓS

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)
leticia.uems@hotmail.com
Maiara Cano Romero (UEMS)
maiara.cano@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito analisar o efeito de sentido dos sufixos na obra *A Cidade e as Serras*, do escritor português Eça de Queirós. Para seleção do *corpus* para análise escolhemos os capítulos 3 e 14. Os sufixos são elementos agregados ao radical de uma palavra com uma intenção, ou aumentativo, ou diminutivo, para indicar uma profissão, um lugar, uma nacionalidade, também são utilizados na formação de verbos e de advérbios. Esses variados efeitos causados pelo sufixo demonstram que mesmo que várias palavras possuam o mesmo radical, isso não afeta a sua significação que será distinta; ou seja, entenderemos a semântica da palavra por meio do sufixo agregado ao radical, acarretando sentidos distintos. Além disso, pretendemos investigar se esses elementos têm valor negativo ou positivo de acordo com o momento da história.

Palavras-chave: Semântica. Sufixo. *A Cidade e as Serras*. Eça de Queirós.

1. Introdução

O estudo da semântica das línguas possibilitou aos linguistas, aos professores de língua e também aos falantes, uma maior compreensão dos significados. Nesse sentido, selecionamos a obra "A Cidade e as Serras" do escritor português Eça de Queirós para verificar o valor, a carga semântica atribuída às palavras quando são alterados os sufixos.

Para essa breve análise, foram selecionados dois capítulos, o capítulo 3 e o capítulo 14, um no início e outro no final, justamente para verificar se a semântica dos sufixos, as significações deles, alteram algo na obra, se constroem algum sentido distinto.

Os sufixos são terminações que agregadas ao radical de uma palavra, dão sentido a ela, na língua portuguesa eles podem ser de origem grega ou latina, sendo que a segunda é a que predomina.

Diante disso, o presente trabalho tem como intuito averiguar a importância dos sufixos e como eles poder mudar as significações e auxiliar no entendimento de um texto.

2. *A cidade e as serras: contextualização*

A história é narrada por Zé Fernandes que é, na verdade, um personagem secundário. O protagonista é Jacinto, rapaz cuja família é de Paris, mas possui extensas terras em Portugal. Rico e bonito, tudo de bom acontece com ele, que é um entusiasta da civilização e dos avanços tecnológicos. Após um tempo viajando, Zé Fernandes reencontra o amigo Jacinto em Paris e fica maravilhado com os aparelhos e recursos modernos que ele tem em seu apartamento. Jacinto, porém, começa a se entediar e decepcionar com aquilo; seus aparelhos dão defeito por diversas vezes, o que contribui para sua tristeza, e mesmo o barulho das ruas da capital francesa o incomoda.

Depois de uma viagem para a Europa, o narrador retorna a Paris e encontra Jacinto mais deprimido, lendo o Eclesiastes e o filósofo pessimista Schopenhauer. Até que surge uma viagem para uma casa em Tormes, na serra portuguesa, que estava sendo reformada para receber as cinzas do avô de Jacinto. Ele prepara as malas com tudo a que tinha direito para passar um mês com conforto na serra, mas na viagem de trem, as malas se perdem e os dois chegam a Tormes apenas com as roupas do corpo. Jacinto pede a Zé Fernandes que, ao partir, faça reservas para ele em um hotel em Lisboa, para onde partirá. Cinco semanas depois, porém, Zé Fernandes descobre que, para sua surpresa, Jacinto ainda permanecia na vida simples, sem modernidade, de Tormes.

Jacinto estava feliz com o contato com a natureza. Começa então a melhorar a fazenda e a ajudar o povo pobre de lá, fazendo melhorias no local. Circula a lenda de que ele era, na verdade, D. Sebastião, que voltava para salvar Portugal. Ele toma contato com seus vizinhos proprietários e percebe neles uma visão retrógrada. Mas, mesmo assim, fica vivendo na serra. Casa-se com Joaninha, uma prima de José Fernandes, e passa lá a conviver feliz com o que a civilização tem a lhe oferecer. Planeja levar a esposa para conhecer Paris, mas o plano é sempre adiado. O próprio José Fernandes, ao voltar a Paris, se decepciona com a cidade e com a futilidade das pessoas, voltando para Portugal.

3. *Estudo semântico: uma investigação do significado*

A semântica em seu estudo volta-se para o significado das sentenças. O linguista busca descrever o conhecimento que o falante de uma língua tem sobre a sua língua e a linguagem. A semântica, de modo mais específico, busca descrever a capacidade de conhecimento semântico que o falante tem da língua. Para exemplificar, Cançado (2008) nos dá o seguinte exemplo com duas sentenças que descrevem a mesma situação:

> A. 0 João acredita, até hoje, que a terra é quadrada.
>
> B. 0 João ainda pensa, atualmente, que a terra é quadrada.

O conhecimento linguístico do falante possibilita que ele faça a diferenciação das duas sentenças e permite chegar à conclusão de que se referem a situações que não correspondem. Outros exemplos de Cançado:

> (2) A. O João é um engenheiro mecânico.
>
> B. O João não é um engenheiro mecânico.
>
> Ainda, a conhecimento semântico que o falante do português do Brasil tem o leva a atribuir duas interpretações para a sentença abaixo:
>
> (3) A gatinha da minha vizinha anda doente. (2008, p. 16)

São esses distintos fenômenos linguístico-semânticos que interessam ao campo da semântica. A investigação linguística do significado ainda interage com o estudo de outros processos, como o cognitivo, além dos processos especificamente linguísticos.

Os falantes nativos de uma língua têm a capacidade intuitiva para perceber e aceitar a estrutura semântica e gramatical de sentenças nessa língua como expressão de determinados significados, e, além disso, tem a competência de estabelecer analogias com outras formas de expressão desses significados, assim como de reconhecer ambiguidades e indefinições. Além disso, tem a percepção de como as propriedades de sentenças e de palavras e a maneira como essas sentenças e palavras se relacionam. Assim como um falante sabe o significado de uma determinada sentença, ele também sabe intuitivamente deduzir várias outras sentenças verdadeiras a partir da primeira.

Essas capacidades intuitivas parecem demonstrar o conhecimento semântico que o falante possui. Esse comportamento é mais uma prova de que seu conhecimento sobre o significado não funciona como uma lista de sentenças, mas sim como um sistema complexo onde o falante de

uma língua. Mesmo de modo inconsciente, o falante tem um conhecimento sistemático da língua que lhe permite fazer manobras linguísticas mais complexas. Portanto, a tarefa da semântica deve ser caracterizar em explicar essas relações sistemáticas entre palavras e entre sentenças de uma língua que o falante é capaz e tem competência de fazer.

A linguística reconhece que o falante de qualquer língua domina diferentes tipos de conhecimento em relação ao vocabulário de sua língua, como por exemplo, a pronunciar das palavras, como elaborar as palavras e as sentenças e como entender o significado das palavras e das sentenças. Já a semântica é o estudo do significado das línguas. Esta teoria faz parte da semântica estruturalista que, como Saussure, se ocupa apenas com a linguagem e não com as coisas do mundo. Quanto à especificidade, os estudos da descrição linguística têm diferentes níveis de análise, que, para Cançado se dá da seguinte forma:

> O léxico, que é o conjunto de palavras de uma língua; a fonologia, que é o estudo dos sons de uma língua e de como esses sons se combinam para formar as palavras; a morfologia, que é o estudo das construções das palavras; a sintaxe, que é o estudo de como as palavras podem ser combinadas em sentenças; e a semântica, que é o estudo do significado das palavras e das sentenças. (2008, p. 15)

Na semântica lexical, as palavras são definidas umas em relação às outras. Segundo Cançado (2008), parte-se da ideia de que a capacidade linguística do ser humano é baseada em um conhecimento que o falante tem sobre a língua e a linguagem em geral. É justamente esse conhecimento que o linguista toma por objeto e busca investigar.

4. A semântica do léxico

A questão da semântica lexical teve início com Frege, que abordou a questão do significado para uma abordagem na interação com a lógica, ou seja, ligando o significado da sentença às condições de verdade, mas sem deixar de se preocupar com o significado lexical de maneira isolada. Outros filósofos da linguagem, como Wittgenstein, passaram a se preocupar mais com a estrutura e o significado da sentença, em detrimento do significado individual das palavras. Carnap, por sua vez, imaginou a interpretação semântica como um tipo de tradução de uma linguagem para outra – transformando o significado de uma palavra em outra palavra cujo significado fosse equivalente; mas o que ele não percebeu foi que, substituindo uma palavra por outra não se resolve o problema da in-

terpretação, pois, se não conhecemos significado da palavra, não explicamos a primeira. Outro estudioso, Tarski, foi um dos mais brilhantes quanto à interação entre a lógica e a linguagem, ele comparou as categorias lógicas às categorias semânticas, e, ao mesmo tempo, manter as condições-de-verdade como base para a significação da sentença; Quine, então já previne quanto ao problema da referência, e explica a distinção entre sentido e referência.

A semântica lexical é uma das vertentes relativas aos estudos de sentido. Esta teoria faz parte da semântica estruturalista, toma a linguagem como Saussure, à parte do mundo real. Desse modo, as palavras são definidas através da relação que possuem umas com outras, estabelecendo sentido e possibilitando significações. Para Cançado o significado está relacionado a uma estrutura sintática e de modo mais específico, a um lexema. Veremos alguns conceitos da semântica:

Significação: representação mental relacionada a uma forma linguística, um sinal, um conjunto de sinais, um fato, um gesto etc.; aquilo que um signo quer dizer; acepção, sentido, significado (virtual).

Sentido: cada um dos significados de uma palavra ou locução; acepção com que está sendo empregada na frase ou texto (atual).

Sema: unidade mínima da significação

Léxico: é o conjunto de palavras usadas em uma língua ou em um texto. Quanto à língua, não existe um falante que domine por completo seu léxico, pois o idioma é vivo e vocábulos vão desaparecendo, enquanto novos surgem. Quanto ao texto, o léxico corresponde às palavras utilizadas na escrita do mesmo.

Campo lexical é formado pelas palavras que derivam de um mesmo **radical.** Assim, o campo lexical ou a *família* da palavra "pedra", seria: apedrejar, pedregulho, pedraria, pedreira, pedrinha, entre outros.

Compreende ainda **as palavras que pertencem à mesma área de conhecimento**:

a) Escola: professor, caderno, aula, livro, apostila, material escolar, diretor etc.

c) Informática: web, pen drive, software, hardware, programas, gigabyte, memória RAM etc.

d) Linguagem bíblica: mandamentos, Jesus, Novo Testamento,

Apocalipse, Céus, Inferno, discípulos etc.

Campo semântico é o conjunto dos significados, dos conceitos, que uma palavra possui. Um mesmo termo tem ou pode ter vários sentidos, os quais são escolhidos de acordo com o *contexto* abordado.

Assim, são exemplos de campos semânticos:

a) levar: transportar, carregar, retirar, guiar, transmitir, passar, receber.

b) natureza: seres que constituem o universo, temperamento, espécie, qualidade.

c) nota: anotação, breve comunicação escrita, comunicação escrita e oficial do governo, cédula, som musical, atenção.

d) breve: de pouca duração, ligeiro, resumido.

A semântica é estudo das significações das palavras é um assunto na língua portuguesa que pertence à semântica. Para Pustejovsky (1995, p. 23), a semântica lexical deve especificar "como as palavras estão semanticamente relacionadas umas as outras", incluindo as relações de "sinonímia, antonímia, hiponímia e herança semântica, meronímia, acarretamento e pressuposição".

4.1. O sufixo

A língua se constitui em um processo dinâmico que, com o tempo, vai se transformando, adaptando-se às necessidades e tendências que surgem com mudanças na história da humanidade. A sociedade é, assim, fundamental para manipular a velocidade com que esses fatores, modificadores da língua, irão agir. Havendo modificação na língua, de qualquer espécie, vários aspectos devem ser considerados. A língua portuguesa sofreu diversas alterações ao longo de sua evolução, e essas modificações podem ser constatadas sob alguns aspectos.

Assim como todas as outras línguas vivas, o português também absorve estruturas gramaticais que objetivam "ampliar e renovar o seu léxico em função das palavras já existentes" (MATTOSO, 1976). Tal processo de derivação é mais um mecanismo originário do latim. O português do Brasil passou por inúmeras modificações no decorrer dos anos. O léxico foi muito ampliado e com isso e sofreu variações distintas. O

uso de sufixos, por exemplo, remete a um dos vários elementos importantes que existem para o funcionamento e ampliação de uma língua. Com isso, os sufixos são capazes de modificar o significado, e ainda, a categoria gramatical dos radicais aos quais são unidos.

Os sufixos, em língua portuguesa têm diversas origens, no entanto, a maioria é de origem latina. Elas podem ser nominais (formam substantivos e adjetivos), verbais (formam verbos) e adverbiais (formam advérbios). Como o sufixo é colocado depois do radical, a ele são incorporadas as desinências que indicam as flexões das palavras variáveis. Existem dois grupos de sufixos formadores de substantivos extremamente importantes para o funcionamento da língua. São os que formam nomes de *ação* e os que formam nomes de *agente*. Eles constituem uma das modalidades que participam do processo pelo qual as palavras são formadas – a derivação. Como resultado de tal acréscimo, podemos ter uma mudança na sua classe gramatical ou até mesmo uma alteração de sentido representado por esta. É importante analisar a escolha dos sufixos também como uma questão semântica (de significado), pois é comum que eles sejam usados "carregados" de intenções, que podem estar explícitas ou implícitas nos enunciados. Segundo Chaves (2006), a classificação quanto à derivação sufixal pode se dividir em:

a) Nominal → quando se aglutina a um radical para dar origem a um substantivo ou a um adjetivo – ponteira, pontinha;

b) Verbal → quando, ligado a um radical, dá origem a um verbo – bordejar, amanhecer;

c) Adverbial → sufixo -mente acrescentado à forma feminina de um adjetivo – bondosamente, felizmente.

Os sufixos têm como definição o fato de serem postos depois do radical. Eles se caracterizam pela função ou pelo resultado que provocam. Sabe-se que os sufixos possuem ainda a característica de mudarem a classe de palavras em que estão inseridos. Como acontece, por exemplo, com o substantivo, não possuindo flexão de grau, sendo, então o -inho um sufixo derivacional. O -inho tem valor derivacional, já que a flexão consiste, essencialmente, no morfema aditivo sufixal somado ao radical, enquanto que a derivação consiste no acréscimo ao radical de um sufixo lexical ou derivacional: casa + s: casas (flexão de plural); casa + -inha: casinha (derivação) (BECHARA, 1999, p. 341). Além disso, os sufixos derivativos, em sua maioria são mais longos que as desinências gramaticais, além de estas serem, na maioria das vezes, átonas, enquanto

aqueles são normalmente tônicos. Outra distinção baseia-se nos sufixos que vêm logo após o núcleo, e as desinências após os sufixos (BECHARA, 1999, p. 339).

4.2. O valor semântico do sufixo em *A Cidade e as Serras*

Diante do fato de que a semântica é a unidade da língua que estuda os significados e as sentenças (CANÇADO, 2008). No contexto da obra literária, entende-se, que a alteração dos sufixos provavelmente resultará na mudança nos sentidos e no entendimento do texto.

Nesse sentindo, no início da narrativa, mais precisamente no terceiro capítulo do livro, verificou-se que há o relato do espaço que Jacinto, o personagem principal, vive em Paris. A descrição de seu apartamento é feito de forma que aponta para diversos aparelhos tecnológicos que o jovem possui e que usa em seu cotidiano, além disso, há um relato da rotina do personagem, que parece ser bastante agitada.

Desse capítulo fez-se o recorte de alguns sufixos para análise, observe o quadro 1:

-ada	• Lavrada, entrelaçada, banhado, aficcionado, barbeado.
-eiro	• Escudeiro, grosseiro.
-mente	• Frequentemente, constantemente, intensamente, impacientemente, caridosamente.

O que a maioria dessas palavras coletadas no terceiro capítulo da obra, têm em comum são que elas possuem uma carga semântica de um cotidiano que é cronometrado, típico de cidade grande, o sufixo -mente, que forma advérbios que podem exprimir qualidade, quantidade/ medida, ou para ideia de relação de dois seres, mas no texto, o advérbio que predomina é o de quantidade, que intensifica com intuito de dar a ideia de agilidade, pressa.

Quadro 2:

- osa	• Gasosa, numerosa, vagarosa.
-inho	• Olhinho.
-oso	• Engenhoso, maravilhoso, majestoso.

No segundo quadro, apresentamos alguns sufixos com sentido aumentativo, outros com sentido diminutivo, mas observamos que as palavras com qualidades pejorativas, e apenas duas palavras com qualidades em um sentido de elogio, admiração.

Para verificarmos os sentidos dos sufixos no final do livro, selecionamos o capitulo 14 para observação e análise. O capítulo relata o momento da partida de Zé Fernandes e Jacinto, para Flor de Malva, local da residência de tio Adrião. O capítulo também apresentará o encantamento de Jacinto pelas terras, plantações e suas belezas.

Quadro 4:

-oso	• Delicioso, luminoso.
-inho	• Cheirinho, decilitrozinho, fresquinho, costumezinho, raminho.
-inha	• Taberninha, camisinha, criancinha • Joaninha, ruazinhas, capelinha.

No quadro 4, temos palavras de quando Jacinto está nas Serras, verificamos que há grande quantidade de termos com sufixos aumentativos e diminutivos, no entanto a carga semântica, o sentido das expressões não são pejorativas, mas demonstram admiração pela beleza das serras, a calmaria do lugar em relação a cidade, e a mudança no comportamento do personagem quando passa do ambiente urbano, para o campo, tanto é que até o nome de uma das personagens aparece no diminutivo “ Joaninha”, para expressar delicadeza, ou carinho.

Quadro 5:

-eira	• Roseira, jasmineiros.
-ão	• Lentidão
-ura	• Frescura, doçura.

Quadro 6:

-ada	• Amada, espalhada.
-mente	• Graciosamente, longamente, alegremente, lindamente.

Nos quadros 5 e 6 também fica claro que a carga semântica das palavras torna-se mais positiva, além disso, algumas das palavras são adjetivos que descrevem as serras e mostram a apreciação do personagem pelo lugar. Também percebemos que o personagem observa a paisagem, as flores e se atenta até mesmo para o estado do ar, para o clima da região, algo que quando ele está na cidade passa despercebido por Jacinto.

Pode-se observar que no terceiro capítulo do livro, a semântica das palavras, atribuídas pelo sufixo, são de pesar, expressão a rapidez, e às vezes até demonstra algo grosseiro, ou seja, elas possuem valor negativo. Isso porque os personagens vivem na cidade, em meio à agitação, a pressa em desenvolver seus afazeres do dia a dia, nesse sentido, fica evidente a falta de sensibilidade para apreciar belezas que provavelmente também teria no ambiente urbano.

Já no capítulo quatorze, momento em que os personagens vão para a serra, as palavras expressão uma calma e o encantamento com as belezas do local. A maior ocorrência do sufixo nesse capítulo são aqueles que causam o efeito de diminutivo, demonstrando assim que a sensibilidade dos personagens mudam pelo fato de estarem em um local mais tranquilo, perto da natureza e longe da agitação da cidade.

5. *Considerações finais*

Entende-se que os sufixos podem alterar completamente a semântica das palavras, os sentidos e causar efeitos em um determinado contexto. Também é importante levar em conta o que cada tipo de sufixo expressa para entender o sentido que ele dá no texto.

Percebe-se que é possível fazer análise do uso do sufixo dentro de uma obra literária como ferramenta para auxiliar na compreensão do texto.

Conclui-se que esse tipo de análise pode ser uma ferramenta para ser utilizada em sala de aula, pois além de facilitar a compreensão do valor semântico das palavras, também irá auxiliar na compreensão textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CÂMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CANÇADO, Márcia. Manual de semântica. *Noções básicas e exercícios.* 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHAVES, Anna Libia Araujo. *O sufixo -inho nas entrevistas do VALPB – uma análise semântico discursiva*. 2006. – Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

QUEIRÓS. E. *A cidade e as serras.* Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

A SENSUALIDADE DE SELINA KYLE

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Selina Kyle, mais conhecida como Mulher-Gato, é uma intrigante personagem feminina, da DC Comics, presente no mundo de Batman. Por ter uma história marcante e dona de uma personalidade forte fica difícil classificá-la como heroína ou vilã. Mas a verdade mesmo é que o mais coerente é não classificar a mesma, pois devido a sua ambiguidade ela transita entre os dois termos. É ela que decide se deve praticar o bem ou o mal, e de fato para ela isso é algo irrelevante. Com o seu jeito provocante e sua astúcia, ela consegue seduzir Batman, mais de uma vez, tanto nos quadrinhos quanto nas versões cinematográficas. Todas as informações potencializam a sensualidade que a personagem possui. Por isso, o presente artigo surge com a intenção de explicar um pouco sobre essa enigmática figura feminina dos quadrinhos, aprofundando-se na questão ambígua e sensual de Kyle.

Palavras-chave: Sensualidade. Selina Kyle. Mulher-Gato. Batman.

1. Introdução

O presente artigo trabalhará a sensualidade de uma das personagens presentes no mundo de Batman, Selina Kyle. Conhecida como Mulher-Gato, essa intrigante figura feminina mexe com o herói de Gotham.

Ela é uma personagem versátil que transita entre o bem o mal, definidos pela imagem de herói e vilão. Dona de uma personalidade forte, devido a sua própria história, não é correto classificar a personagem, pois a mesma é ambígua.

Ela é quem decide se deve praticar o bem ou o mal, e para isso é algo irrelevante para ela. Mas toda essa construção da identidade da personagem se dá pelo próprio contexto que está inserida. Com o sua sensualidade e sua astucia ela consegue seduzir Batman, mais de uma vez, tanto nos quadrinhos quanto nas versões cinematográficas.

Para tanto o artigo foi dividido em três tópicos para uma melhor construção do tema. Sendo que no primeiro é trabalhada a questão do contexto de Gotham City na construção da personalidade da personagem, as circunstâncias influenciam a ambiguidade de Selina Kyle. “Um indi-

víduo cujo comportamento é extrovertido em determinado dia pode apresentar-se de maneira introvertida em outro, em circunstância diferente.”. (FRIEDMAN, 2004, p. 20)

Enquanto o segundo apresenta a própria questão da ambiguidade da personalidade, cujo conteúdo se pauta no entendimento da busca pela sobrevivência de Kyle, o terceiro tópico é para a sensualidade da personagem e de como ela consegue seduzir Batman.

2. Selina Kyle e o contexto de Gotham City

Gotham City é a cidade que contextualiza o mundo sombrio e denso de Batman. É nessa cidade que as tramas das histórias acontecem de inúmeras maneiras.

Sobre o nome da cidade, fica mencionado que:

> Na verdade, Gotham é o apelido dado à Nova Iorque no século XIX (um apelido pejorativo que significava algo como “cidade dos idiotas” ou “cidade dos loucos”), sendo que até hoje vários estabelecimentos da metrópole nova-iorquina utilizam este nome. (RAMA, 2006, p. 71)

Abaixo uma ilustração[15] da cidade, na qual ficam evidentes os aspectos sombrios:

[15] Disponível em: <https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:And9GcS0-ZdoyP72TnrOXga_gMoWAOjjb5ahu3mmqlm_clR4YuOlSsVqfQ>. Acesso em: 03-11-2013.

Sua estrutura evidencia a dicotomia: riqueza e pobreza. Ou seja, é perceptível que o poder fica somente com uma pequena parcela da população que vive em Gotham, enquanto para à parcela maior ficam destinados somente os restos de um sistema capitalista.

Faz-se necessário redigir que a grande movimentação econômica da cidade fica restrita ao poder de uma única fonte: Indústrias Wayne. Atenta-se aqui que esse sistema desigual de Gotham contribui para que exista um grande nível de marginalidade nas ruas. Sendo assim, apresentamos um pequeno questionamento para ilustrar o que foi mencionado anteriormente: Quais são as possibilidades de aparecer uma boa oportunidade para um sujeito órfão e pobre? Frente ao questionamento e sem uma ótica ingênua, o mais viável é relatar as boas oportunidades de crescer que esse sujeito possui para conseguir uma boa estrutura são poucas ou quase nula.

O poder centrado a uma minoria faz com que muitos venham a se envolver com a criminalidade. Acredita-se então, que Gotham é uma cidade que gera vilões e não heróis.

Todavia, em meio a essas turbulências desiguais em Gotham, há um surgimento de um herói que acredita e luta para manter a ordem, devido a sua própria história. Esse herói é Batman, e não é um mistério que o seu *alter ego* é Bruce Wayne. Sobre esse celebre personagem do mundo dos quadrinhos é importante dizer que:

> ele devotou toda a vida a vingar a morte dos pais e todas as outras vítimas de crimes, arriscando a própria vida para proteger sua cidade de Gothan City e além. Esse homem dedicou anos e sacrificou tudo para treinar o corpo e mente até chegar à perfeição. É incalculavelmente rico, mas nega a si mesmo todos os luxos na busca de um objetivo que jamais será alcançado. (IRWIN *apud* WESCHENFELDE, 2012, p. 09)

Com a explicação acima, gera-se uma imparcialidade de reconhecimentos dos fatos. Se é Wayne que se caracteriza como um morcego para salvar pessoas em Gotham da criminalidade, é a indústria que carrega o seu nome que potencializa a existência dos criminosos.

Mesmo assim, chega-se que a um impasse, e antes de se aprofundar nessa discussão ressalta-se que de forma alguma a imagem de Batman é vista de forma negativa, até porque é de conhecimento que nas atuais circunstâncias da vida de adulta de Bruce Wayne[16] ele pode estar

[16] Fala-se da vida adulta, pois na infância, após a morte de seus pais, a indústria ficou nas mãos de

com todos os direitos da indústria, mas ele acaba dividindo a diretoria com outros executivos. E, claro, não se pode deixar de relatar que mesmo que Wayne negue toda a sua riqueza, ele teve essa opção. Muitas outras crianças órfãs não tiverem essa escolha.

> O cidadão Bruce Wayne (*alter ego* de Batman) possui, no entanto, o que a maioria das pessoas almeja numa sociedade capitalista: muito dinheiro para satisfazer seus desejos. Esse é, na verdade, seu grande poder, o que lhe possibilita um grande investimento em treinamento físico, tecnologia e experiências científicas, para fazer justiça "pelas próprias mãos". (RAMA, 2006, p. 66)

Com isso, não se pode "fechar os olhos" ingenuamente para essa situação de que Gotham nega o lado das pessoas pobres e favorece a classe rica.

É nessa ambientação de desfavorecimento para com o lado fraco que nasceu a personagem Selina Kyle, conhecida como Mulher Gato. Sua infância não foi uma das mais belas. A menina ficou órfã por sua mãe ter se matado e seu pai ser um alcoólatra, teve que ir para um orfanato, que acabou fugindo para morar nas ruas de Gotham, cresceu e virou prostituta[17]. Logo, teve que aprender a se enquadrar e sobreviver em um sistema desigual de Gotham.

3. A ambiguidade de Selina Kyle

Neste tópico trataremos da ambiguidade da personagem, ou seja, dessa questão de como ela transita entre os termos de herói e vilão. Antes veremos abaixo uma definição de ambiguidade:

> ... ambiguidade. Vale a pena ressaltar que ela provém, etimologicamente, das palavras latinas *ambo* e *agere*, figurando uma situação em que algo nos impele simultaneamente para duas direções distintas entre as quais precisa haver solução de continuidade. (ILARI, 1997, p. 55-56)

Em suma, a ambiguidade está relacionada ao comum de dois termos, algo sujeito a ter mais de uma interpretação, que pode ser caracterizada pelo seu contexto. Por isso o autor explica essa questão da continuidade. No caso referido a dois termos temos o de vilão e o herói.

---

outros.

[17] É notável que as histórias de origens de alguns personagens mudam, porém o foco do artigo será a história mais convencional da personagem.

Devido a estar inserida em um sistema de sociedade desigual, Kyle aprendeu a ser versátil e analisar uma mesma situação por dois ângulos, daí revela-se dessa forma a ambiguidade da personagem. A mesma tem que se adaptar as situações em que se encontra na tentativa de sobreviver.

É por esse motivo que se acredita não ser certo classificar a mesma como vilã ou heroína, pois qualquer um desses dois termos anula a sua identidade dentro do mundo de Batman. Essa questão da ambiguidade também auxilia no entendimento do porque às vezes ela está do lado do Batman e também está do lado dos vilões que muitas vezes tentaram fazer acordo com a mesma.

Nesse sentido é importante refletir que mesmo tendo o conhecimento de que a personagem sendo ambígua, ela busca um modo de sempre defender quem está ao seu lado. Ou seja, quando ela se coloca ao lado dos vilões, defende aquele lado, bem como quando se coloca ao lado dos heróis é nesse lado que colocará suas forças.

Contudo, com as leituras à cerca da personagem compreendeu-se que a mesma está ligada com o lado dos mais fracos[18]. Como já supracitado a personagem está constantemente tendo que se adaptar para conseguir sobreviver em Gotham.

No próximo tópico será tratada a questão do envolvimento de Mulher-Gato com o Homem-Morcego.

4. A relação entre a Mulher-Gato e o Homem-Morcego

Durante o percurso de escrita do artigo a figura da Mulher-Gato foi trabalhada com o seu próprio nome Selina Kyle, mas como sua relação se dá no plano em que Wayne está caracterizado como morcego, nesse tópico será utilizado Mulher-Gato.

---

[18] Quando falamos dos mais fracos, estamos destacando que seria a população de Gotham, Kyle então possui sua própria ideologia. Quando ela transita entre o bem ou o mal, definida pelas imagens de herói e vilão, ela fixa seus ideais ao lado dos desfavoráveis, mas também precisa viver. Por isso, acredita-se que não se pode definir se Kyle é má ou boa, pois independente desses lados, ela está ligada com aqueles que sofrem as opressões de ambos os lados.

Mulher-Gato sabe lutar, Batman afirma isso quando a encontra na Zona Leste: "Essa não. Outra... rosnando como um gato. Belo golpe. Ela luta karatê... mas só karatê." (Wayne em *Batman*: ano um).

Em suma, o que tentamos exemplificar é que a sensualidade da Mulher-Gato é algo que foi edificado ao longo de sua própria história. Devido ao longo caminho que a personagem trilhou. Sua história é carregada de momentos tristes. E ela desenvolveu uma espécie de proteção contra tudo a que a cerca.

Por esse jeito forte que ela possui ela conquistou Batman. Não há como negar que há um jogo de sedução quando os dois se encontram. Entre os encontros deles fica perceptível como Mulher-Gato mexe com o imaginário masculino de Batman.

Abaixo veremos um trecho do roteiro de Judd Winick e ilustração de Guillem March, da série Mulher-Gato:

> Mulher-Gato: "Mas eu não tenho uma casa. No máximo pessoas. Algumas somem. Algumas ficam. Algumas morrem. E então, lá está algumas... que sempre apenas aparecem."
>
> Batman: "Soube que seu apartamento foi bombardeado. No que você se meteu dessa ve..."
>
> Mulher-Gato: "Ele tem gosto de metal. Ele usa uma pomada ou algo assim para manter a carne exposta protegida. Aprendi a gostar. Muito."
>
> Batman: "Não. Nós faremos isso novamente, estou aqui porque você colocou a si mesma e a outros em perigo. O que está acontecendo?"
>
> Mulher-Gato: "[...] toda vez ele protesta... Então, desiste."

Segue abaixo uma imagem[19] presente no roteiro mencionado, onde vemos, que a Mulher-Gato tem consciência de sua influência sobre Batman, mas o interessante é que ela também admite que a própria imagem do Batman também mexe com ela. Porém, a grande versatilidade aqui é que o correto seria que o herói não poderia deixar se influenciar por ela.

Mulher-Gato revela a magnitude do universo feminino, e ainda revela outro fator, que a mulher foi educada para satisfazer o desejo masculino.

> A mulher, educada na sociedade patriarcal, tem a propensão de satisfazer

[19] <http://thepoplanet.files.wordpress.com/2012/08/batman-catwoman.jpg>. Acesso em: 03-11-2013.

> o seu parceiro, com o íntimo desejo de lhe ser útil e agradável. Por já ter dentro de si certa repressão de seus desejos e sentimentos, ela usa daquilo que possui de mais sedutor e atraente para tentar atingir os pensamentos e desejos mais profundos do homem. (SILVA, 2010, p. 05)

Ainda nessa mesma perspectiva, é necessário dizer que a sensualidade possui um elo com o erotismo, e que é referente ao sexo.

> Segundo o *Dicionário Aurélio*, a sensualidade é a qualidade de sensual; intenso prazer sexual; lubricidade, luxúria. (2001, p. 630). Essa característica está intimamente ligada ao erotismo que se define como o conjunto de expressões culturais e artísticas humanas referentes ao sexo. (SILVA, 2010, p. 05)

Mulher-Gato esbanja sensualidade. Com suas roupas coladas e de couro ela pula nos telhados de Gotham City com movimentos sensuais. Não é só em seus momentos com o Homem-Morcego que a vemos demonstrando o seu talento para o sensualismo. Em outras palavras, a sensualidade é algo inato para ela. Reafirma-se que todo esse sensualismo está ligado a sua história.

5. *Conclusão*

Selina Kyle, conhecida como Mulher-Gato, é uma das personagens femininas da DC Comics presentes no mundo sombrio de Batman. Enigmática, ela consegue persuadir Batman diversas vezes de diferentes maneiras.

Ela consegue chegar ao imaginário do Homem-Morcego, ela configura o oposto dele. Enquanto Batman se preocupa com Gotham, Mulher-Gato se preocupa com sua sobrevivência. Porém, mesmo tendo essa preocupação consigo mesma, preocupa-se com quem está ao seu lado.

O mais interessante é que sua sensualidade também não está somente ligada à sua estrutura corporal, como também com sua personalidade. A escolha das roupas e a forma como se comunica... tudo potencializa essa grande característica marcante que ela possuí. Nem mesmo outras personagens femininas do mundo dos quadrinhos conseguem rebater isso. É como se olhasse para a Selina e ficasse evidente que é ela quem decide o caminho que vai trilhar.

Essa liberdade com seu próprio destino que também mexe com Batman, enquanto outros personagens presentes no mundo de Gotham devam certa "satisfação" para o Homem-Morcego, sempre tendo que prestar contas a ele. Mulher-Gato não se preocupa com essa questão. Ela pula nos telhados de Gotham e vai atrás daquilo que é o melhor para ela.

Outro ponto que não podemos esquecer de mencionar é que, assim como Batman, ela é amante da noite. Suas aventuras acontecem depois do entardecer, facilitando seus encontros com o Homem-Morcego.

Logo, a sensualidade de Selina Kyle é composta por dois fatores, sendo algo de sua própria personalidade, moldada pelo seu contexto que está inserida e pela própria estética de seu corpo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANK, M.; MAZZUCHELLI, D. *Batman*: Ano Um. São Paulo: Abril, 1987.

FRIEDMAN, H. *Teorias da personalidade*: da teoria clássica à pesquisa moderna. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ILARI, R. A noção semântica de ambiguidade. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 01, n. 01, p. 51-71, Juiz de Fora: UFJF, 1997. Dis-

ponível em:
<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo047.pdf>.

RAMA, M. A. G. *A representação do espaço nas histórias em quadrinhos do gênero super-heróis*: a metrópole nas aventuras de Batman. São Paulo: USP, 2006.

SILVA, K. A. d. *A sensualidade feminina nos poemas de Vinícius de Moraes*. Gurabira: UEPB, 2010.

WESCHENFELDE, G. V. Os super-heróis e essa tal de filosofia. *REI: Revista de Educação do IDEAU* [Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai], vol. 7, n. 15, p. 02-13, 2012. Acesso em: 20-09-2013. Disponível em:
<http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_174.pdf>.

WINICK, J.; MARCH, G. *Mulher-Gato*. São Paulo: Panini Comics, 2011.

A UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS) EM SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE APERFEIÇOAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS DE 6º E 7º ANOS

Mauren Vanessa Lourenço Souto (UEMS)
maurensouto@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Atualmente, as histórias em quadrinhos representam um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Mesmo com o aparecimento de outros meios e a concorrência abundante, o público leitor aumenta a cada dia. Por muito tempo, estas foram consideradas um tipo de texto prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e leitor dos alunos, havendo, inclusive, movimentos anti-HQ. Depois de perceberem que as histórias em quadrinhos eram ferramentas bastante eficientes para a transmissão de conteúdos pedagógicos, os Estados Unidos foram os pioneiros na criação de histórias em quadrinhos de caráter educacional, pois constataram que utilizá-las em sala de aula era uma forma de trabalhar conteúdos de maneira lúdica, de possibilitar uma aprendizagem mais agradável e significativa aos alunos. Ao fazer uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, os educandos seguem a história do começo ao final, conseguem compreender seu enredo, os personagens existentes e noção de tempo e espaço sem a necessidade de recorrer a grandes habilidades de interpretação, pois nas histórias em quadrinhos, as imagens dão apoio e pistas contextuais que auxiliam o educando a fazer as inferências necessárias à interpretação correta do texto. Neste projeto, as atividades com histórias em quadrinhos serão trabalhadas de acordo com a ocasião: em determinados momentos servirão para introduzir algum tema que depois será trabalhado por outros meios; em outros servirão para aprofundar algum conteúdo já apresentado, gerando discussões acerca do assunto ou ilustrando o mesmo para melhor fixação, todas, sempre adaptadas ao currículo.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. HQs. Pedagogia. Ensino. Texto.

1. Introdução

As histórias em quadrinhos, atualmente representam um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Mesmo com o aparecimento de outros meios de comunicação e a concorrência abundante o público leitor aumenta a cada dia (RAMA & VERGUEIRO, 2005, p. 07). Por muito tempo estas foram consideradas um tipo de texto prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e leitor dos alunos, havendo, inclusive, movimentos anti-histórias em quadrinhos.

Depois de perceberem que as histórias em quadrinhos eram ferramentas bastante eficientes para a transmissão de conteúdos pedagógicos, os Estados Unidos foram os pioneiros na criação de histórias em quadrinhos de caráter educacional[20], pois constataram que utilizá-las em sala de aula era uma forma de trabalhar conteúdos de maneira lúdica, de possibilitar uma aprendizagem mais agradável e significativa aos alunos.

Ao fazer uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, os educandos seguem a história do começo ao final, conseguem compreender seu enredo, os personagens existentes e noção de tempo e espaço sem a necessidade de recorrer a grandes habilidades de interpretação, pois nas histórias em quadrinhos, as imagens dão apoio e pistas contextuais que auxiliam o educando a fazer as inferências necessárias à interpretação correta do texto.

Este artigo mostrará que as atividades com histórias em quadrinhos serão trabalhadas de acordo com a ocasião: em determinados momentos servirão para introduzir algum tema que depois será trabalhado por outros meios; em outros servirão para aprofundar algum conteúdo já apresentado, gerando discussões acerca do assunto ou ilustrando o mesmo para melhor fixação, todas, sempre adaptadas ao currículo, assim como comentários dos resultados obtidos até o momento com a realização do projeto em turmas do 6º ano.

2. O livro didático

Atualmente, é comum encontrar livros didáticos nas mochilas escolares e nas salas de aula. Conforme Gérard e Roegiers (1998, p. 19) o livro didático é "um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia". Entretanto, sua utilização assume diferentes níveis de importância de acordo com as condições, os lugares e as situações em que são utilizados.

No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, Internet, dentre outros, mas ainda assim

---

[20] Comentário presente em Monfardini, Grazinoli e Ferreira (2012). As primeiras criações foram das revistas True Comics, Real Life, Picture Stories from American History entre outras, editadas durante a década de 1940.

continua ocupando um papel central (FREITAS & RODRIGUES).

De acordo com as autoras, a origem dos livros didáticos está justamente na cultura escolar, muito antes da invenção da imprensa (final do século XV). Antes, os livros eram raros, e os próprios alunos eram obrigados a produzirem seus cadernos de textos e atividades. Com o advento da imprensa, os livros começaram a ser produzidos em séries, sem, no entanto, serem acessíveis a todos.

Especificamente sobre os livros didáticos, Ana A. Arguelho de Souza (2013), em seu artigo "Ensino de Língua e Literatura no Brasil do século XIX: o curso elementar da literatura nacional e as Postillas de Rethorica e Poetica utilizados no Imperial Colégio de Pedro II", deixa claro que, no Brasil, o Colégio Pedro II foi a primeira instituição escolar a ganhar expressão, servindo como espelho ou modelo de currículos e manuais para todo o ensino secundário do país. Explica, que muitos livros didáticos, aos serem analisados, ainda hoje seguem os preceitos utilizados pelos membros daquela instituição.

Ana Arguelho afirma que os livros didáticos, por serem forjados nas origens da escola burguesa, "acompanham o movimento de fragmentação e diluição que caracteriza a própria sociedade, não havendo como se reivindicar uma qualidade para o livro didático". Talvez isto explique os motivos para que os livros didáticos de língua portuguesa fossem produzidos sem a utilização de literatura ou de textos clássicos.

O livro didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Desta maneira, na primeira metade do século passado, os conhecimentos e conteúdos escolares vinham com os professores; depois, com a democratização do ensino, estes conteúdos passaram a ser veiculados pelos livros didáticos produzidos e escolhidos pelos professores.

Em 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG et al., 1989).

Sobre os livros didáticos de língua portuguesa, Fregonezi (1997) afirma que:

> No ensino de língua portuguesa, os materiais de ensino transformaram-se

> historicamente. Era comum, até na década de sessenta, a existência de dois tipos de materiais: uma antologia e uma gramática. A antologia resumia-se numa coletânea de textos, sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade (FREGONEZI, 1997, p. 128).

Atualmente, os livros didáticos trazem em seu corpo uma "mescla" dos dois tipos anteriores: seu interior possui textos, explicações dos conteúdos e atividades de gramática, especificamente. No entanto, ainda segundo Fregonezi (1997, p. 136) "qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo". Infelizmente, não é isso que acontece. Na maioria das vezes, o livro didático acaba sendo um fim e não um meio para os professores, que os utilizam como se fosse a única fonte disponível de informação acerca dos conteúdos a serem trabalhados.

O ideal seria que todos os professores fossem treinados e capacitados para trabalhar de maneira diferenciada com o livro didático e esta falta de fundamentação teórica por parte destes é que os levam a um total desencanto para com a profissão e para a falta de interação entre professores x alunos x livros didáticos (DIAS, 2010).

Segundo Peruzzi *et al.* (2000), "o professor deve buscar no livro didático as contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno". Assim, mesmo que o professor faça uso de um livro didático com boas referências e aceitação, é imprescindível que ele busque outras fontes literárias para que haja a confirmação científica dos conteúdos e a pertinência dos mesmos para as turmas em que leciona.

A utilização das histórias em quadrinhos como recurso para o ensino-aprendizagem não é muito comum, ainda, nos livros didáticos, aparecendo esporadicamente em alguns capítulos ou trechos determinados das obras. Porém, a utilização das histórias em quadrinhos, principalmente, em turmas de 6º ano, é uma maneira de o professor "melhorar" sua prática pedagógica, tornando o trabalho em sala de aula mais "leve" e o aprendizado mais eficaz por parte dos alunos, uma vez que este tipo de literatura está mais próxima da realidade dos educandos, principalmente pela linguagem utilizada e pelo apoio visual existente nos quadrinhos.

3. O uso dos quadrinhos em sala de aula

As histórias em quadrinhos representam um meio de comunicação

de massa de grande penetração popular, principalmente nos dias de hoje. Mesmo com o aparecimento de outros meios de comunicação e a concorrência abundante o público leitor e número de fãs aumentam a cada dia (RAMA & VERGUEIRO, 2005, p. 07).

Por muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas um tipo de texto prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e leitor de crianças e jovens, havendo, inclusive, na década de 50 do século XX, movimentos anti-histórias em quadrinhos. No entanto, estes não alcançaram o intento de extinguir as histórias em quadrinhos dos meios de comunicação, principalmente, porque, de maneira geral, de acordo com Rama & Vergueiro (2005, p. 08) os adultos tinham dificuldade para acreditar que as histórias em quadrinhos pudessem contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores.

De acordo com o artigo "As Epistemologias do Uso das Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula: Uma Abordagem Histórica", apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, em 2012, depois de perceberem que os quadrinhos eram ferramentas bastante eficientes para a transmissão de conteúdos pedagógico-curriculares, os Estados Unidos foram os pioneiros na criação de histórias em quadrinhos de caráter educacional, com a criação, por exemplo, das revistas *True Comics, Real Life, Picture Stories from American History* entre outras, editadas durante a década de 1940, que traziam histórias sobre os alguns personagens famosos da história e da literatura; publicações que tentavam aproximar, cada vez mais, os quadrinhos das grandes obras literárias, e, consequentemente, cada vez mais aceitas nos âmbitos escolares.

Utilizar as histórias em quadrinhos em sala de aula era uma forma de trabalhar temas escolares de maneira lúdica, um modo de possibilitar um ensino-aprendizagem mais agradável e muito mais significativo aos leitores/alunos.

Assim, com o aumento do interesse educacional pelas histórias em quadrinhos, o mercado editorial passou a investir mais especificamente em histórias em quadrinhos com enredos voltados para a transmissão de conteúdos escolares.

> Outros editores, constatando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha, com maior ou menor sucesso, ajudando a firmar, perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para a transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastante satisfatórios (RAMA & VERGUEIRO, 2005, p. 19).

Ao fazer uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, as crianças e adolescentes seguem a história do começo ao final, conseguem compreender seu enredo, os personagens existentes e noção de tempo e espaço sem a necessidade de recorrer a palavras sofisticadas e a grandes habilidades de interpretação, pois nas histórias em quadrinhos, as imagens dão apoio e pistas contextuais que auxiliam o educando a fazer as inferências necessárias à interpretação correta do texto.

Depois que as histórias em quadrinhos passaram a ser reconhecidas como legítimas produções artísticas e culturais, ficou mais fácil reintroduzir a discussão sobre o uso pedagógico da linguagem sequencial das histórias em quadrinhos nas escolas. Assim, a partir de ilustrações nos livros didáticos, aos poucos as histórias em quadrinhos começaram a desmistificar e conquistar o contexto escolar enquanto proposta pedagógica, chegando aos dias atuais com grande força e previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), tendo, inclusive sua leitura recomendada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (VERGUEIRO & RAMOS, 2009, p. 7).

4. Estudo de caso: 6º ano

Sou professora de turmas de sexto ano, cada uma com características e ritmos de aprendizagem distintos, no entanto, notei que, durante as aulas semanais de leitura, o que os alunos mais gostavam de ler eram as histórias em quadrinhos. Mesmo a escola não tendo um acervo muito grande de gibis, estas eram as obras que os alunos mais se identificavam. Portanto pensei: por que não aproveitar este gosto e utilizar as histórias em quadrinhos durante as aulas como recurso didático "permanente", uma vez que em avaliações, sempre as utilizei?

Meu desejo foi intensificado quando, em busca de um assunto interessante e agradável para servir de tema para minha defesa de mestrado, durante uma aula o assunto em voga foi justamente a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula. Neste momento entendi que este deveria ser meu tema de pesquisa.

Assim, depois de acertados alguns itens burocráticos, expus aos alunos minhas intenções e os objetivos do projeto que colocaria em prática em suas respectivas turmas. Imediatamente os alunos concordaram e demonstraram entusiasmo com a realização do mesmo. Combinei com eles que o projeto seria expansivo aos 6º e 7º anos, uma vez que já nos

encontrávamos em meados do quarto bimestre e que este projeto não poderia ser realizado com resultados satisfatórios em curto prazo. Como a maioria dos alunos tem intenção de continuar estudando na escola no próximo ano e que provavelmente continuarei sendo sua professora, nada mais justo que o projeto tenha continuidade no próximo ano letivo.

O projeto ainda está em sua fase inicial, com a pesquisa de material que se encaixe perfeitamente com o conteúdo trabalhado em sala, mas o mais importante de tudo é que os alunos já se sentem motivados, pois em várias aulas, conforme o conteúdo, diversos alunos já trouxeram exemplos de tirinhas ou histórias em quadrinhos para perguntar se esta ou aquela se encaixaria naquilo que estamos trabalhando no momento. Algumas são pertinentes, outras nem tanto, mas até o momento, não descartei nada do que me foi trazido por eles, pois o que vale é a intenção de ajudar, de participar. Quando a historinha não serve, apresento-a da mesma maneira à turma, e juntos, "descobrimos" porque aquela não se encaixa com aquilo que está sendo trabalhado.

Notei que os alunos (obviamente não todos ainda) gostaram do projeto e que se esforçam para trazer material que "sirva" como eles dizem. Trabalhar desta maneira, talvez por não ser algo tão habitual, toma muito tempo da aula e ainda não podemos avaliar os resultados obtidos de maneira satisfatória, mas a empolgação e o empenho de grande parte dos educandos já é visível, inclusive em outras disciplinas, pois de acordo com a professora de outra disciplina que trabalha nas mesmas turmas de 6º ano, o projeto já está refletindo em suas aulas também, porque os alunos já lhe mostraram tirinhas que se encaixaram em dois conteúdos trabalhados por ela e que foram utilizadas durante as aulas.

Ao longo do próximo ano letivo espero obter resultados consistentes, que sirvam como base para trabalhos futuros, quem sabe de maneira interdisciplinar, já que os alunos demonstraram interesse e que o objetivo maior, que é melhorar o ensino-aprendizagem dos discentes seja efetivo. Quem sabe este projeto atinja patamares maiores e sirva como base teórica e prática para a produção de materiais didáticos voltados para esta metodologia de trabalho docente.

5. Conclusão

Existe uma necessidade premente em melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos na disciplina de língua portuguesa, uma vez que estes

saem das séries iniciais com sérias dificuldades de leitura e interpretação e consequentemente, de assimilação dos conteúdos a serem trabalhados nestes anos subsequentes. Como os alunos gostam de ler histórias em quadrinhos e gibis, trabalhar com estes materiais aproximariam a realidade do aluno à rotina escolar, tornando o aprendizado mais agradável para o educando. Ao tornar a aula mais agradável, pressupõe-se que a assimilação do conteúdo didático fique mais interessante, mais fácil para o aluno.

Os livros didáticos, apesar de trazerem tirinhas e algumas histórias em quadrinhos em seu corpo, ainda não o fazem de maneira consistente pois estas normalmente aparecem em quantidade irrisória para poder surtir um efeito real na aprendizagem dos educandos.

A utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático para melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos é um assunto a ser discutido por mais tempo, com mais propriedade e requer um estudo teórico-prático mais intenso.

Desta maneira, a realização deste projeto é de grande valia para a comunidade escolar e conforme o que está exposto no item estudo de caso deste artigo percebe-se, que apesar do pouco tempo de implantação deste plano, sua aceitação e a participação por parte dos alunos estão sendo boas, tendo reflexos inclusive em disciplinas que não fazem parte dele.

Reafirmando o que foi escrito no final do estudo de caso, quiçá este projeto atinja patamares maiores e sirva como base teórica e prática para a produção de materiais didáticos voltados para esta metodologia de trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10-10-2013.

DIAS, Eliana. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG, 21 e 22 de maio 2010, p. 132-143. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf>. Acesso em: 02-11-2013.

FREITAS; Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.* Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 01-11-2013.

GÉRARD, F. M; ROEGIERS, X**.** *Concevoir Et Évaluer Des Manuels Scolaires.* Bruxelas: De Boeck-Wesmail. [Tradução portuguesa de Júlia Ferreira e Helena Peralta, Porto, 1998].

MENDONÇA, Rosa Helena; LUYTEN, Sonia M. Bibe; LOVETRO, José Alberto. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. *Salto para o Futuro*, ano XXI, Boletim 01, abril 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaemquadrinhos.pdf>. Acesso em: 10-10-2013.

MONFARDINI, Juliana Costa de Góes; GRAZINOLI, Daniele de Carvalho; FERREIRA, Marlene Nunes. As epistemologias do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula: uma abordagem histórica. Artigo apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/3959p.pdf>. Acesso em: 10-10-2013.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Ensino de língua e literatura no Brasil do século XIX: o curso elementar da literatura nacional e as *Postillas de Rethorica e Poetica* utilizados no Imperial Colégio de Pedro II. *Caderno de Histórias da Educação*, vol. 12, n. 1, jan./jun. 2013.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, p. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

A VARIÁVEL PRONOME SUJEITO: O "PRONOME NULO" E O "PRONOME PLENO" COMO FORMAS VARIANTES EM "OUVI" E "OUVIU" NO PORTUGUÊS BRASILEIRO DOS SÉCULOS XIX E XX

Lílian Rodrigues de Almeida (UFMG)
lilianrodrigues.br@gmail.com

RESUMO

O português brasileiro vem adotando o parâmetro não *pro-drop* de paradigmas verbais. Esse é um fenômeno linguístico que tem sido estudado na literatura para melhor caracterizar e descrever a língua. O presente trabalho se insere nessa linha de pesquisa. A proposta consistiu em avaliar a configuração do parâmetro *pro-drop*/não *pro-drop* no português brasileiro por meio de um estudo diacrônico com dados extraídos do "*Corpus do Português*". Foram comparadas as ocorrências dos pronomes pleno e nulo para a primeira e a terceira pessoa do singular entre os séculos XIX e XX, com as palavras-chave "ouvi" e "ouviu". A análise e o tratamento estatístico dos dados mostraram que a tendência não *pro-drop* do português brasileiro apenas pôde ser evidenciada na terceira pessoa do singular, apontando progressão da variante "pronome pleno". A primeira pessoa apresentou variação estável. Os resultados obtidos, além de colaborarem com os estudos variacionistas do português, podem ser também analisados pela psicolinguística. Esse ramo do conhecimento, que estuda o processamento da linguagem, analisa essa natureza de fenômeno em termos da funcionalidade e do custo cognitivo, aspectos que justificariam as configurações assumidas pela língua.

Palavras-chave:
Variação linguística. Psicolinguística. Português brasileiro. *Pro-drop. Corpus.*

1. *Introdução*

Línguas *pro-drop*[21] permitem que tanto o objeto quanto o sujeito sejam omitidos da sentença. A maioria das línguas românicas que permitem a queda do sujeito é parcialmente *pro-drop*, pois tem morfossintaxe suficientemente informativa para propiciar sua inferência. Por essa razão, os sujeitos nulos podem ser mais funcionais para essas línguas em relação aos sujeitos de pronome pleno. (GELORMINI LEZAMA; ALMOR, 2011, p. 452)

O português europeu se encaixa na descrição de Gelormini Lezama e Almor (2011, p. 452) sobre línguas românicas *pro-drop*. De acordo

[21] *Pro-drop* é abreviatura do inglês "pronoun-dropping" – "queda ou omissão do pronome". [NE]

com Roberts (1993, p. 125), todas as línguas neolatinas ditas padrão (espanhol, italiano, romeno e português europeu), à exceção do francês, apresentam sujeito nulo, tal como o latim apresentava. O português brasileiro, entretanto, exibe um comportamento diferente para esse parâmetro (DUARTE, 1996, p. 96). Essa língua estaria adquirindo um padrão não *pro-drop*.

O objetivo do presente estudo é contribuir com a investigação da tendência não *pro-drop* no português brasileiro. Por meio de uma amostra retirada do *Corpus do Português*, concentrada em dados sobre a primeira e a terceira pessoas nas palavras-chave "ouvi" e "ouviu" nos séculos XIX e XX, foi feita uma análise da configuração desse parâmetro na língua, tratando de verificar se ele é detectável nos registros e apontando se esse fato da língua ocorre como variação estável ou em progressão. Este artigo traz, ainda, uma breve discussão sobre como a psicolinguística interpreta essa natureza de fenômeno.

2. O parâmetro pro-drop: características e implicações

2.1. O parâmetro *pro-drop*: configuração linguística

Chomsky (1981, p. 241) determinou o parâmetro *pro-drop* como uma forma de caracterizar línguas quanto ao uso do sujeito nulo em seus paradigmas verbais. No início, o referido parâmetro era diretamente associado ao sistema flexional das línguas: se ele fosse considerado suficientemente rico para permitir a inferência do referente, a língua era, então, classificada como *pro-drop*. Contudo, trabalhos que mostravam línguas sem qualquer flexão no paradigma verbal, e que ainda assim eram *pro-drop*, como as orientais chinês e japonês, ou aquelas cujo paradigma verbal se aproxima ao de línguas românicas *pro-drop* em termos de riqueza flexional, mas que não permitem sujeito nulo, como o alemão, retiraram a exclusividade do quesito riqueza do paradigma verbal no estabelecimento do parâmetro *pro-drop* das línguas (ROBERTS, 1993, p. 150).

Huang (1984, p. 537), ao estudar o parâmetro *pro-drop* no chinês, contradisse a proposta inicial da correlação direta entre riqueza morfológica verbal e sujeito nulo e suscitou explicações diferentes. Essa língua, que não apresenta qualquer concordância verbal, permite o emprego de sujeitos nulos. Jaeggli e Safir (1989, p. 31), então, propuseram que o elemento-chave orientador do parâmetro *pro-drop* era a uniformidade morfológica. Essa uniformidade consistia em que os paradigmas verbais

da língua fossem ou completamente constituídos por formas derivadas (com desinências de tempo, modo, número, pessoa etc. identificando o sujeito) ou completamente organizados por formas não derivadas (em que a correferência com um elemento nominal identificaria o sujeito).

Entretanto, essa nova tentativa de explicação foi refutada. Roberts (1993, p. 125) mostrou que o paradigma verbal do francês antigo era misto, pois a primeira pessoa do singular apresentava desinência zero. Assim, o pesquisador concluiu que o parâmetro *pro-drop* ocorreria se o paradigma verbal fosse funcionalmente rico. A desinência zero da primeira pessoa do francês contrastava funcionalmente com o sistema flexional das demais pessoas do discurso.

2.1.1. O fator funcional: uma explicação psicolinguística

A psicolinguística vem investigando o processamento mental de diversas estruturas gramaticais, dentre elas as anáforas de sujeito. Os experimentos mostram que o fator funcionalidade é decisivo na carga cognitiva que pronomes nulos ou plenos podem representar no processamento das sentenças, o que será brevemente apresentado a seguir.

De acordo com Gernsbacher (1989, p. 103), o processamento de anáforas de nomes repetidos seria sempre o mais rápido dentre os tipos de anáfora, pois, ao trazer em sua forma todas as características do referente, facilitaria sua recuperação pela memória de trabalho. Entretanto, evidências experimentais logo mostraram que essa hipótese não era procedente, pois, ao contrário do que enunciou Gernsbacher (1989, p. 103), nomes repetidos tendem a demandar maior tempo de processamento (GORDON *et al.*, 1993, p. 311, *inter alia*). Almor (1999, p. 749), ao explicar esse fenômeno, comparou o processamento de anáforas à máxima griceana da quantidade: a anáfora deve ser tão informativa quanto necessário, mas não mais. Segundo esse autor, a redundância de informações semânticas entre a anáfora e o contexto linguístico sobrecarregaria a capacidade da memória de trabalho, tornando o processamento mais lento. É o que ele chama de hipótese da carga informacional.

Vários estudos corroboram essa hipótese (*e.g.*, YANG *et al.*, 1999; GELORMINI-LEZAMA; ALMOR, 2011; MAIA; CUNHA LIMA, no prelo), estudando esse efeito em distintas línguas por meio da medida do tempo de reação (feita com um rastreador ocular) na leitura dos diferentes tipos de sujeitos. Yang *et al.*. (1999, p. 723), pesquisando

o chinês, encontraram um maior tempo de processamento para a anáfora de nome repetido, ou seja, quando se repete o referente (a chamada "penalidade do nome repetido", em relação às anáforas chamadas reduzidas, os pronomes plenos e nulos, que apresentaram tempo de processamento semelhante entre si. Os autores sugerem que ambas as anáforas reduzidas são funcionais, e que a escolha seria estilística.

Gelormini-Lezama e Almor (2011) realizaram na língua espanhola estudo semelhante ao de Yang *et al.*. (1999) e encontraram maior tempo de processamento para os nomes repetidos e para os pronomes plenos, em relação aos pronomes nulos. Nesse experimento, o pronome pleno representava uma redundância, pois era possível depreender o referente por pronomes nulos a partir de informações como desinências verbais. Entretanto, em experimento adicional, observou-se que, quando essa inferência é imprecisa por ser o contexto ambíguo, o pronome pleno torna-se informativo, o que fez com que o efeito de penalidade do pronome pleno do primeiro experimento desaparecesse. Os autores concluíram que, como a morfologia verbal chinesa não é tão rica quanto a espanhola, os dados de gênero e número contidos nos pronomes plenos os fazem sempre informativos e, por isso, mais usuais que no espanhol.

Maia e Cunha Lima (no prelo) replicaram o primeiro experimento de Gelormini-Lezama e Almor (2011, p. 442) para o português brasileiro. Os pares de frases, traduzidos ou adaptados, continham referentes e anáforas na terceira pessoa do singular. Os resultados mostraram que os pronomes nulos foram mais rapidamente processados. Os outros dois tipos não apresentaram entre si diferença estatisticamente significativa, o que tampouco se verificou entre nomes repetidos e pronomes nulos. Entretanto, essa diferença ocorreu entre pronomes plenos e nulos. Verificou-se, assim, que a penalidade do nome repetido, comum ao inglês, chinês e espanhol, não ocorreu no português brasileiro. A ocorrência da de penalidade do pronome pleno igualmente contrariou as expectativas, pois, segundo a literatura, o português brasileiro vem perdendo a propriedade *pro-drop* que favoreceria o maior uso de pronomes nulos, observando-se grande prevalência do uso de pronomes plenos.

2.2. O parâmetro *pro-drop* e o português brasileiro

O português brasileiro vem apresentando um crescente enfraquecimento do paradigma verbal, conforme explica Duarte (1996, p. 96). Segundo a autora, a língua tem três paradigmas em sua história evolutiva

e, no estágio atual, coexistem o segundo e o terceiro. O primeiro paradigma apresentava seis formas distintas mais dois sincretismos (segunda pessoa indireta utilizando formas verbais da terceira pessoa). O segundo apresenta quatro formas, em razão da perda da segunda pessoa direta, e restringe-se, atualmente, à língua escrita e à língua oral de faixas etárias mais altas. O paradigma mais recente tem apenas três formas, devido ao processo de perda do pronome de primeira pessoa do plural, "nós". A expressão "a gente", comum na fala dos jovens e já atingindo faixas etárias mais altas, utiliza formas verbais da terceira pessoa do singular. Embora não seja consenso na literatura a ordem dos fatores, Duarte (1996, p. 96) afirma ser natural esperar alterações importantes no sistema de representação do pronome sujeito em decorrência desse enfraquecimento no paradigma verbal do português brasileiro.

2.2.1. *Português brasileiro não pro-drop? A tendência apontada na literatura*

Os estudos na literatura vêm retratando a evolução apontada pelos teóricos no que se refere ao parâmetro *pro-drop*/não *pro-drop* no português brasileiro.

Dentre os vários fatores condicionantes que podem ser considerados nesses estudos, tal como feito na pesquisa de Duarte (1996, p. 102), decidiu-se destacar, para relatar no presente trabalho, aquele mais representativo do panorama geral do fenômeno: o número e a pessoa *versus* o paradigma verbal ao longo do tempo. A pesquisadora selecionou sete textos com datas de publicação distribuídas entre 1845 e 1992. Os resultados mostraram que em 1845, 1882 e 1918 houve preferência pelo sujeito nulo, seguida de queda significativa do padrão *pro-drop* a partir de 1918 e culminando praticamente em inversão na frequência entre sujeitos nulos e plenos em 1992, se comparado a 1845. Duarte (1996, p. 102), a partir dessa análise dos dados, classifica os períodos observados conforme três paradigmas flexionais (cf. seção 2.2): 1845, 1882 e 1918 no primeiro paradigma, 1937, 1955 no segundo e 1975 concomitantemente no segundo e no terceiro.

Em relação ao número e às pessoas do discurso estudados por Duarte (1996, p. 102), serão destacados aqueles correspondentes à proposta do presente trabalho: a primeira e a terceira pessoas do singular. Com foco nas pessoas do singular, Duarte (1996, p. 102) observou em seus dados a perda da segunda pessoa direta, substituída por pronomes de trata-

mento, que assumem formas verbais da terceira pessoa. O desuso da segunda pessoa direta, com marcas morfológicas distintivas e exclusivas, ocasionou a mudança no padrão de sujeitos nulos nessa pessoa do discurso de 69% em 1918 para 25% em 1937. Além disso, o advento da expressão "a gente" como variante de "nós", embora com dados pouco expressivos no estudo, mostrou-se também como fator de incremento na queda do pronome nulo ao longo dos anos. Na amostra, a terceira pessoa direta foi a única que tendeu a manter o padrão *pro-drop*, com sujeitos nulos quando o referente não é passível de ambiguidade ("referente esperado"). Quanto à primeira pessoa do singular, a queda no uso de sujeitos nulos ocorreu, embora não tão bruscamente quanto na terceira pessoa. O fato de a desinência verbal ser exclusiva na referida pessoa não seria suficiente para manter apenas nela o padrão *pro-drop*, em razão, possivelmente, da influência global do fenômeno em todo o paradigma verbal.

Magalhães (2007) analisou o parâmetro *pro-drop* em um estudo comparativo entre o português europeu e o português brasileiro na fase de aquisição da linguagem. O uso dos pronomes sujeito foi observado em amostras da fala espontânea de duas crianças portuguesas e duas brasileiras. Elas foram avaliadas em 12 sessões com intervalos regulares de um mês, aproximadamente dos 2 aos 3 anos de idade. Os resultados mostraram que a produção de sujeitos nulos pelas crianças portuguesas oscila pouco, mantendo-se estável (quase sempre acima de 65%) ao longo do tempo, da primeira à última sessão do experimento. No caso das crianças brasileiras, por sua vez, a produção de sujeitos nulos é instável, apresentando queda com o avanço das sessões (de 70-80% a 40%). Segundo a pesquisadora, a produção de sujeitos nulos no início da aquisição do português brasileiro é inflacionada devido à união dos casos em que ele é lícito na gramática ao fato de que, tipicamente, crianças usam a terceira pessoa do singular para referir outras pessoas. No momento em que a terceira pessoa se dilui em favor de outras pessoas gramaticais, os pronomes livres vão surgindo, pois o português brasileiro não os marca morfologicamente e, dessa forma, os percentuais de sujeitos nulos caem. Já no português europeu, o sistema unipessoal da criança passa a um sistema pluripessoal que continua *pro-drop*.

Souza e Sachet (2008) estudaram a variação diamésica (ou seja, contrastando os meios, fala e escrita) do preenchimento do sujeito pronominal nas produções de jovens de Florianópolis entre 14 e 16 anos de idade, da oitava série do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio, respectivamente. A amostra consistia na narração oral e posteri-

ormente escrita de uma mesma história criada pelos participantes. Os resultados mostraram que houve emprego da variante sujeito pleno em 58% do total de ocorrências, com um peso relativo de 0,64 na fala e 0,34 na escrita. Não houve diferença estatisticamente significativa para a variável independente escolaridade. A variação diamésica encontrada correspondeu à expectativa, pois, como afirmam as autoras, a língua escrita difere da língua falada e a primeira é bastante mais monitorada para atender à norma culta padrão. Assim, a maior escolaridade deveria resultar em influência visível no menor uso do pronome preenchido na modalidade escrita, o que não se verificou na amostra. Souza e Sachet (2008) sugerem que a pequena diferença de escolaridade entre os sujeitos teria mascarado esse efeito.

3. Metodologia

3.1. Material

Os dados que compuseram a amostra foram retirados do *Corpus do Português*. Idealmente, o estudo da variação linguística deve ser feito em *corpus* de fala. Entretanto, não seria possível contar com esse tipo de material para o estudo diacrônico proposto, comparando os séculos XIX e XX. As ocorrências do *corpus* de fala do banco de dados consultado estavam disponíveis para o século XX, mas não para o século XIX, e apresentava, além disso, baixo número de itens que atendessem aos critérios do presente estudo. Assim, embora se saiba que textos escritos não correspondem exatamente a textos orais, uma questão metodológica discutida na literatura (*e.g.*, ALVES; VIEGAS, no prelo; SOUZA; SACHET, 2008), utilizou-se a ferramenta escrita como suporte para esta pesquisa, partindo-se do pressuposto de que ela registra indícios dos fenômenos presentes na linguagem oral (ALVES; VIEGAS, no prelo).

Quatro grupos foram formados: dois que tinham como palavra-chave o verbo “ouvi”, o primeiro com textos ficcionais do século XIX e o segundo, do século XX; e outros dois com a palavra-chave “ouviu”, com o mesmo gênero textual e também divididos entre os séculos XIX e XX. Dessa forma, contou-se com dois grupos com dados referentes à primeira pessoa do singular e outros dois grupos referentes à terceira pessoa do singular. Os verbos podiam apresentar pronomes nulos ou plenos na função de sujeito, pois estavam em contexto cujo emprego do pronome era variável.

Em relação ao tipo de frase, a princípio apenas comporiam a amostra frases com somente um tipo estrutural, de modo a garantir a homogeneidade nos grupos e a facilitar, assim, as comparações entre eles. A estrutura escolhida seria aquela formada por uma oração coordenada não inicial, em que o verbo seria a palavra-chave "ouviu", nos grupos de terceira pessoa, ou "ouvi", nos grupos de primeira, anteposta por uma oração principal, em que o referente estaria explicitado. Contudo, esse tipo de estrutura teve ocorrência pouco expressiva na amostra, impossibilitando a consecução de um número de dados estatisticamente tratável. Decidiu-se, portanto, ampliar o escopo de estruturas oracionais, admitindo todas aquelas consideradas como contexto no qual o emprego do pronome sujeito é variável, com variantes "nulo" ou "pleno". Paredes Silva (2003, p. 109) inclui vários outros tipos além da coordenada não inicial: independentes (orações absolutas ou períodos simples), principais antepostas, principais pospostas e subordinadas. Para cada grupo, foram selecionadas as 100 primeiras frases que atenderam a esse critério.

3.2. Procedimento

Cada ocorrência dos verbos "ouvi" e "ouviu" foi codificada, dentro da amostra, quanto ao critério uso do pronome nulo ou uso do pronome pleno. Além disso, os dois grupos formados com a palavra-chave "ouviu", terceira pessoa do singular, tiveram seus pronomes, tanto nulos quanto plenos, classificados quanto ao referente: "a gente" (expressão que indica a primeira pessoa do plural), segunda pessoa indireta (pronomes de tratamento, como *você* e *o senhor*) e terceira pessoa direta (*ele* ou *ela*).

3.3. Análise dos dados

Os dados, devidamente categorizados quanto à presença ou ausência do pronome sujeito, foram contabilizados para levantamento do número absoluto de ocorrências para cada um dos grupos, ou seja, por pessoa (primeira e terceira, "ouvi" e "ouviu") e século (XIX e XX). Para a comparação das proporções das ocorrências para cada pessoa por entre os séculos utilizou-se o teste de qui-quadrado, a fim de se verificar se a diferença encontrada tinha relevância estatística.

Com relação aos tipos de referente no grupo de terceira pessoa (verbo na forma "ouviu"), fez-se um cálculo percentual para a explicita-

ção desse aspecto na amostra. Fez-se, ainda, para cada tipo, o cálculo percentual das ocorrências de pronomes nulos e plenos.

4. Resultados

Fez-se o levantamento no *Corpus do Português* das ocorrências de "ouvi" e "ouviu" cujo contexto era variável quanto ao uso de pronome pleno ou pronome nulo, em textos ficcionais dos séculos XIX e XX. Foram 100 ocorrências para cada um dos quatro grupos mencionados, das quais se listam a seguir exemplos, em cada condição observada:

Século XIX, primeira pessoa do singular:

> – Tolo! chamar-me de judeu e tratante! Eu tudo *ouvi* por trás daquela cortina! (pronome pleno)
>
> – Que há de novo? – inquiriu Luzia. – *Ouvi* estarem falando, na casa da Comissão, que o doutor José Júlio deu ordem... (pronome nulo)

Século XIX, terceira pessoa do singular:

> ... absorta em sincera prece, ela *ouviu* a missa, celebrada pelo vigário Vicente Jorge de Sousa, cuja voz... (pronome pleno)
>
> RODRIGO – Nessas condições talvez não ouvisse nada. ÂNGELO – *Ouviu* com certeza. Pôs-se a chorar.. um choro de raiva... (pronome nulo)

Século XX, primeira pessoa do singular:

> "Quantas histórias eu já não *ouvi* você contar dormindo", disse o Jorge. Eu já não sabia como refutar. (pronome pleno)
>
> Só vi as duas cenas. *Ouvi* o que me contaram depois. E o resto eu imaginei. (pronome nulo)

Século XX, terceira pessoa do singular:

> – Sim.. o porco. Mas deixa o porco pra lá.. você nunca *ouviu* falar numa vaca.. numa vaca.. – eu tinha dificuldade de ser claro – (pronome pleno)
>
> Mas o cabra não desceu. Só *ouviu* ele dizer: "Rebentou o tutano". Percebeu os dois partindo. (pronome nulo)

As tabelas 1 e 2 mostram os valores absolutos dessas ocorrências, bem como o tratamento estatístico feito por meio do teste de qui-quadrado. A tabela 1 se refere à primeira pessoa, investigada por meio da palavra-chave "ouvi".

Pronome	Século XIX	Século XX	Total
Pleno	15	16	31
Nulo	85	84	169
Total	100	100	200

Tabela 1 – Pronomes sujeito de "ouvi" nos séculos XIX e XX: teste de qui-quadrado p-valor = 0,8450917067

Observa-se, pela análise da tabela 1, que a diferença por entre os séculos foi inexpressiva, com o aumento de apenas uma ocorrência no valor absoluto de pronomes sujeitos plenos do século XIX para o XX. O p-valor = 0,85, p > 0,05, confirma a análise, mostrando que a diferença encontrada na proporção da variação entre os pronomes por entre os séculos não foi estatisticamente significativa. Esse resultado indica que, na primeira pessoa do singular, o uso do pronome sujeito apresenta variação estável.

A tabela 2 se refere à terceira pessoa, cuja busca no *corpus* foi realizada com o verbo "ouviu".

Pronome	Século XIX	Século XX	Total
Pleno	7	19	26
Nulo	93	81	174
Total	100	100	200

Tabela 2 – Pronomes sujeito de "ouviu" nos séculos XIX e XX: teste de qui-quadrado p-valor = 0,0116324399

Essa tabela exibe uma diferença por entre os séculos, representada por um aumento no valor absoluto de ocorrências do pronome pleno e consequente diminuição no emprego do pronome nulo. O p-valor = 0,012, p < 0,05, atesta que a diferença na proporção do uso de pronomes plenos e nulos do século XIX para o século XX é estatisticamente significativa. Esse resultado é indicativo de que a variável está em progressão, com a variante "pronome pleno" avançando em relação à variante "pronome nulo".

Além do levantamento do número de ocorrências por entre os séculos procedeu-se, também, nos grupos de terceira pessoa, verbo "ouviu", à análise do tipo de referente: a expressão "a gente" (referente à primeira pessoa do plural, nós), a segunda pessoa indireta (pronomes de tratamento, como *você* e *o senhor*) e a terceira pessoa direta (*ele* ou *ela*).

Os exemplos de cada tipo de ocorrência foram retirados da amostra desta pesquisa:

Século XIX, segunda pessoa indireta:

> MARCELO – É que o senhor ainda não *ouviu* um fadinho bem rasgadinho e bem choradinho. (pronome pleno)
>
> ... estou aqui, eu, para o defender, *ouviu*? – Sim senhor, fez o marinheirito levantando o olhar com uma expressão de... (pronome nulo)

Século XIX, terceira pessoa direta:

> Um bando de urus vinham-se aproximando; por duas vezes *ouviu* ela perto o seu harpejo aflautado, sonoro, intercadente. (pronome pleno)
>
> Penetrante e atroz foi a magoa sentida por Lourenço, quando *ouviu* as acerbas palavras da filha de Vitorino. (pronome nulo)

Século XX, segunda pessoa indireta:

> Paavo assustou-se com um pranto de criança. – Você *ouviu*, Rui? O bodegueiro espremeu os olhos e só divisou fumaça. (pronome pleno)
>
> O senhor acredita que só existe o plano em que vivemos? Nunca *ouviu* falar em universos paralelos, planos astrais, outras dimensões da matéria? (pronome nulo)

Século XX, terceira pessoa direta:

> Eu disse: – Conheci a sua mãe. Não sei se ela *ouviu*. Deu um beijo frio no meu rosto: – Amanhã sem falta. Liga... (pronome pleno)
>
> Rita chorava de saudades desse tempo. *Ouviu* uma discussão, um alarido pras bandas da bodega. Foi andando até ali. (pronome nulo)

Não houve ocorrência de "a gente" na amostra. O referente do tipo segunda pessoa indireta correspondeu a 21% das ocorrências do século XIX, representando 42,86% dos pronomes plenos e 19,35% dos nulos. Do total de 21 ocorrências desse referente na amostra do século XIX, 14,29% assumiram a forma de pronome pleno e 85,71% a de pronome nulo. No grupo do século XX, o percentual desse referente foi de 25%, 68,42% dos pronomes plenos e 14,81% do total de nulos. Do total de 25 ocorrências para esse século, 52% eram sujeitos plenos e 48%, nulos. O referente de terceira pessoa direta, por sua vez, representou 79% da amostra do século XIX, 57,14% dos pronomes plenos e 80,65% dos pronomes nulos. Do total de 79 ocorrências na amostra, 5,06% eram pronomes plenos e 94,94%, nulos. No século XX o valor encontrado foi de 75%, 31,58% dos pronomes plenos e 85,19% dos pronomes nulos. Do total de 75 ocorrências na amostra para esse século, 8% eram sujeitos plenos e 92%, nulos.

5. *Discussão*

Os achados do presente estudo são condizentes com a literatura em vários aspectos. Os dados confirmam a tendência não *pro-drop* que vem se instalando no paradigma verbal do português brasileiro (cf., DUARTE, 1996; MAGALHÃES, 2007; SOUZA; SACHET, 2008). Entretanto, conforme afirma Duarte (1996, p. 125), a língua ainda está passando pelo processo, o que faz com que ela esteja em uma fase mista ou de transição. Os resultados desta pesquisa mostraram-se um reflexo de dita fase. É provável que por essa razão os resultados encontrados para a primeira pessoa (ver Tabela 1) tenham sido diferentes daqueles obtidos na comparação dos grupos de terceira pessoa do singular (ver Tabela 2).

O aumento verificado no emprego do pronome pleno nesta pesquisa, comparando-se o século XIX ao XX, somente foi significativo para a terceira pessoa do singular (p-valor = 0,012, $p < 0,05$). A literatura aponta que a tendência não *pro-drop* no português brasileiro é mais evidente nessa pessoa do discurso devido ao sincretismo que aí se verifica, com as segundas pessoas indiretas e a expressão "a gente", correspondente a "nós", utilizando-se de sua conjugação (DUARTE, 1996, p. 103; MAGALHÃES, 2007, p. 109). Magalhães (2007, p. 109) mostrou que isso pode ser observado já na fase de aquisição da linguagem, tendo sido justamente o advento desses referentes adicionais de terceira pessoa os responsáveis por diferenciar o padrão brasileiro daquele adotado pelas crianças portuguesas, com o aumento do uso do pronome pleno. A literatura explica que esse tipo de comportamento linguístico atende à funcionalidade (ROBERTS, 1993, p. 150) ou ao menor custo cognitivo de processamento (ALMOR, 1999, p. 750), já que evita ambiguidades não resolvidas pela morfologia verbal.

Contudo, segundo Duarte (1996, p. 107), o comportamento dos distintos referentes quanto ao padrão *pro-drop* nessa pessoa do discurso não é uniforme: a terceira pessoa direta tenderia a manter o padrão *pro-drop*, favorecendo o pronome nulo em contextos não ambíguos. Os dados do presente estudo a respeito desse aspecto encontram correspondência com os dados de Duarte (1996, p. 107). A terceira pessoa direta realmente parece favorecer a manutenção do parâmetro *pro-drop*. 94,94% de suas ocorrências no século XIX e 92% no século XX se manifestaram por meio do pronome nulo, mostrando, assim, uma cifra semelhante ao longo do tempo. A segunda pessoa indireta, por sua vez, com os valores percentuais de 85,71% e 48%, respectivamente, mostra uma queda na

preferência pelo pronome nulo. Quanto ao referente "a gente", ele não pôde ser avaliado porque não ocorreu em nenhuma das amostras.

Essa peculiaridade da terceira pessoa direta trazida por Duarte (1996, p. 107) pode justificar os achados de Maia e Cunha Lima (no prelo). Em seu estudo de processamento da leitura, os pesquisadores esperavam encontrar tempos baixos de processamento dos pronomes sujeito do tipo pleno na terceira pessoa do singular, atendendo ao padrão não *pro-drop* que vem se instalando no português brasileiro, e não foi o que se verificou. Além disso, o achado pode também ter sido manifestação da variação diamésica. Souza e Sachet (2008, p. 7) compararam o uso do pronome pleno nos meios escrito e oral e encontraram um peso relativo quase duas vezes maior neste último, concluindo que a escrita tem tendência mais conservadora. Duarte (1996, p. 107) realizou essa comparação especificamente para a terceira pessoa direta do singular ao contrastar um texto escrito com sua versão oral, no teatro, e constatou o mesmo: é maior o uso de pronomes plenos na língua oral.

Em relação à primeira pessoa do singular, a ausência de significância estatística nos achados do presente estudo (p-valor = 0,85, $p > 0,05$) encontra respaldo nos achados de Duarte (1996, p. 102). No trabalho dessa pesquisadora, embora uma diferença significativa ao longo do tempo tenha ocorrido quanto ao aumento do uso do pronome pleno também na primeira pessoa, ela ocorreu de forma menos expressiva quando comparada à terceira pessoa. A isso a autora atribuiu um efeito de forças opostas sobre a primeira pessoa. Embora a desinência verbal que lhe corresponde seja suficiente para a manutenção do parâmetro *pro-drop*, essa pessoa do discurso estaria sendo influenciada pelo fenômeno global de tendência não *pro-drop* que atinge todo o paradigma verbal do português brasileiro.

6. Conclusões

Os achados deste estudo são conformes com a literatura e colaboram, assim, com a elucidação da tendência que vem sendo descrita a respeito da instalação do padrão não *pro-drop* no português brasileiro. Os resultados mostraram que a variável "uso do pronome sujeito" está em progressão na terceira pessoa do singular, com o avanço da variante "pronome pleno", e encontra-se estável na primeira pessoa do singular. Como o sistema da língua ainda é misto, é compreensível que se verifique a tendência ao novo parâmetro de forma mais expressiva em pessoas

verbais que apresentam sincretismo (a terceira pessoa) que naquelas de morfologia verbal exclusiva (primeira pessoa).

A mudança no paradigma verbal do português brasileiro sofre um enfraquecimento conjugado à gradativa adoção do pronome pleno para atender a uma máxima geral, a da funcionalidade, que atua em prol do menor custo cognitivo de processamento de estruturas linguísticas. Essa constatação pode ser explorada e mais profundamente investigada em trabalhos conjuntos entre as áreas de variação linguística e psicolinguística.

Quanto à metodologia do estudo, é sabido que os corpora escritos não são os mais adequados para os estudos variacionistas. Porém, tal como verificado na presente pesquisa, eles têm se mostrado eficientes. Essa ferramenta, além de resolver a questão da impossibilidade técnica de se realizarem estudos diacrônicos em corpora orais comparando séculos, apresentou dados coerentes com os indícios apontados pela língua oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMOR, A. Noun-phrase anaphora and focus: the informational load hypothesis. *Psychological Review*, v. 106, n. 4, p. 748-765, 1999. Disponível em: <http://alab.psc.sc.edu/images/Publications/Almor_PsychRev_1999.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2013.

ALVES, J. D. S. R.; VIEGAS, M. C. *Formas variantes LOIRA ~ LOURA e LOIÇA ~ LOUÇA na história do português*. [No prelo].

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

DAVIES, M., FERREIRA, M.J., NEH. *O corpus do português*. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 05-06-2013.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 96-126.

GELORMINI-LEZAMA, C.; ALMOR, A. Repeated names, overt pronouns, and null pronouns in Spanish. *Language and Cognitive Processes*, v. 26, n. 3, p. 437-454, 2011.

GERNSBACHER, M. A. Mechanisms that improve referential access. *Cognition*, n. 32, p. 99-156, 1989. Disponível em: <http://psych.wisc.edu/lang/pdf/Gernsbacher_Referential-Access_Cog_1989.pdf>. Acesso em: 07-06-2013.

GORDON, p. C. *et al.*. Pronouns, names and the centering of attention in discourse. *Cognitive Science*, n.17, p. 311-347, 1993.

HUANG, J. On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic Inquiry*, n. 4, p. 531-575, 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org>. Acesso em: 09-06-2013.

JAEGGLI, O.; SAFIR, K. J. *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer, 1989.

MAGALHÃES, T. M. V. (2007). A aquisição de pronomes sujeitos no PB e no PE. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 97-112, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/673/488>. Acesso em: 09-06-2013.

MAIA, J. C.; CUNHA LIMA, M. L. *Referenciação e técnicas experimentais*: aspectos metodológicos na investigação do processamento correferencial em português brasileiro. [No prelo.]

PAREDES SILVA, V. L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ: Contra Capa, 2003, p. 97-114.

ROBERTS, Ian G. *Verbs and diachronic syntax*: a comparative history of English and French. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic, 1993.

SOUZA, C. M. N.; SACHET, p. F. Um estudo sobre o preenchimento do sujeito pronominal na fala e na escrita de jovens de Florianópolis. In: CÍRCULO de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 8. 2008, Rio Grande do Sul. *Anais*... Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/quanto_mais_eu_vivo.pdf>. Acesso em: 09-06-2013.

YANG *et al.*. Comprehension of referring expressions in Chinese. *Language and Cognitive Processes*, v. 14, n. 5/6, p. 715-743, 1999. Disponível em: <http://www.unc.edu/~pcg/personal/documents/YangGordonHendrickWuLCP1999.pdf>. Acesso em: 08-06-2013.

ABORDAGEM LEXICOLÓGICA-LEXICOGRÁFICA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA VARIANTE DO ESPANHOL FALADO EM COBIJA

Christiane da Cunha Santiago (UFAC)
chris.iory.vida@hotmail.com
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as expressões idiomáticas atuais da variante da língua espanhola falada na cidade de Cobija, departamento do Pando, Bolívia, na região que faz fronteira com o município de Brasileia (AC-Brasil), com vistas à elaboração de um glossário bilíngue espanhol-português voltado para a variante do espanhol falado em Cobija. De forma resumida, o estudo será desenvolvido nas seguintes etapas: coleta dos dados em fontes escritas: dois manuais de ensino do espanhol, nível intermediário, e páginas da WEB (sítios, blogs); transcrição das expressões idiomáticas em fichas lexicológicas; triagem da nominata com o auxílio de seis informantes cobijenhos; montagem do glossário ao qual poderão ser acrescentadas lexias propostas pelos informantes. A pesquisa, fundamentada na lexicologia e na lexicografia, pretende preencher lacuna dos dicionários e dos manuais de ensino do espanhol no que tange às referências às variantes sul-americanas dessa língua. Os verbetes conterão as lexias e seus correspondentes em português, dentre outros elementos.

Palavras-chave:
Lexicologia. Lexicografia. Glossário. Expressões Idiomáticas. Língua Espanhola.

1. Introdução

Neste estudo, pretendemos coletar e apresentar, em forma de glossário, expressões idiomáticas (EI) da língua espanhola, utilizadas na cidade de Cobija, região fronteiriça ao município de Brasileia no estado do Acre. O objetivo mais amplo é que o glossário se torne um instrumento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem formal da referida língua, principalmente no meio universitário, bem como em escolas e centros de línguas, junto a um público adulto e/ou que já detenha as noções básicas do espanhol.

A percepção da necessidade de elaborar esse glossário veio da observação das dificuldades de compreensão do espanhol falado em Cobija, por parte de alunos do curso de letras/espanhol da UFAC, pois, embora esses alunos consigam comunicar-se na língua estrangeira (LE) com os bolivianos de Cobija, essa comunicação esbarra na dificuldade de com-

preender determinadas lexias e expressões, quando a conversação toma rumos mais informais. Cabe registrar que, em geral, os dicionários e manuais didáticos focalizam o espanhol europeu, o que distancia os aprendizes da realidade linguística da região fronteiriça do Brasil.

Dessa forma, justificamos a escolha do estudo por considerarmos que ele virá preencher lacuna nos dicionários gerais e nos escolares por tais obras não contemplarem, em sua totalidade, essa parte do léxico, principalmente a pertencente às variantes sul-americanas do espanhol. Isso decorre, no primeiro caso, do fato de essas lexias se constituírem em representações da oralidade, processo dinâmico que sofre constantes mutações, e, no segundo, em virtude de a maioria dos manuais de ensino do espanhol se espelharem na cultura europeia.

De um ponto de vista mais pessoal, justificamos a escolha da temática pela facilidade de acesso à cidade de Cobija, onde temos muitos amigos e familiares, o que certamente facilitará as entrevistas com os nativos de Cobija e, portanto, contribuirá para a execução da pesquisa no prazo previsto. Além disso, como aluna do curso de letras/espanhol, teremos a oportunidade de efetuar pesquisa situada no âmbito da LE que estudamos. As expressões idiomáticas (EI) são uma das manifestações da fraseologia, subdisciplina da lexicologia, que está ligada à linguística aplicada. Na presente pesquisa, adotamos o conceito de fraseologia dado por Riva e Camacho (2011, p. 211): "[...] ciência que estuda um conjunto de unidades lexicais, simples ou complexas, com particularidades expressivas".

Essas unidades fraseológicas geralmente têm papel de destaque no ensino de línguas estrangeiras haja vista que o desconhecimento dela impede o alcance de significados em profundidade, podendo fazer do aprendiz "um falante ingênuo que conhece apenas o elenco das regras gramaticais e o seu léxico" (FILMORE, 1979, *apud* ORTIZ ALVAREZ, 2002, p. 6).

Diversos autores, dentre os quais Xatara (1998), Tagnin (1989), Nogueira (2008), Cunha e Ferraz (2010), Riva e Camacho (2010) têm conceituado "expressões idiomáticas" e, nessas definições, aparecem critérios como conotação, cristalização, indecomponibilidade (XATARA, 1989), convencionalização (TAGNIN, 1989; NOGUEIRA, 2008) das lexias complexas.

Cunha e Ferraz (2010, p. 72), com base nessas definições sugerem outra: "Expressões idiomáticas são unidades fraseológicas indecomponí-

veis, cujo significado não pode ser retirado de suas partes". O caráter "conotativo e não literal" da expressão idiomática significa que o leitor pode inferir seu significado real somente "se ele estiver dentro da realidade extralinguística subjacente à expressão, pois a mesma foi consagrada no nível semântico, pragmático e também sintático". Isso decorre, conforme explicam as autoras, do "caráter conotativo e não literal" da expressão idiomática, sendo possível ao leitor inferir seu significado real somente "se ele estiver dentro da realidade extralinguística subjacente à expressão, pois a mesma foi consagrada no nível semântico, pragmático e também sintático".

Riva e Camacho (2010, p. 196-207) definem quais lexias podem ser consideradas expressões idiomáticas, de acordo com os critérios da conotação, da cristalização e da indecomponibilidade, dando vários exemplos na língua portuguesa, dos quais citamos "dançar conforme a música" e "jogar (lançar) pérolas aos porcos". Lemos (s.d.) dá exemplos de expressão idiomática na língua espanhola, típicas de países hispano-americanos: "hablar por los codos" (falar pelos cotovelos), "pagar el pato" (quando uma pessoa sofre um castigo ou as consequências de algo que não merece), ambos com correspondentes na língua portuguesa.

Cunha e Ferraz criticam o critério da convencionalização adotado por Tagnin e Nogueira, já citados. Segundo as autoras, "[...] algumas expressões são convencionais, mas não idiomáticas" tendo em vista que "o seu significado é transparente". Elas apontam exemplo de Ferraz e Souza (2004), "feliz aniversário", "que apesar de ser convencionalizada, é possível depreender o seu sentido através da soma de seus constituintes e, portanto, não possui caráter idiomático".

As expressões idiomáticas estão situadas no léxico especial das línguas, refletem sua dinamicidade (ORTÍZ ALVARES, 2011), bem como aspectos da cultura dos falantes; elas têm se constituído em objeto de interesse de gramáticos, de linguistas e de estudiosos ligados à lexicologia e à lexicografia, dentre outras áreas do saber. É no âmbito dessas duas ciências que situaremos nosso estudo. A lexicologia se define, segundo Barros (2004, p. 60), "como o estudo científico do léxico", em se tratando do léxico geral, e a lexicografia, aplicação da lexicologia, elabora dicionários de língua ou especiais.

2. *Metodologia*

A pesquisa bibliográfica será feita com consultas (leituras, fichamentos) a obras que tratem das duas ciências que fundamentarão o estudo, a saber, a lexicologia e sua subárea fraseologia, e a lexicografia.

As etapas metodológicas são as seguintes:

- Delimitação das fontes do *corpus*, dentre manuais de ensino do espanhol, sítios, blogs, páginas de propaganda na Internet;
- Elaboração de ficha lexicográfica;
- Levantamento das expressões idiomáticas nos livros didáticos e nas páginas da Internet selecionados;
- Transcrição das expressões idiomáticas nas fichas lexicográficas;
- Elaboração dos conceitos e exemplos de contextos de uso;
- Verificação em dois dicionários gerais da língua espanhola e em dois escolares (espanhol-português) com vistas a atestar a ocorrência e os significados que são atribuídos às expressões idiomáticas;
- Elaboração do roteiro de entrevista oral semiestruturada a ser realizada em Cobija com seis informantes bolivianos;
- Aplicação das entrevistas, que permitirão atestar o uso efetivo das expressões idiomáticas na localidade em estudo, bem como o acréscimo de outras. Essas entrevistas serão gravadas em áudio;
- Montagem do glossário com o auxílio das fichas lexicográficas.

3. *Considerações finais*

Espera-se que o produto da pesquisa, um glossário a ser publicado em CD, sirva como mais um instrumento de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, bem como de meio de divulgação da cultura boliviana, tendo em vista que o léxico e a cultura de um povo estão estreitamente relacionados.

Espera-se, ainda, que o glossário desperte o interesse dos estudan-

tes acreanos pela cultura dos países hispanófonos vizinhos. Espera-se, por fim, fomentar a pesquisa no âmbito das ciências do léxico, nos cursos de letras da UFAC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *O léxico em foco*. Múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2010.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários:* uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

CUNHA, Aline Luiza da; FERRAZ, Aderlande Pereira. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: ALVES, Ieda Maria *et al.* (Orgs.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*, V. II. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Cláudia Maria. As funções das definições nos dicionários bilíngues. *ALFA. Revista de Linguística*, v. 50, n. 2. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1416/1117>. Acesso em: 25-03-2013.

FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva. *Expressões idiomáticas no português do Brasil: Análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua.* Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2011.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OS QUADRINHOS

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)
leandro.alcapone@gmail.com
Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente texto surge das indagações que permeiam muitas vezes de forma ríspida os profissionais que estão por atuar na educação infantil e anos iniciais, por sentirem-se acuados quando questionados sobre o que estão a apresentar como proposta de linguagem oral e escrita, tendo também a intenção de analisar o discurso envolto as concepções de alfabetização, letramento e o uso dos quadrinhos como fonte de pesquisa para as crianças que estão a ter um primeiro contato com a leitura e escrita. A discussão tem como objetivo justificar a intenção e proporção que as histórias em quadrinhos podem ganhar quando apresentados como instrumento de leitura e escrita, tendo em vista que muitas das histórias (livros infantis) apresentados para as crianças nem sempre tem a intenção ou necessidade de relacionar-se com outros conteúdos, ou seja, sendo a leitura apenas uma ação prazerosa. Muitas dúvidas ligadas a alfabetização e letramento ainda se mostram permanentes para os profissionais da educação, principalmente aqueles que terão a responsabilidade em apresentar para as crianças esse mundo da escrita. Vale ressaltar que esse contato com a linguagem oral e escrita poderá acontecer muito antes de uma criança ingressar em uma instituição de ensino, e que esse fato poderá ter sido ocasionado por uma história em quadrinho que se fazia presente em suas relações familiares. Apropriando-se do conhecimento de vários autores utilizados na produção desse texto, vale destacar Soares (2005 e 2009), quando enfatiza que somente os conceitos de alfabetização e letramento não bastam, pois somente o fato de ler e escrever como um simples ato mecânico não contempla o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Partindo do pressuposto de que não há necessidade em relacionar o momento de leitura com atividades de rotina, será apresentado como a alfabetização, letramento e os quadrinhos poderão relacionar-se, porém, sem a intenção de sinalizar esse como um "método" a ser aplicado em massa ou selecionar qual história em quadrinho a ser utilizada, mas sim apresentá-lo como uma ferramenta para o professor.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Quadrinhos. Histórias em quadrinhos.

1. Introdução

O presente artigo tem a intenção não somente de apresentar as definições de alfabetização e letramento, mas ir de encontro com a abordagem dos quadrinhos, ou seja, como ambos as temáticas podem relacionar-se e permitir uma vasta gama de conhecimentos, porém, sem a inten-

ção de determinar como metodologia de ensino, entretanto, ressignificar os conceitos já considerados estabelecidos.

Devemos levar em consideração alguns aspectos para a compreensão dos temas abordados. Os quadrinhos por exemplo, nem sempre foram interpretados de forma satisfatória para a educação, pelo contrário, eram até considerados inapropriados para a formação do sujeito. Quando é citado o fato de alguns conceitos já estarem estabelecidos, referimo-nos de maneira a questionar a forma que a educação é interpretada e repassada para os alunos ou crianças, se levarmos em consideração todo o processo educacional, ou seja, desde a educação infantil.

É preciso compreender que para as crianças e alunos deve ser permitido não somente os conhecimentos que já estão por vezes familiarizados, mas apresentar-lhes inúmeros outros conhecimentos, ou seja, limitar o aprendizado dos mesmos é dizer não ao desenvolvimento e interesses futuros, podendo até torná-los sujeitos frustrados. A forma que será trabalhada a linguagem oral e escrita é de suma importância e deve ser compreendida como tal. Para tanto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, V3, p. 117), diz:

> A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Percebemos o quão importante é o conhecimento para o desenvolvimento do sujeito e que de maneira alguma deve ser restringido, independente de sua faixa etária, ano e etc. Se buscamos a criticidade nas crianças, alunos e escolas, não será podando ou dizendo o que lhes é permitido aprender que iremos alcançar tal feito.

2. *Alfabetização*

Por muito tempo a alfabetização (tema de interesse desse estudo), fora apresentada de forma sistematizada, ou seja, primeiro apresentava-se o alfabeto e em seguida as vogais, em um momento posterior as consoantes e por último as sílabas, até chegar ao ponto da formação das palavras. Questionar esse método era o mesmo que questionar toda a estrutura da alfabetização em si, ou seja, sem generalizar, porém, era prática comum

em muitas escolas. Temos como exemplo as cartilhas, essas por sua vez, continham em seu estudos, conhecimentos que de certa forma não instigavam os alunos a pensarem sobre o que estava-lhes sendo apresentado. Outro exemplo que podemos citar era o fato de que caso uma determinada letra fosse objeto de estudo, a mesma seria trabalhada com frequência, ou seja, estaria em todas as atividades, até posteriormente partir para a próxima e repetindo assim todo esse processo.

Vale ressaltar o fato de que esse artigo não tem a intenção de afirmar como inviável os conhecimentos anteriores, ou seja, dizer que o método antes utilizado para alfabetizar não deve ser utilizado, mas ao contrário, compreender que o conhecimento é mutável e que em cada momento afirma-se como verdade. "A humanidade possui um saber acumulado durante séculos. Esse saber apresenta uma natureza dinâmica, porque está em contínua expansão e atualização, renovando-se constantemente" (HAYDT, 2006, p. 126).

Dessa forma, fica clara a ideia do não julgamento dos conhecimentos anteriores ao afirmar que não trouxeram contribuições para a educação. Mas, sim dizer que todo conhecimento considerado como verdade em determinado momento contribui, mesmo que venha posteriormente ser questionado, porém, mesmo dessa forma deve ser considerado.

Os questionamentos que podem surgir estão relacionados não necessariamente e diretamente ao método, mas sim, a quem seria aplicado, ou seja, as crianças, jovens, adultos e etc. (levando em consideração que a qualquer momento uma pessoa não alfabetizada pode apropriar-se desse conhecimento). Devemos ter em mente que todo sujeito é singular, carregando consigo seus medos, anseios, dúvidas, desejos e entre outros. Dessa forma não é cabível uniformizar as formas de ensino. Segundo Kuhlmann (2004, p. 21):

> […] A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo: de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido, perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura.

A ideia em questão é de que sendo o ser sujeito singular, não há como sistematizar a forma como irá aprender. Não há garantias de que

todos os seres aprenderão de forma similar e que permanecer nessa sistematização é arriscar que alguns até poderão aprender, no entanto, tantos outros poderão seguir com dificuldades e podendo até permanecer com traumas futuros devido a forma como lhe foi oferecido o conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não está sendo oferecido, mas sim imposto.

Como citado anteriormente ao afirmar que a forma como a escola impunha o conhecimento ao aluno hoje não pode mais ser considerada cabível, é pelo fato de que as necessidades da sociedade de hoje são outras. Hoje, buscamos e acreditamos numa educação crítica, entretanto, para alcançar esse feito tornam-se necessárias outras formas de ensinar e será na escola que esse feito poderá ocorrer. De acordo com Kramer (1993, p. 13):

> […] a escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar o seu papel de ensinar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. A esse posicionamento político, aliamos o reconhecimento de que as criança são pessoas que se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias, no decorrer do seu desenvolvimento, do ponto de vista linguístico, socioafetivo, lógico-matemático e psicomotor. Consideramos, ainda, que no processo de desenvolvimento há influências marcantes do seu meio socioeconômico e cultural, e que podem ser identificadas na medida em que se percebe a diversidade cultural que caracteriza nosso contexto social e, portanto, que existe em nossas escolas.

Podemos enfatizar então que não basta somente ensinar, mas sim, fazer com que realmente o aluno consiga compreender o que está a ser oferecido. Mas somente irá apropriar-se do conhecimento se esse por sua vez lhe for oferecido e não imposto.

Com a alfabetização não deve ser diferente. O sujeito não deve ser somente alfabetizado para simplesmente apropriar-se da leitura e escrita sem realmente compreender as ferramentas que estão em suas mãos.

É comum vermos projetos que estimulem ao alcance acelerado da alfabetização, sem a preocupação com o sujeito, mas somente com a intenção de alcançar índices. Aprenderá a ler e escrever, mas não saberá o uso do mesmo. Aprenderá a reconhecer letras e números, poderá exercer várias funções sociais, mas não aprenderá somente com a alfabetização acelerada a criticidade dos fatos.

Se formos discutir de forma simples o conceito de alfabetização, chegaremos à conclusão de que trata-se do ato de codificação e decodificação, ou seja, escrever e ler. Para Tfouni (2002, p. 09):

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Com os fatos apresentados, é possível a percepção de que o momento é oportuno para novos saberes. Sem a intenção de apresentar-se como método, mas como ferramenta de ensino, os quadrinhos podem fazer parte do campo educacional e principalmente fazer parte das práticas de leitura e escrita, proporcionando não somente uma maneira diferente de aprender a ler e escrever, mas ressignificar valores ao apresentar o novo. Como dito, não há mal algum em aprender a ler e escrever começando pelo reconhecimento do alfabeto, seguindo das vogais e etc. Mas nada impede o fato de aprender por uma determinada letra ou palavra qualquer, o importante não será no decorar das palavras, mas na compreensão de seus significados.

3. Letramento

Interpretado por muitos como oposto da alfabetização, é na verdade um termo que tem não a intenção de substituir a alfabetização, mas sim, caminhar junto da mesma e permitir uma nova maneira de aprendizagem.

A intenção do letramento é justamente o uso que será feito da leitura e escrita. Anteriormente fora discutido o fato de simplesmente aprender a ler e escrever, mas não compreender seus significados, para tanto, surge o letramento revisando esse olhar de simplesmente codificar e decodificar. "[…] Desse modo, o letramento tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social […]" (SOARES, 2009, p. 21).

Devemos levar em consideração o fato de que antes de ingressar em uma instituição de ensino, a criança não deve ser interpretada como sujeito sem bagagem, ou seja, sem conhecimento algum. Na verdade a criança antes mesmo de matricular-se na escola, já possui conhecimentos que fazem parte do seu contexto social e cultural e que muitas vezes não é valorizado.

O contato com a leitura e escrita poderá ocorrer muito antes de sua participação nas instituições educacionais. Dependendo de seu con-

texto, poderá ou não ter uma gama de possibilidades de leitura, ou seja, poderá ser uma prática comum o contato com livros, instigando assim ao passo seguinte, no caso, a escrita. Para Rego (1995, p. 71):

> […] isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertence a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Devemos compreender que o valoroso não é simplesmente o aprendizado da leitura e escrita, mas sim, todo o seu processo, como por exemplo o desenho. O desenho é fator fundamental para a apropriação da linguagem escrita. Esse por sua vez não deve ser oferecido somente como momento para ocupar o tempo, pois, suas capacidades estão acima do simples fato de riscar os traços, ou seja, o simples fato de quando e como nomear seu desenho, demonstra o quão importante é essa linguagem, pois está a especificar a complexidade das funções psicológicas superiores. Segundo Rego (1995, p. 68):

> […] as crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realizá-los e vê-los. A decisão do que serão é assim, posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto, e, mais tarde geralmente decidem previamente o que desenharão. Nesse caso, a fala é anterior a atividade e, portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início da atividade, uma nova relação entre a fala e a ação se estabelece.

Ao chegar à conclusão de que seu desenho necessita ser nomeado, demonstra o interesse da criança com a linguagem escrita e a preocupação da mesma quanto ao que está a se desenhar, mesmo que em outro momento seu desenho agora nomeado poderá não ser o mesmo do início, ou seja, uma criança que nomeia seu desenho agora como sendo um "cachorro", poderá posteriormente denominá-lo como um outro animal qualquer, mas o que fica claro é o contato que está a ter com a leitura e escrita.

Torna-se possível a percepção de que o letramento não nem vem com intenção de confrontar a alfabetização, mas sim participar desse processo. Entendemos que a alfabetização e o letramento são processos e não etapas e assim devem ser compreendidos. Um processo que permanecerá pelo decorrer de toda a vida do sujeito.

4. Quadrinhos

Os quadrinhos que durante muito tempo foram questionados de uma forma negativa, sob a alegação de que sua leitura em nada serviam para aqueles que estavam aprendendo ou praticando a leitura. Quando se pensava em salas de aulas eles deveriam estar longe delas, pois eles influenciavam as crianças a não buscar outros tipos de leitura.

Porém, esse tipo de pensamento foi mudado ao longo do tempo, claro que ainda há um grande caminho a trilhar, mas é inegável o valor que os quadrinhos possuem no processo de aprendizagem.

E os quadrinhos também podem ser utilizados na educação infantil, pois as crianças entendem que é uma história por meio da sequência dos quadros, elas conseguem olhar para as imagens e terem essa percepção. A imagem tem seu o valor. Para Vergueiro (2005, p. 33),

> A imagem desenhada é o elemento básico nas histórias em quadrinhos. Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor […] Sua menor unidade narrativa será o quadrinho ou a vinheta. A sucessão de vinhetas será, no mundo ocidental, organizado no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita (nos países asiáticos, essa representação ocorrerá da direita para a esquerda, acompanhando a leitura da escrita japonesa e chinesa, por exemplo), o que permitirá o entendimento da mensagem.

As crianças aprendem a "ler" tudo o que as cercam, elas entendem o conjunto de regras presentes à sua volta. Sendo assim, o letramento é uma forma que elas possuem de observar as coisas e identificá-las, é um meio que elas possuem para melhor se desenvolverem.

Elas já sabem fazer leituras muito antes de serem alfabetizadas. Nesse sentido é que os quadrinhos se revelam como algo positivo. Com a leitura feita quadro a quadro a criança pode criar a sua interpretação.

Vejamos as imagens abaixo:

5. *Conclusão*

O processo da aprendizagem da aquisição da escrita deve ser compreendida em sua totalidade, nesse aspecto o desenho tem um papel importante, pois ele é o fator e grande importância nesse processo de aprendizagem. A criança cria o desenho e depois nomeia-o. Assim como ela olha para os mesmos e consegue interpretá-lo.

Utilizamos como exemplo pequenas tirinhas da Turma da Mônica, a ausência da fala não dificultou o entendimento da sequência de fatos ocorridos. A criança consegue compreender o que aconteceu com os personagens das tirinhas.

Sendo assim, entende-se que não se deve pensar que o termo letramento veio para substituir o termo alfabetização. Na verdade o que

acontece é o caminhar junto das duas nomenclaturas. A criança tem que aprender a entender o significado das coisas, não simplesmente ler e escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

HAYDT, C, R. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, S. (Org.). *Perspectivas para a educação infantil*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Martin, 2005.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: BARBOSA, A. *Como usar os quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 31-64.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ICONOGRAFIA

Figura 1. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-9fj8nMlKVmk/T_jojZG8MPI/AAAAAAAAJ7w/7Z2YKN8Xnxk/s1600/tirinha+turma+da+monica13.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Figura 2. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-Lgg6awAaj5Y/T_jokdWge3I/AAAAAAAAJ74/Fmkw2IFYc3w/s1600/tirinha+turma+da+monica14.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Figura 3. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-Oh_EOBYINek/T_jolVN61tI/AAAAAAAAJ8I/5AnZwZe_z8M/s1600/tirinha+turma+da+monica16.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Figura 4. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdS-nas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAJ8A/qYBzjdgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

ÁLVARO BOMÍLCAR E A DEFESA DA LÍNGUA BRASILEIRA NO *ALMANACK CORUMBAENSE*

Eliane Santos paulino (UEMS)
eli14santos@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Em 1898, a "Terra Mattogrossense", em particular, testemunhou a criação do *Almanack Corumbaense*. Dentre os colaboradores, destacou-se Álvaro Bomílcar, com cinco publicações, textos de gêneros distintos, mas com um mesmo aspecto: a linguagem simples que, em comparação a outras do citado *Almanack*, revela, em sua peculiar produção, uma língua mais brasileira. Para o autor, era preciso construir a nossa nacionalidade: "no Brasil, não se fala o português, fala-se o brasileiro, com sintaxe, prosódia, estilo e vocabulário brasileiros". Com esse pensamento, Bomílcar destacou-se, posteriormente, a partir de 1919, por defender a língua falada no Brasil como patrimônio cultural. Sua contribuição está evidenciada em revistas como *Brasiléa* (1918-1919) e *Gil Blas* (1919-1923) – com forte nacionalismo antilusitano e meio de divulgação de movimentos nativistas: Propaganda Nativista (1919) e Ação Social Nacionalista (1920). Assim, analisar os pontos em que Bomilcar faz um prenúncio do português brasileiro no *Almanack Corumbaense* é destacá-lo, também, como representante da liberdade e renovação da linguagem do brasileiro e será atribuída ao *Almanack Corumbaense* sua importância como antecessor de todo esse processo protagonizado por Bomílcar.

Palavras-chave: Álvaro Bomílcar. Língua brasileira. Almanack Corumbaense.

1. Introdução

Utilizando como *corpus* o *Almanack Corumbaense*, pretende-se investigar – em fragmentos de um soneto –, à luz da historiografia linguística, a produção textual do jornalista Álvaro Bomílcar, por este se destacar no percurso histórico de movimentos linguísticos posteriores a 1898, em defesa de uma língua nacional. Cabe, portanto, evidenciar este estudo em duas visões: do espaço e da temporalidade, com enfoque documentarista que a proposta exige. Para tal intuito, as orientações de Koerner (1996) servirão como base metodológica, por se tratar de um período dito "científico", conforme Bastos (2004, p. 19):

> o período dito científico começa com a publicação em 1881 da gramática de Júlio Ribeiro, obra em que as explicações gramaticais são adequadas ao processo dos estudos da linguagem e se desvencilham da tradição gramatical de cunho purista.

Nesse sentido, estudar a linguagem de Bomílcar requer relações extratextuais, pelo caráter especulativo que a análise exige. Em verdade, a proposta é um desafio no sentido de apresentar o autor ao universo da linguística sob nova perspectiva: destaque em um periódico anterior à sua evidência nas revistas fluminenses a partir de 1901.

2. O Almanack Corumbaense

Com edição do historiador e geógrafo Ricardo D'Elia e redação dos jornalistas Pedro Trouy e Álvaro Bomílcar, ao estilo almanaque da época, o periódico apresenta propagandas, charadas, calendário, piadas, produções literárias, atividades econômicas e informações sobre a cidade.

O contexto é o município, então "Mattogrossense" de Corumbá, descrita no *Almanack* como "principal cidade de Matto-Grosso" e detentora de "excellente instituição instrutiva: o Gabinete de Leitura Corumbaense, onde se encontram innumeros tratados scientificos e grande subsidio literário" (p. XIV). A valorização da produção literária é anunciada também na "ligeira estatística", com "3 typographias. Os autores da citada publicação esclarecem que foi uma "luminosa idéa de apresentar ao publico do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessaria e tão util" (p. XV).

Sobre a influência do ambiente, Callou e Leite (2002, p. 12) esclarecem que a ideia de "unidade na diversidade e diversidade na unidade é o ponto central da questão sobre o português do Brasil"; com isso, destacar o município corumbaense, em seu domínio territorial e contexto sociocultural, é esclarecer como as dimensões geográficas surtiram efeito no plano linguístico a ser estudado, evidenciando suas marcas no *Almanack Corumbaense*.

Quanto à temporalidade, o ano é 1898, dezembro: sendo a publicação destinada ao ano seguinte: 1899. Conforme nota do editor, o periódico devia ter sido apresentado "há mais tempo", dada a relevância da cidade à época mencionada. No Expediente, são relatadas as dificuldades para tal edição: "a exiguidade de tempo, a imperfeição das nossas officinas, ainda pequenas e sem apparelhos precisos (…) primeira vez a braços com semelhante obra" (p. 99), o que evidencia o caráter inovador da publicação.

3. *"Corpus": Bomílcar no Almanack Corumbaense*

O *Almanack Corumbaense* funcionará como um conjunto significativo documental de variantes linguísticas e servirá de base para o desenvolvimento da pesquisa. Dele, serão analisados fragmentos de dois textos destacados pela distinção de padrões da linguagem, na busca de indícios de uma língua brasileira em uma perspectiva diacrônica.

Para cumprir tal propósito, é essencial desenvolver uma análise (sintática e lexical) nos fragmentos de um soneto de Álvaro Bomílcar (*Amor Póstumo*, p. 16) e compará-los a fragmentos da publicação de seu contemporâneo, também do citado A*lmanack*, a saber*:* Luiz Guimarães Júnior (*A Carta, p.* 21), com o mesmo gênero textual.

Vale destacar que, devido à complexidade do estudo, pela escassa literatura a respeito do autor em questão no referido período, as interpretações do processo linguístico iniciado por Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense* só terão validade se comparados a fragmentos de publicações posteriores do autor, nas quais haverá respaldo histórico para o estudo em questão. Sobre isso, destaca Mattos e Silva (2008, p. 10):

> A linguística histórica no sentido estrito depende, diretamente, da filologia, uma vez que tem como base de análise inscrições, manuscritos e textos impressos no passado, que, recuperados pelo trabalho filológico, tornam-se os *corpora* indispensáveis a análises das mudanças linguísticas de longa duração.

No sentido de desenvolver tal proposta, faz-se necessário, ainda, utilizar-se dos três princípios da historiografia linguística estabelecidos por Koerner (1996): a contextualização (ênfase à temporalidade e às suas relações com o objeto de estudo), a imanência (explicação dos fatos linguísticos) e a adequação (confronto entre períodos).

4. *Bomílcar: além do Almanack Corumbaense*

De modo a justificar a posterior influência nativista de Bomílcar, fragmentos de sua obra "*O Preconceito de Raça no Brasil*" (1916) servirão de aporte.

Portanto, o *corpus* permitirá que, quer estudando sua documentação, quer comparando-o, cronologicamente, com outros *corpora*, fique clara a contribuição deixada por Bomílcar na "terra mattogrossense" de um nacionalismo já externada em suas publicações de importância para a historiografia linguística.

Ademais, relacionar os citados textos requer a utilização da gramática histórica, para tal propósito, Ribeiro (1881), responsável por uma das gramáticas usuais da época, servirá de base para contextualização da pesquisa, visto que "as explicações gramaticais são adequadas ao processo dos estudos da linguagem e se desvencilham da tradição gramatical de cunho purista".

Outrossim, Já na década de 1820, como demonstra Pinto (1978), é possível assistir às primeiras manifestações sobre a natureza do português no Brasil, quando Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, faz menção ao "idioma brasileiro" e aponta diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal.

5. *Análise da linguagem de Bomílcar: prenúncios da defesa de uma língua brasileira*

Analisar a linguagem em fragmentos textuais de Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense* é evidenciar um padrão distinto do usual da época e, ao mesmo tempo, inteirar-se de sua atuação como precursor de um movimento posterior de reinvindicação nacional em defesa da linguagem própria.

Em *Amor Póstumo* (p. 16), soneto de Álvaro Bomílcar, identificam-se traços de uma linguagem próxima ao coloquialismo, tendência defendida posteriormente, a saber: "*Lhe* fallo de mais perto; já encostado" (v. 7). Tal construção sintática, em relação ao pronome *lhe* no início da frase, é negada por Ribeiro (1881, p. 247) em sua *Grammatica Portugueza*, ao afirmar: "O pronome em relação objetiva nunca deve começar sentença. Seria incorreto dizer: Me querem lá; Te vejo sempre; Vos ofereço; Lhe digo; Nos parece; Vos oferece".

Mais duas construções apresentam, segundo o gramático, distorções quanto ao uso do pronome: "Porém seu olhar *me* dizia" (v. 10) e "Quanto amor *me* votou sem ser amada" (v. 11); ao que Ribeiro (1881, p. 116) adverte: "Os pronomes substantivos, em suas formas *o, a, os, as, me, te, se, lhe, nos, vos, lhes* são denominados enclíticos, uma vez que sempre se acostam ao verbo, depois do qual vêm: Viu-a; Dizem-me".

Contextualizando, percebe-se que no soneto *A Carta, p.* 21, Luiz Guimarães Júnior obedece a proposta de Ribeiro (1881) na sentença: "É um mimo ler-*te"*.

Ainda no plano sintático, vale destacar as construções diretas em Bomílcar: "Ella não me ouvia mais" (v. 6) e "Eu bebo aquelle olhar que me transporta"; ao passo que Guimarães Júnior, utiliza hipérbatos: "Da tua orthographia as incertezas (v. 3) e "Da tua penna valem as grandezas"; sentenças justificadas pelo contexto literário: Parnasianismo – recorrência ao requinte, na predominância do recurso estilístico hipérbato: representação indireta dos elementos discursivos, visando à pomposidade, ao enobrecimento da linguagem propriamente dita. Aspectos esses inexistentes na poética de Bomílcar, cuja ausência pode ser evidenciada em sua publicação posterior *O Preconceito de raça no Brasil* (1920, p. 87), na qual o autor crítica o culto exagerado à Portugal:

> No Brasil rende-se um culto exagerado a Portugal. Que somos uma colônia de lusitanos, tudo está a indicar, desde a nossa prevenção contra os estrangeiros de outras origens, até a nossa intolerância e hostilidade aos próprios brasileiros que têm a infelicidade de descenderem mais proximamente dos negros e dos espoliados indígenas. Só se encontram surtos de progresso e reais manifestações de cultura nos quatro Estados do sul – precisamente naqueles em que a influência portuguesa é nula.

Outro fator linguístico relevante à análise é a diferença lexical. Em Bomílcar, o soneto é marcado pelo vocabulário simples, no uso da 3ª pessoa: "Ella" e expressão jocosa à mulher amada: "desgraçada" (v. 14). Guimarães Júnior, no entanto, utiliza uma interlocutora, valendo-se da função conativa da linguagem: "Tu é que és sabia, oh lyrial Maria" (v. 12), com evidentes traços de rebuscamento.

Sobre a própria linguagem, Bomilcar (1920, p. 19) explica para quem escreveu:

> Escrevo pensando nos párias desclassificados nacionais, vadios e ociosos, ex-praças das corporações armadas, pescadores e pequenos diaristas rurais. Aqueles que estão fora do ambiente convencional e livresco dos gabinetes e academias.

Vale destacar, ainda, sua influência nativista descrita nos "mandamentos do Patriota Brasileiro", divulgados pela Revista *Gil Blas* (1920), *apud* Oliveira (1990, p. 155) "Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira já incorporados ao nosso patriotismo linguístico".

6. Conclusão

O estudo do *Almanack Corumbaense*, mais que seu caráter linguístico revela peculiaridades comuns à história que precisam ser desvendadas e a historiografia linguística atende a essa perspectiva. Já não é mais tempo, dado o processo tecnológico, de descobertas ficarem submetidas a pequenos contextos. É preciso que se propague que autores de renome, estudados nos "grandes centros culturais" contribuíram, de maneira significativa, em outros territórios e já validavam seus ideais.

Historicamente, há indícios de nossa identidade linguística atrelada a circunstâncias socioculturais e esses olhares precisam ser dissipados. Daí o destaque ao *Almanack Corumbaense* por tal enfoque. Por isso, estudar o corpus em seu processo linguístico, é inspirar estudos no sentido de ampliar a visão do século XIX, como momento de construção histórica e precursor de uma identidade linguística até então pouco exaltada pela falta de evidência no cenário nacional.

Assim, estudar a participação de Bomílcar sem o apego à gramática normativa é encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro. É uma oportunidade para inteirar-se de um processo de formação da língua em contexto, até então pouco evidenciado, por fim, é participar de uma descoberta, de cunho histórico, que gerará expressiva contribuição à sociolinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANACK Corumbaense. Corumba, MT: Typ. Italiana, 1898.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Orgs.). *História entrelaçada 3*: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BOMILCAR, Alvaro. *A política no Brasil ou o nacionalismo radical.* Rio de Janeiro: Leite Ribeiro & MaurilIo, 1920.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996.

OLIVEIRA, Lúci Lippi. *A questão nacional na primeira república.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

PINTO, E. p. *O português no Brasil*: textos críticos e teóricos. São Pau-

lo: Edusp, 1978.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

AS MULTIFACES DO LETRAMENTO

Themis Rondão Barbosa
themisrb@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O fenômeno da globalização e os avanços tecnológicos são responsáveis pelas constantes mudanças na sociedade, que têm gerado novas necessidades de aprendizado em face das transformações nas formas de comunicação e interação. A formação de indivíduos capazes de interagir neste contexto aponta para o uso de novas epistemologias e uma reflexão sobre o papel da escola neste processo. Neste cenário, surgem demandas de novas teorias de ensino. Assim, o principal objetivo desta comunicação é apresentar as teorias dos novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos a partir de um paralelo entre a noção de alfabetização e de letramento. Neste sentido, destaca-se a importância desta pesquisa, uma vez que pode suscitar reflexões sobre o papel das aulas na escola e a necessidade de novas epistemologias em uma sociedade digital globalizada.

Palavras-chave: Letramento. Globalização. Comunicação. Multiletramento.

1. Introdução

Em um cenário de constantes mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, as formas de comunicação e interação se remodelaram e o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais deve ser repensado considerando o papel da educação na formação de indivíduos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto.

Neste sentido, surgem os novos estudos de letramento e multiletramentos. De acordo com essas novas concepções, as expectativas dos aprendizes e os conhecimentos trazidos por eles para a sala de aula são valorizados. Essas novas teorias de ensino têm como foco a formação de cidadãos capazes de construir seus próprios conhecimentos e de interagir em uma sociedade digital globalizada de heterogeneidades.

Sendo assim, este artigo visa apresentar um panorama das diferentes concepções de letramento, desde sua noção tradicional até as propostas dos estudos sobre novos letramentos. O estudo dessas novas teorias pode provocar reflexões sobre o papel do ensino e a formação de cidadãos críticos.

2. *Letramentos*

Tradicionalmente, as definições de letramento, traduzido do inglês *literacy*, estavam relacionadas à aquisição de leitura e escrita, mais especificamente a programas de alfabetização para adultos, correspondendo, então, à definição de alfabetização em português. Atualmente o termo letramento tem sido usado sob outros aspectos. Pesquisadores como Street (1984), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope e Kalantzis (2000) entre outros, discutem seu conceito a partir de diferentes pontos de vista e apresentam definições variadas.

Ao tratar do conceito de letramento e do conceito de alfabetização, Soares (2004, p. 7) diz que eles "se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem". A autora define alfabetização como o "processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica" (*id*., p. 11), e letramento como o "desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita" (*id*., p. 14). Apresenta os processos como independentes e indissociáveis e defende que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

O termo alfabetização é usado por Freire (1997), em uma perspectiva mais ampla que a apresentada por Soares (2004), sua definição de alfabetização remete aos conceitos que descrevem as práticas de letramento de acordo com teorias atuais, apresentando as palavras não como meras abstrações, mas como tendo um valor social que é adquirido em determinados contextos e comunidades. Freire (1997) defende que o conhecimento seja sempre contextualizado e os atos de aprender a ler e a escrever sempre como práticas sociais.

Na concepção de Freire, letramento diz respeito a ler a palavra, mas também ler o mundo, ou seja, além da capacidade de decodificar textos, envolve compreender o mundo nas dimensões socioculturais que produzem oportunidades e resultados desiguais para diferentes grupos de pessoas (SNYDER, 2008).

Lankshear (1997 *apud* BRAHIM, 2007, p. 15) apresenta uma definição de letramento proposto por um estudo chamado *Australian Language and Literacy Policy* que define letramento como:

> A habilidade de ler e usar informação escrita e escrever apropriadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver compreensão do conhecimento, para alcançar crescimento pessoal e agir efetivamente em nossa

sociedade[22].

Baseada nessas concepções, Mattos (2011, p. 77) conclui que "o termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita".

3. Novos letramentos

Os *New Literacy Studies* ou "novos estudos de letramento" representam uma nova tradição no que diz respeito à natureza do letramento, distanciando-se do que é proposto pelas abordagens dominantes que focam apenas na aquisição de habilidades, consideram letramento como prática social (STREET, 2003). Essa nova área chamada novos letramentos, segundo Gee (2008, p. 2) "veem os letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos".

Nesta mesma perspectiva, Barton e Hamilton (2000, *apud* MOTTA, 2007) defendem que letramentos são historicamente situados, constituídos por práticas em constante transformação e estão associados aos diferentes domínios da vida, incluindo diferentes processos de aprendizado.

O termo novos letramentos é apresentado por Lankshear e Knobel (2003) numa concepção de leitura como prática social que contempla questões culturais, questões de poder, contestações das ideologias ditas hegemônicas e negociações discursivas.

Letramento é definido por Street (1984) como um termo síntese que resume as práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser consideradas como neutras, pois sempre estão imersas em uma ideologia. Street (1984) categorizou o letramento em dois modelos pedagógicos: modelo autônomo e modelo ideológico.

No modelo autônomo, que está aliado às práticas tradicionais, o letramento é visto como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, enfatizando a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita e desconsideran-

[22] Tradução livre feita pela autora.

do o contexto de produção. Street discorda do modelo autônomo, pois para ele, o letramento está sempre vinculado à ideologia de seu contexto e defende que "o que as práticas específicas e contextos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas com 'neutras' ou meramente 'técnicas'"[23] (STREET 1984, p. 1).

No modelo ideológico, defendido por Street (1984), a leitura e a escrita são tidas como atividades sociais dependentes da ideologia que envolve o contexto social, sendo assim, o autor sugere que seria mais apropriado nos referirmos a 'letramentos' de uma forma múltipla, do que a 'letramento' em uma forma singular, considerando que variam de acordo com tempo e espaço e são contestados nas relações de poder.

4. Letramento crítico

O letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), teve duas principais influências na sua formação, uma delas advindo da teoria social crítica e a outra das teorias de Paulo Freire, e apresentam sua definição traçando um comparativo com o conceito de leitura crítica.

Para esses autores, as práticas de letramento são necessariamente fundadas em tradições histórico-filosóficas que possibilitam distingui-las. A leitura crítica está fundamentada em tradição liberal-humanista e o letramento crítico em perspectivas críticas.

Segundo os referidos autores, a chamada leitura crítica "é o processo de avaliação da autenticidade ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele" (p. 2), ou seja, cabe ao leitor descobrir as intenções do autor, discernindo fatos e julgamentos pessoais e avaliar a validade das informações. Já o letramento crítico apresenta uma diferente concepção, já que prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio-histórico, portanto desprovido de neutralidade.

O processo de significação textual no letramento crítico de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5), é:

---

[23] Tradução livre feita pela autora.

> [...] um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos mais sentidos a um texto do que extraímos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (tanto quanto de conhecer as palavras) e um meio para a transformação social.[24]

Para ilustrar as mudanças de foco entre leitura crítica e letramento crítico, apresento a seguinte tabela proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9).

Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos-realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser capturada pela linguagem A verdade não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: CERVETTI, PARDALES & DAMICO (2001).

Podemos depreender então, que se trata de objetivos educacionais diferentes, já que a leitura crítica visa ao desenvolvimento da capacidade de interpretação textual, enquanto o letramento crítico pretende o desenvolvimento da consciência crítica.

O letramento crítico como prática social, segundo Baynham (1995, *apud* BRAHIM, 2007, p. 16), "não existe em um vacum, mas é

[24]Tradução livre feita pela autora.

expresso ou realizado no processo social" e pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico já que a língua é considerada poderosa como prática social.

De acordo com Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico, "os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sociocultural em que são construídos". Esta construção de sentidos vai depender dos recursos trazidos pelo leitor, que podem ou não, ser os mesmo do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. Para Monte Mór (2010, p. 445), a construção de significados ou *meaning making:*

> envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, [...] e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

No letramento crítico o aprendiz tem oportunidades para questionamentos, e participa ativamente de seu processo educacional. Freire (1997) enfatiza a importância de os alunos desempenharem um papel ativo na construção de conhecimento, percebendo-se não apenas como objetos, mas também sujeitos nesse processo que é influenciado pela sua identidade sociocultural.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46).

A construção de sentidos é considerada uma habilidade necessária nesta nova sociedade de rápidas mudanças que ocorrem em decorrência dos avanços tecnológicos, que estão mudando as formas de comunicação social (COPE & KALANTZIS, 2000). Em relação a essas mudanças que não apenas geram novas necessidades de aprendizado, mas, sobretudo redefinem o modo em que o conhecimento é construído, Morin (2000) critica o modelo epistemológico convencional que é baseado em princípios que dividem o conhecimento em partes e em graus de dificuldade. E que por promover uma educação reprodutiva, não corresponde às necessidades da sociedade contemporânea.

> Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são,

> concomitantemente solidárias e conflituosas [...] , que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une (MORIN, 2000, p. 88-89).

A argumentação de Morin (2000) a respeito de uma nova epistemologia que leve ao desenvolvimento de uma mente criativa vai ao encontro dos estudos de Lankshear & Knobel (2003) sobre epistemologia de *performance*, o que definem como a capacidade de agir na ausência de modelos, e apontam como uma necessidade premente em uma sociedade cada vez mais digital.

Refletindo sobre todas essas mudanças que vem ocorrendo na comunicação e na construção de conhecimento, percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais, que entendem que o professor é o detentor das informações e deve transferi-las para aquele que não as possui, o aluno[25]; deve ser repensado considerando o papel da educação na formação de indivíduos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto. Como alternativa ao modelo tradicional de educação surgem os novos estudos de letramento e multiletramentos. De acordo com essas novas concepções, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino da leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e distribuição de poder em uma sociedade (FREEBODY & LUKE, 1997, *apud* MONTE MÓR, 2007).

5. Multiletramentos

A globalização e o advento e disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram grandes mudanças no que diz respeito às necessidades de aprendizado. Trata-se de um período de mudanças não apenas de hábitos e valores, mas também, na comunicação e nas formas de interação (real e virtual), logo, o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Mudando as necessidades de aprendizagem, as necessidades por letramentos tornam-se também múltiplas e é com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000).

A escolha pelo termo multiletramentos é justificada por dois ar-

---

[25] Concepção de educação denominada por Freire (1987) como “educação bancária”.

gumentos principais. O primeiro está relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o segundo ao destaque cada vez maior da diversidade cultural e linguística. O termo multiletramentos concentra-se em modos de representação mais amplos que apenas a língua e que variam de acordo com a cultura e o contexto (COPE & KALANTZIS, 2000).

Surgem então duas discussões, a primeira a respeito da "crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante" (*id*., p. 5). De acordo com estes autores, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. A segunda discussão, foca no aumento da diversidade local e na conectividade global, que nos traz a necessidade de "negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas" (*id*., p. 6).

Este cenário de mudanças fez com que a linguagem escrita perdesse a posição central ocupada até então na comunicação, dando espaço para outros modos de comunicação (KRESS, 2000). Nesse contexto, surge o termo *multimodalidade*, que diz respeito às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens através de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são socioculturalmente definidos (KRESS, 2003).

Cada modo de transmitir uma informação a representa de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha é feita pelo usuário de acordo com o que considera adequado ao que deseja comunicar a seu destinatário em um contexto específico. Em se tratando do contexto escolar, conforme Kress (2005, p. 13 e 14), as salas de aula são espaços multimodais e locais em que os significados "são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados".

Quando trata das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. O autor entende que a lei-

tura do texto impresso obedece a uma sequência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, numa ordem culturalmente determinada em que se deve ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas, e através dessa leitura o leitor busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto. Em contrapartida, ao ler uma página da internet, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor.

6. Considerações finais

Os estudos dos novos letramentos apontam novas propostas de ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, levar os alunos além do pensamento ingênuo e do senso comum (MENEZES DE SOUZA, 2010), já que proporcionam reflexões e ampliação de perspectivas. Nessa concepção de ensino, os estudantes são levados a fazerem conexões entre temas discutidos em sala de aula e a realidade vivenciada por eles, o que pode levá-los a repensar algumas atitudes e comportamentos.

Neste contexto, pode-se compreender que em face das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade as formas de aprender e ensinar estão também se remodelando. O papel do professor de hoje não é o de transmitir conhecimento, mas ensinar a buscar e avaliar conhecimentos diferentes de acordo com a necessidade e interesse dos alunos, o que é de suma importância na formação para a cidadania, preparando o aluno para um mundo de heterogeneidades e diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, v. 1, p. 11-31, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti>. Acesso em: jul.2011.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

FREIRE, p. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. p. *Social linguistics and literacies*: ideologies in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.

KRESS, G. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: COPE & KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *Reading images: Multimodality, representation and new media.* 3003. Disponível em: <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: ago.2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies*: Changing knowledge and classroom practice. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, p. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, p. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.* 2011. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas*: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 130-142.

MONTE MÓR, W. M. *Caderno de orientações didáticas para EJA*: línguas estrangeiras. São Paulo: SME, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orientaingportal.pdf>. Acesso em: ago.2011.

_____. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>. Acesso em: ago.2011.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma – reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: jun.2011.

SNYDER, Ilana. *The literacy wars*: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Australia: Allen & Unwin, 2008.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em: jun.2011.

AS PROPAGANDAS ESCRITAS NOS SÉCULOS XIX E XXI: UMA ANÁLISE A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O *Almanack Corumbaense* se apresenta como um rico material para a linguística. Em consequência disso, serve de base para pesquisas na área de historiografia linguística. Datado entre 1889 e 1899, ele retrata uma época de uma cidade no estado de Mato Grosso, ou seja, uma representação da vida comercial e industrial da cidade de Corumbá como também do próprio cotidiano dos moradores. Sendo assim, o presente trabalho se pauta na relevância de compreender as questões das propagandas da época do *Almanack*, visto que eram repletas de textos em contraponto com as propagandas atuais que trazem muitas imagens e pouco texto.

Palavras-chave:
Propaganda. Escrita. Historiografia. Linguística. Almanack Corumbaense.

1. Introdução

Para tanto, dividiu-se o trabalho em quatro tópicos, sendo que o primeiro terá uma abordagem da historiografia linguística, uma vez que observamos a evolução da língua nas propagandas, bem como a linguagem utilizada nas propagandas. Na sequência, uma abordagem sobre as etapas de Koerner. Posteriormente uma apresentação do *Almanack Corumbaense*, para se conhecer o contexto do mesmo e, por fim, a análise de duas propagandas.

2. A historiografia linguística

A linguística é a ciência que estuda a língua, desde do modo diacrônico e sincrônico. Ela estuda ela na comunidade de fala, suas variações, os enunciados, entre outros estudos. Sendo assim:

> A historiografia linguística surgiu como disciplina na década de 70 e a sua origem é francesa e estava ligada à história, que é uma ciência. Em nosso país o surgimento da historiografia linguística como disciplina foi na década de 90 e tem como representantes na área a Professora Dra. Maria Cristina Salles Al-

> tman da USP e o Prof. Dr. Marcelo Luna de Freitas da UNIVALI. É necessário explicar que a historiografia linguística não deseja ater-se somente aos conhecimentos linguísticos como uma situação acabada, mas sim, aos diferentes fatores que contribuíram para o saber linguístico por meio de um processo histórico. A historiografia linguística busca retomar os acontecimentos mais importantes do passado linguístico. (GODOY, 2009, p. 183)

Com isso, entendemos que a historiografia linguística trabalha com o processo evolutivo histórico da língua, bem como de forma estática, em um determinado período. São trabalhadas de uma forma bem entrelaçada e harmônica duas áreas, constituídas de dados históricos e linguísticos.

> O termo historiografia linguística traz consigo a noção de entrelaçamento entre elementos históricos e linguísticos para fins de alcançar o objetivo da disciplina. Esse, de fato, é um ponto inquestionável quando se trata de historiografia linguística, ou seja, devem-se trabalhar essas duas áreas de conhecimento de forma harmônica. Assim, tanto o historiador quanto o historiógrafo são peças fundamentais para uma pesquisa de qualidade. (MATA; GOMES, 2013, p. 03)

Chegamos então ao entendimento de que para a historiografia linguística fazer algum sentido ela tem que estar relacionada com outras áreas, ter o seu objeto. No caso do trabalho elaborado, foi um abordagem das propagandas existente nos *Almanack Corumbaense*.

Visto que ele é um rico material, escrito ainda quando o estado era um só, ou seja, antes de existir o estado de Mato Grosso e o de Mato Grosso do Sul. Isso nos fez atentar a própria história do local em que o Almanack foi escrito.

> A historiografia linguística somente adquire sentido se relacionada com outras áreas do saber.
>
> Dessa forma, verifica-se que esta corrente surge, lançando um outro olhar para os acontecimentos históricos, tendo como objeto de estudo, documentos escritos que expõem a evolução da língua no decorrer do tempo, ou em um dado recorte histórico. (IWASSA, 2012, p. 02)

No próximo tópico iremos falar do método de Koerner.

3. O método de Koerner

Os princípios metodológicos que norteiam a historiografia linguística são de Konrad Koerner. Em suas diferentes manifestações, o método de Koerner é dividido em três, que são: contextualização, imanência e adequação.

Sendo que a década de 80 foi um período em que as discussões estavam buscando princípios e procedimentos para estabelecer-se as pesquisas dessa corrente. Ou seja, toda e qualquer teoria necessita de uma metodologia, porém, a historiografia linguística carrega uma problemática ao delimitar o seu espaço, devido a diversidade de ciências que se cruzam sobre a mesma. (IWASSA, 2012, p. 02).

Por isso Koerner estabeleceu essas três etapas com a historiografia linguística, que muito contribuíram para os estudos dessa corrente de pesquisa.

O método de contextualização que o objeto de pesquisa está inserindo-se. Permitindo dessa forma que o pesquisador situe a história, ou seja, o que aconteceu antes, no momento e depois da escrita e registro do documento. "O primeiro princípio [...] diz respeito ao estabelecimento do 'clima de opinião' geral do período em que as teorias se desenvolveram" (KOERNER, 1996, p. 60).

O segundo é a imanência, que se pauta na busca da língua em documentos históricos. "[...] o próximo passo consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico [...]." (KOERNER, 1996, p. 60). Esse princípio consiste "na análise do quadro linguístico da época, verificando a terminologia adotada e assim, compreender a língua e a sua estrutura interna." (IWASSA, 2012, p. 05). O terceiro, e não menos importante, é o da adequação que "consiste na adequação. Esta abordagem segue ainda na perspectiva interna da língua, assim de forma complementar." (IWASSA, 2012, p. 06) Em suma, esse princípio ainda continua ainda na perspectiva interna da língua, buscando assim uma aproximação ou distanciamento de tempo e cultura num dado recorte.

4. Sobre o Almanack Corumbaense

Antes de analisarmos as propagandas presentes no *Almanack Corumbaense*, veremos o contexto em que o mesmo foi escrito. Para tanto Souza explica:

> O *Almanack Corumbaense* datado de 1898, é uma publicação elaborada com a finalidade de fornecer informações e propaganda das riquezas naturais do Estado de Mato Grosso, em particular da cidade de Corumbá. Em que Ricardo D'Elia, assume ser um futuro candidato ao governo do Estado. Ao que parece ele não obteve sucesso. (SOUZA, 2013, p. 35)

Durante a leitura do *Almanack* foi possível notar, através das propagandas dos remédios que Ricardo D'Elia era um farmacêutico. Ainda sobre a contextualização, é preciso lembrar que o estado foi dividido em 1977, ou seja, quando o *Almanack* foi publicado ainda era o estado de Mato Grosso e sua capital Cuiabá. Lembrando que antes tinha acontecido a Guerra do Paraguai.

Com a leitura acerca do objeto de estudo também percebeu-se que é um documento histórico que guarda as riquezas de todo uma época. Sendo assim:

> Ao estudar e analisar o conteúdo do referido almanaque, percebeu-se que se trata também de uma obra com conteúdo histórico que caracteriza aquele período e costumes da sociedade local. É como realizar uma viagem no tempo e no espaço, pois é possível vislumbrar uma cidade em um tempo no seu auge de comércio, tendo o porto e suas redondezas como ponto de grandes transações financeiras. (SOUZA, 2013, p. 36)

Essa contextualização da época é importante quando se vai analisar as propagandas, pois vimos que assim como a linguagem a forma como a mesma era trabalhada mudou ao longo do tempo.

5. *As propagandas no século XIX e XXI*

ARMAZEM
DE
AMADEO FRIER & REYNIER

Casas estabelecidas a ((Rua do Porto)) ((Rua Augusta)) Corumbá

Importação directa de todos os artigos de comestiveis, bebidas, e mais artigos do extrangeiro para comida.

ALMANACK CORUMBAENSE 69

As propagandas presentes no *Almanack* não são como as atuais, naquela época o público era outro e a sociedade era regida por outro modo de vida. É preciso fazer essa comparação, para entender porque anti-

gamente existia muito texto em anúncios e propagandas, e pouca ou nenhuma imagem, em vista de hoje, que se tem pouco texto ou apenas uma frase e muita imagem.

> O mundo não é mais o mesmo; as transformações tecnológicas e os avanços no campo da comunicação processaram mudanças muito mais profundas do que poderíamos imaginar. Não é só o mundo que mudou, o homem mudou, não é mais o mesmo ser de um século atrás. (TARSITANO, 2008, p. 178)

As propagandas expostas aqui estão sem imagens, compostas apenas por textos. Com o tempo as propagandas passaram por mudanças, e hoje elas são telegráficas e imagéticas, ou seja, a propaganda antes de tudo se baseia em uma linguagem de persuasão.

O consumismo aumentou com o passar do tempo, e junto com ele a gama de produtos e estabelecimentos que oferecem sempre o melhor produto junto com a melhor vantagem do pagamento. O que se diz é que é necessário "fisgar" os consumidores.

> Em um mundo de produtos cada vez mais semelhantes, a propaganda é o recurso de maior eficácia, do qual o anunciante pode fazer uso para prevalecer em relação aos seus concorrentes […] Por essas razões, ninguém pode dar-se ao luxo de fazer propaganda que não funcione, sob o risco de estar desperdiçando dinheiro e, pior ainda, comprometendo a realização dos seus objetivos de negócios. (RIBEIRO; EUSTACHIO, 2003, p. 17-18)

Com isso, além da grande contribuição que o *Almanack Corumbaense* contribui para a pesquisa do processo evolutivo da língua, também contribui para se observar os costumes de uma época, estudar os fa-

tos históricos e, no caso do presente artigo, observar o processo de mudança das propagandas.

6. Conclusão

As propagandas tendem a mudar de acordo com o tempo e o seu público. O que aconteceu é que durante esse processo de mudança de público, também alterou-se a forma de elaborar as propagandas. Pois "o que gera eficiência em um anúncio é o teor de interesse que possui para seu público-alvo. [...] a propaganda, além de informar e promover uma marca ou um produto, tem a obrigação de entreter. É preciso ser interessante." (RIBEIRO; EUSTACHIO, 2003, p. 32)

Com isso observamos o que aconteceu com as propagandas em revistas, por exemplo, onde temos apenas uma frase e uma imagem que chega a ocupar duas folhas. Essas propagandas vão desde produtos de maquiagem até programas do Governo Federal. Os leitores/consumidores ficam mais seduzidos por esse tipo de propaganda, pois ela é muito rápida de ser compreendida, ou seja, não se precisa parar e ler o que cada empresa pretende oferecer.

Logo, o *Almanack Corumbaense* serviu como uma rica fonte, pois a partir dele se reconstitui um costume de um período e observar além dessa evolução nos mecanismos das propagandas, observou-se o processo evolutivo da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GODOY, Elina Vieira. Historiografia linguística: um percurso histórico linguístico. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.2, p. 177-188, jul. /dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1447/1472> Acesso em: 15-11-2013.

IWASSA, Hiroco Luiza Fujii; ALMEIDA, Miguel Eugenio. Princípios metodológicos da historiografia linguística: uma abordagem em Koerner (1996). *Revista Ave Palavra*, v. 1, n. 14, p. 01-08, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/14/14.htm>. Acesso em: 23-11-2013.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista ANPOLL*, nº 2, p. 45-70, 1996. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/240/253>.

MATA, Priscila Figueiredo da; GOMES, Nataniel dos Santos. Historiografia linguística na fase jesuítica e segundo reinado. *Revista Ave Palavra*, v. 1, n. 16, p. 01-20, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/atual/artigos/priscilanat.pdf>. Acesso em: 26-11-2013.

RIBEIRO, Júlio; EUSTACHIO, José. *Entenda Propaganda*: 101 Perguntas e respostas sobre como usar poder da propaganda para gerar negócios. São Paulo: SENAC, 2003.

SOUZA, Fabiana Ferreira de. *A ortografia em Almanack Corumbaense*: uma perspectiva da historiografia na língua portuguesa. Campo Grande: UEMS, 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/179552639/A-Ortografia-Em-Almanack-Corumbaense>. Acesso em: 20-11-2013.

TARSITANO, Paulo Rogério. Publicidade brasileira: mudanças para continuar sendo forte. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, vol. 1, n. 8-9, p. 176-189, jan./dez.2008. Disponível em: <http://www.alaic.net/portal/revista/r8-9/art_10.pdf>. Acesso em: 25-11-2013.

AS RELAÇÕES NO ESPAÇO-TEMPO VIRTUAL PRESENTES N*AS ÚLTIMAS HORAS* DE CELSO KALLARRARI[26]

Alessandro de Oliveira Neres (UNEB/FASB/UNIMES)
alessandro_neres@yahoo.com.br

Ninguém mais coloca cadeiras na calçada
ou toma a fresca da tarde,
mas temos máquinas velocíssimas
que nos dispensam de pensar.

(Afonso Romano de Sant'Anna)

RESUMO

Este artigo pretende discutir as relações interpessoais do homem contemporâneo, sob a égide da comunicação via redes sociais, levando em consideração o tempo e espaço virtuais como elementos significativos na mudança comportamental entre as pessoas no mundo atual na poesia de Celso Kallarrari. A interação virtual, a partir de sua configuração textual, apresenta-se como uma nova configuração nas relações interpessoais, no convívio social e na troca de experiências e sentimentos. Sua crítica, portanto, se constrói na dialética conflitante entre duas realidades: a virtual e atual, as metasnarrativas e sua desconstrução, vivendo num ambiente virtual uma realidade que, na maioria das vezes, diverge de suas ínfimas convicções. Todavia, no processo interacional das relações "virtuais", o poeta sente-se, às vezes, frustrado, desconcertado, temeroso e resistente e crítico diante da nova tecnologia, mas, ao mesmo tempo, nessa luta entre máquina e humano, entre virtual e atual, compreendido como um processo ontológico de virtualização, rende-se ao novo, isto é, ao seu irresistível encanto.

Palavras-chave:
Relações interpessoais. Realidade virtual. Comportamento. Redes sociais.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as relações de espaço-tempo presente em alguns poemas *d'As Últimas Horas*", de Celso Kallarrari[27]. A partir de um crítica às novas tecnologias, o poeta em sua luta en-

[26] Trabalho apresentado, em outra versão, na Faculdade do Sul da Bahia – FASB, como requisitos de avaliação das disciplinas Crítica Literária e Poesia Moderna e Contemporânea do curso de pós-graduação *lato sensu* de seu Núcleo de Pesquisa e Extensão.

[27] Celso Kallarrari é o pseudônimo de Sélcio de Souza Silva, escritor, professor adjunto da UNEB, sacerdote ortodoxo e pesquisador do grupo de pesquisa Religião, Cultura e Sociedade, membro do Círculo Fluminense de Estudos Linguísticos e Filológicos e da União Brasileira de Escritores.

tre homem e máquina e, consequentemente, entre real e virtual, versa sobre a mudança dos hábitos das pessoas, ou pelo menos a tentativa de mudança dos mesmos diante das relações virtuais/interpessoais, estabelecidas pela dualidade do espaço-tempo modificados que a internet oferece. Essas condições afetam significativamente nossas relações interpessoais.

Para que possamos associar, de modo análogo, o presente trabalho ao campo da literatura que é, de fato, um dos objetivos propostos para este trabalho, é importante destacar o que discorre Lucas (2009, p. 33) sobre as características do texto literário, qual seja: "o texto literário produz um efeito de realidade e um efeito de fantasia, de modo simultâneo. É um apelo ao leitor, um desejo e realiza-se enquanto leitura". Nesse sentido, a poesia de Kallarrari torna-se campo fecundo, onde podemos encontrar um misto de realidade e fantasia, e um profundo desejo do poeta em fazer com que o leitor passe a adotar uma nova postura diferente depois da leitura, a exemplo do poema "Como dói viver" (*A Porta Remendada, 2003*) que nos leva a uma reflexão sobre nossas atitudes cotidianas.

Nessa nova configuração antropológica, onde o tempo-espaço são constituintes imprescindíveis da nova relação de homem e máquina, deparamo-nos num *continuum* processo de hominização ou virtualização? Diante desse questionamento, qual o posicionamento do eu lírico diante das mudanças e configurações das relações interpessoais/virtuais? O espaço virtual pode corroborar para o isolamento e individualismo das pessoas? Quais são as críticas apontadas pelo poeta? Nessa luta entre as antigas metanarrativas e as suas desconstruções, entre o real e o virtual, entre o aqui e acolá, qual o posicionamento do poeta? Diante das novas tecnologias comunicacionais, é possível nadar contra a correnteza?

2. O tempo e o espaço no mundo virtual

Quando falamos de tempo e espaço no âmbito do termo virtual, a primeira coisa que nos vem à mente é o fato de que com o advento da internet, o tempo e o espaço já não são mais os mesmos. Não se pode negar que a internet redefiniu essas duas instâncias enquanto ferramenta importante de disseminação do conhecimento e, porque não dizer, da construção do conhecimento na sociedade pós-moderna, além de contribuir para que pessoas de diferentes regiões do planeta sejam capazes de permanecer interconectadas umas com as outras numa grande aldeia global. Sobre esse aspecto, Hall (2011, p. 67) afirma que "os processos de globalização atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e

organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando em realidade e em experiência, mais interconectado". O que se percebe então é que, o espaço-tempo não mais se resume e se anula entre fronteiras geográficas e culturais, mas busca fazer com que as pessoas troquem experiências com pessoas de diferentes interesses, devido ao encurtamento das distâncias.

Ainda segundo Hall (2011), o rompimento dessas fronteiras têm gerado distorções no conceito de identidade, haja vista que a transposição das barreiras físicas permite que as pessoas possam conhecer e absorver culturas diferentes, pois, segundo ele, "as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente".

Percebe-se que, até mesmo o conceito de modernidade tem sofrido alteração devido a questão tempo-espaço. Giddens, por exemplo, postula que "a modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão 'ausentes', distantes (em termos de local), de qualquer interação face a face" (*apud* HALL, 2011, p. 72). Desse modo, podemos notar a forte influência que os relacionamentos virtuais têm exercido sobre o conceito de modernidade e contemporaneidade.

Ainda nesse sentido, é valido tratar a questão do que é virtual e real e o que é virtual e atual, uma vez que há diferentes entendimentos. Para Lévy,

> A palavra virtual é empregada com frequência para significar a pura e simples ausência de existência, a "realidade" supondo uma efetuação material, uma presença tangível. O real seria da ordem do "tenho", enquanto o virtual seria da ordem do "terás", ou da ilusão, o que permite geralmente o uso de uma ironia fácil para evocar as diversas formas de virtualização (LÉVY, 2001, p. 15).

O que se pode de fato notar é que o virtual e o atual, apontado por Lévy, pode ser interpretado como real e virtual do senso comum. Isso implica dizer que o conceito de virtual se aplica aos usuários das redes sociais que buscam através desse espaço específico viver uma realidade diferente da sua (atual), o que para Lévy é colocado como o desejo de realizar algo que reside nos recônditos da mente humana, sendo que o "terás" ilustra essa busca incessante pela realização dessas vontades.

Desse modo, Kallarrari demonstra, em alguns dos poemas contidos n*As Últimas Horas* (2009), uma descrição da sociedade contemporâ-

nea, isto é, uma crítica dos seus males (medo, angústia, solidão etc.) e dos seus aparatos tecnológicos (internet e suas ferramentas) bastante presentes no tempo-espaço humano, cujas influências possibilitam uma nova postura frente às relações humanas. Ao adotar tal temática, o poeta insere sua obra nos moldes das obras de cunho sociológico da literatura, pois, segundo Tadié,

> A sociedade existe antes da obra, porque o escritor está condicionado por ela, reflete-a, exprime-a, procura transformá-la; existe na obra, na qual nos deparamos com seu rastro e sua descrição; existe depois da obra, porque há uma sociologia da leitura, do público que, ele também, promove a literatura, dos estatísticos à teoria da recepção (1992, p. 163).

Assim, é possível perceber na poesia de Kallarrari o desejo latente em denunciar, por um lado, alguns dos dilemas vividos pelo homem contemporâneo no tocante à sua maneira de se relacionar com seu semelhante; e, por outro, da dificuldade em se construir, no mundo em que vive, sua identidade, pois ainda segundo Tadié, "o escritor de talento é, no entanto, aquele que só tem necessidade de exprimir suas intuições e seus sentimentos para dizer, ao mesmo tempo, o que é essencial à sua época e às transformações por que passa" (1992, p. 174).

O que podemos perceber é que os costumes de outrora, bem como os valores tidos até então como referência de uma convivência harmoniosa em sociedade, foram se perdendo à medida que o homem passou a valorizar mais o consumo, tornando-se assim um ser por vezes vazio, cheio de medos e rancores. Sobre esse aspecto Bauman (2007, p. 32) postula que "O medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e os alimenta". Essas duas realidades (atual e virtual) se configuram diferentemente, pois, segundo Sant'Anna, "Ninguém mais coloca cadeiras na calçada ou toma a fresca da tarde, mas temos máquinas velocíssimas que nos dispensam de pensar" (1998, faixa 02).

De forma análoga, no poema "O tempo urge", do primeiro livro *A Porta Remendada* (2003) de Celso Kallarrari, é possível perceber a preocupação do autor com a questão do tempo em relação ao amor e às coisas relacionadas à vida, ao cotidiano. Para tanto, não se detém ao fato de que o tempo continua sendo o senhor da razão, mas sinaliza uma profunda reflexão a respeito do que estamos fazendo com tempo em relação ao modo como nos relacionamos uns com os outros, sobretudo no tocante à frieza

imposta pelos relacionamentos virtuais. Conforme Kallarrari (2003, p. 57),

> O tempo passa e eu não posso passar sem amar.
> Amar as pessoas, o ar, o horizonte.
> Amar a singeleza, o fosco, o rude e o nobre.
> O amor, como loucura dos insensatos,
> É muito mais forte que a morte.
> O amor, razão explicável, não revela
> a pureza da morte e da vida
>
> (*A Porta Remendada*, 2003, p. 109)

O medo tem sido sem sombra de dúvidas um dos grandes responsáveis pelo isolamento do homem contemporâneo. Por causa dele, as pessoas têm tomado medidas para se protegerem de situações que as mesmas julgam ser capazes de alterar consideravelmente suas vidas. Essa preocupação já está presente no primeiro livro *A Porta Remendada* (2003) de Celso Kallarrari, no poema "No cume mais alta da montanha", apresenta um mundo moderno confuso, "Sem verdades e incertezas quando o nosso território é uma selva pós-moderna" (*A Porta Remendada*, 2003, p. 154). O medo pode usar várias máscaras, dentre elas: o medo gerado pela crescente onda de violência e o medo do fracasso, seja ele na esfera afetiva ou profissional. De acordo com o poeta, nos tempos modernos "(...) o cantador não cantará em tua porta. Não terás um homem dedilhando a sua viola, ..." (*A Porta Remendada*). Desse modo, o mundo virtual nos conecta a outro tempo e espaço que difere do nosso tempo e espaço atual. Todavia, conforme pudemos apreender da poesia de Kallarrari é que algumas pessoas optam por levar vidas superficiais, mergulhando profundamente nos abismos dos relacionamentos virtuais. Por outro lado, cada vez mais, a internet torna-se, dentre as novas tecnologias, indispensável para pessoas que buscam transformar a superficialidade destes relacionamentos em uma realidade que atenda aos seus anseios. O que fazer diante dessa situação? Há como se isolar? Manter-se ileso?

As pessoas encontraram no espaço virtual da internet, sobretudo nas redes de relacionamentos sociais, a ferramenta necessária para fomentar este novo estilo de vida, diante das angústias do mundo moderno. No mundo contemporâneo, as pessoas vêm perdendo a segurança e até o interesse em estabelecer contatos ou relações que as obriguem a estar em contato com outrem, ora porque, algumas vezes, não tem mais paciência para tolerar as reações de seus interlocutores, ou seja, se gostam ou não da conversa, ou do tipo de abordagem escolhida, o que pode facilmente

ser percebido pelas reações faciais do locutário, ora por não sentir mais à vontade conversando face a face. Tal situação pode ser percebida quando analisamos o excerto do poema de Sant'Anna que relata alguns dos hábitos que foram se perdendo à medida que o homem contemporâneo passou a se relacionar mais através dos *sites* de relacionamento.

> Ninguém mais coloca cadeiras na calçada
> ou toma a fresca da tarde,
> mas temos máquinas velocíssimas
> que nos dispensam de pensar.
>
> (Afonso Romano de Sant'Anna)

Aqui, o tempo e o espaço no processo de diálogo tradicional, do sentar-se fisicamente juntos contrariam o tempo e o espaço no diálogo virtual oferecidos pelas "máquinas velocíssimas". Nesse sentido, Halbwachs afirma que

> A noção de um tempo universal, que envolve todas as existências, todas as sucessivas séries de fenômenos, se resumiria em uma sequência descontínua de momentos. Cada um deles corresponderia a uma relação estabelecida entre muitos pensamentos individuais, que dela tomariam consciência simultaneamente (2006, p. 118).

De fato, a nosso ver, esse é o ponto mais relevante a ser observado na carta. As pessoas não adotam mais velhos costumes. Com o passar dos anos, a prioridade da maioria das pessoas passou a ser a aquisição e o acúmulo de bens materiais, tornando-as cada vez mais individualistas. Para o homem contemporâneo, o simples e corriqueiro ato de parar para conversar, se não for algo de interesse ou que gere algum tipo de satisfação para si, torna-se algo inconcebível, haja vista que num mundo cada vez mais globalizado, nunca o clichê "Tempo é dinheiro" fez tanto sentido.

A internet, por sua vez, com o advento das redes sociais se tornou ferramenta indispensável para que o homem moderno, antenado, e, porque não dizer, conectado às novas tecnologias, seja capaz de se comunicar, sem se preocupar com o tempo despendido em uma conversa, já que o mesmo pode deixar mensagens que podem ser lidas e respondidas a qualquer momento, sem gerar a expectativa de resposta de uma conversa frente a frente. A esse respeito Bauman (2005, p. 76) adverte que

> (...) nós usamos nossos celulares para bater papo e enviar mensagens, de modo que possamos sentir permanentemente o conforto de "estar em contato" sem os desconfortos que o verdadeiro "contanto" reserva. Substituímos os poucos relacionamentos profundos por uma profusão de contatos pouco consistentes e superficiais.

Ainda nessa mesma perspectiva Hargreaves (*apud* BAUMAN, 2005, p. 101) afirma que "Expostos aos contatos facilitados pela tecnologia eletrônica, perdemos a habilidade de nos engajar nas relações espontâneas com pessoas reais. Na verdade, para uma grande maioria de pessoas, o primeiro contato tradicional ainda pode ser um grande empecilho no processo de relacionamento interpessoal e a interação através da internet pode ser uma grande saída para aqueles que, na contemporaneidade, procuram se isolar. Por conseguinte, o que podemos notar é que as pessoas que têm acesso à comunicação *via* redes sociais, tem se preocupado dia-a-dia em aumentar o número de contatos no espaço-tempo virtual, diminuindo drasticamente, sempre que possível, o encontro como esses mesmos amigos do espaço-tempo atual.

O que é facilmente perceptível é que, nessa época em que os encontros face a face têm sido substituídos por encontros virtuais, especialmente via redes sociais como o *Facebook, Twitter, Orkut, Msn* entre outros, percebemos que até mesmo situações triviais como o tão aguardado dia de nosso aniversário que, até pouco tempo, era uma data em que as pessoas ansiavam por receber cumprimentos e, em alguns casos, presentes para celebrar seu nascimento, tem perdido sua essência/presença atual devido ao forte apelo que esses *sites* exercem sobre seus usuários.

Diferentemente da esposa de Ulisses, personagem da epopeia grega a *Odisseia*, que esperava seu esposo, dia após dia, com determinação e fé inquestionáveis, as pessoas hoje em dia têm priorizado a verificação de cinco em cinco minutos, e, em alguns casos até menos, nas suas páginas e/ou contas nos *sites* de relacionamento, se seus "amigos" deixaram alguma mensagem ou recado, felicitando-as por seu aniversário.

O mais impressionante é que algumas pessoas que aguardam as referidas mensagens de felicitação são aquelas com as quais convivemos diariamente: amigos, familiares e companheiros de trabalho que, na grande maioria, têm preferido o distanciamento, frio e seguro a calorosos abraços ou qualquer outra manifestação de afeto. Sobre esse aspecto, Negroponte (1995, p. 159) afirma que

> O encontro de estranhos um evento sem passado. Frequentemente é também um evento sem futuro (o esperado é que não tenha futuro) uma história para "não ser continuada", uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião.

Desse modo, por mais que as pessoas se sintam seguras em adotar tais medidas, elas assim como o *placebo*, não surtem nenhum efeito. É

extremamente tênue e efêmera a satisfação e o bem-estar proporcionados pelos relacionamentos virtuais. A nosso ver por mais que se busque esse distanciamento a título de conforto, comodismo ou medo, tais relações estão fadadas a se tornar insustentáveis, pois o ser humano é, essencialmente, social. Buscamos nos tornar cada dia mais preparados para lidar com os desafios da brutal concorrência gerada pelo mudo globalizado, e nos esquecemos de que para chegar ao patamar que estamos hoje, no passado (início da era do homem sobre a terra) tivemos que nos unir e confiar uns nos outros para que pudéssemos sobreviver.

Obviamente que as dificuldades do mundo moderno não são as mesmas enfrentadas por nossos antepassados, mas não seria o momento de pararmos, diante das transformações sociais, para refletir no que estamos nos tornando. Sobre esse aspecto James *apud* Bauman (2005, p. 99) aponta que "Você pode acabar envenenado por uma constante sensação de que faltam outras pessoas em sua vida, com sentimento de vazio e solidão semelhantes ao de privação". De acordo com o autor, podemos temer eternamente ser abonado por parceiros amorosos e amigos.

É justamente esse sentimento de vazio, de solidão que tem feito com que as redes de relacionamento virtuais ocupem o tempo-espaço na vida de um grande número de pessoas. A angústia gerada pelo medo de ser abandonado ou não correspondido no campo afetivo faz com que muitas pessoas optem por se dedicarem mais aos relacionamentos que não exijam tanto delas, mas que, ao mesmo tempo possam lhes proporcionar conforto e segurança, além de afastar o fantasma da solidão. No entanto, a mesma segurança e conforto logrados pelos relacionamentos virtuais são fruto das chamadas mídias de massa que não fariam tanto sucesso se não fosse o crescente desejo do homem contemporâneo em se isolar e, na maioria das vezes, permanecer passivo, isolado e no anonimato. Sobre isso Lévy (1999, p. 239) postula: "Chamo mídias de massa os dispositivos de comunicação que difundem uma informação organizada e programada a partir de um centro, em direção a um grande número de receptores anônimos, passivos e isolados uns dos outros".

Muitas vezes, essa passividade e esse anonimato são responsáveis por encorajar pessoas que se sentem infelizes e desacreditadas nas relações convencionais a mergulhar, sem senso crítico nenhum, na "rede" em busca de algo que as complete e, que mesmo momentaneamente, produza algo lhes proporcione segurança, nesse universo de indivíduos que, ao mesmo tempo, existem e se anulam diante da frieza e insensibilidade modernas.

3. *Análise de alguns poemas do livro As Últimas Horas*

Na análise do livro *As Últimas Horas*, de Celso Kallarrari, buscamos identificar elementos críticos do dualismo entre o espaço-tempo e, consequentemente, entre homem-máquina, atual-real, céu-inferno, ordem-desordem presentes em sua poética. Em seu primeiro livro *A Porta Remendada* (2003), já se observa a preocupação do poeta com as questões atuais, principalmente da primeira década do século XXI.

De acordo com Valci Vieira dos Santos (2003, p. 97), "Kallarrari compõe uma poesia moderna, de ordem religiosa e, porque não dizer, psicológica (interpessoal e intrapessoal), pois contextualizada e contestadora, nos mostra o mundo atual, com seus dramas e mistérios, na modernidade e pós-modernidade, numa linguagem religiosa e profética [...]". Desse modo, os dramas e mistérios, bem como as questões de ordem psicológica sinalizados em seus poemas revelam preocupações com temáticas e questões atuais da modernidade que a literatura tão bem busca descrever.

Em *As Últimas Horas*, publicado em 2009, a preocupação como o tempo e o espaço, ao lado da questão religiosa, volta a ser discutida, tornando-se ponto fulcral constante em seus poemas. Para nós, interessa-nos, de modo especial, investigar a relação entre espaço-tempo atual com espaço-tempo virtual do mundo da tecnologia, da informática, do computador. A tecitura textual de *As Últimas Horas* apresenta, às vezes, mascaradamente, outras de forma clara, a temática acerca do relacionamento homem e máquina, no tempo-espaço atual ou do tempo-espaço virtual, a escrita nos papiros ou na internet do espaço-tempo virtual, marcados, essencialmente, pela solidão e resistência e, enfim, assimilação do novo. No poema "Vírgulas", marcadamente isento de pontuações e de algumas normas gramaticais, mostra-se certa liberdade na escrita da internet. Neste poema, podemos perceber que o receio/medo do poeta é de que

> A palavra e a imagem vão acabar com as histórias dos livros
> O verbo quer ser arrancado das folhas dos papiros que os aprisionam e os
> [detém [...]
> Ela [a palavra] não quer ser mais escrita redigida
> Quer ter alma virtual e vontade própria
> Sair de sua prisão libertar-se viver e se consubstanciar com que lhe é íntimo.
>
> ("Vírgulas", *As Últimas Horas*, 2009, p. 45)

Por outro lado na visão de Rosana Cristina Zanellato dos Santos (2009, p. 7), "(...) as últimas horas anunciam também lembranças e presenças memoráveis que se corporificam nos poemas e que podem ser

salvas graças à tecnologia dos computadores". Nesse caso, como num processo dialético, o tradicional se inova, modifica-se. O texto tradicional (papiros, pergaminhos e, com a invenção da imprensa, até mesmo o impresso) dá lugar agora, no mundo global/virtual, ao novo, isto é, ao hipertexto[28]. No espaço virtual da Internet, o texto se apresenta como "um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias" (LÈVY, 2001, p. 35)

Na verdade, alguns de seus poemas aqui analisados compreendem um embate *continuum* entre o aqui e agora e o aqui e acolá do relacionamento de escritor com a máquina ou do escritor com os interlocutores virtuais, de modo que, "Às vezes, a hesitação é esta porta entreaberta" ("Inquietação", *As Últimas Horas*, 2009, p. 16). Em sua inquietação entre o novo e o tradicional, isto é, há desencontros, incertezas, oscilações entre o tradicional e o novo que se apresentam, a internet e todos os seus mecanismos de interação e/ou de escrita que se apresentam, assim se expressa o poeta:

> Mas *me* desencontro, *me* procuro e, às vezes, acho-*me*
> *Me* decomponho, reescrevo-*me* e *me* jogo no lixo.
> *Às vezes*, calo-*me*, e grito-*me*, por dentro,
> *Outras vezes*, resvalo-*me*, ouço-*me* e *me* desmereço
>
> (p. 11, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, nesse jogo da escrita, ora o poeta respeita seu aspecto formal da língua padronizada, a exemplo do uso do pronome obliquo "me" que, às vezes, antecede o verbo (próclise), outras vezes, é posto após o verbo (mesóclise). Essa oscilação entre o tradicional e o novo é percebida na escrita do poema "Vírgulas", pois ora respeita a norma gramatical, ora descumpre-a, desfigurando-a, apresentando-a livre, desimpedida de leis e normas, conforme se caracteriza o internetês. De fato, essa preocupação com a internet fora assunto de sua dissertação de mestrado, cujo título é de Kallarrari "A utilização da Internet no Ensino Superior" em 2003. Além de capítulos de livros e artigos cuja temática en-

[28] É o termo que remete a um texto em formato digital, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas denominadas hiperlinks, ou simplesmente links. Esses links ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal.

volvia a internet, tais como: "A liberdade da escrita na/da Internet: características do dialeto internetês", em 2005, "A Internet na era da comunicação virtual: o grande desafio para a educação para o novo milênio", 2006 e "A Internet na sala de aula: por aulas interativas", em 2008. Esse diálogo entre pesquisa e ensino, resultado de sua vida acadêmica, traz sem dúvidas para o campo literário da poesia, os dilemas da vida moderna.

Em o "Poema esquecido", percebemos, de antemão, o embate entre a memória humana e a memória do computador que se apresenta, muitas vezes, como recurso imprescindível no processo de armazenamento do texto moderno. Nele, percebemos a resistência à nova técnica, isto é, à Internet, pois, o eu lírico não quer compartilhar seu texto com a máquina, de modo que, alguns enunciados tais como "linhas das minhas artérias" não tão perceptíveis, tornam-se análogos com a "rede" ou linhas espaciais do "espaço virtual" e elemento contrastante com a máquina. Nesse sentido, o poeta revela-se "individualista" quando não quer "cruzar [seu poema] com a máquina", mas prefere que ele morra dentro de si:

> Escrevi-o, nas linhas das minhas artérias
> Para eu ler, ninguém mais.
> Meus poemas são meus, são para mim,
> São para minha própria satisfação.
> Não era exibição
> Era autêntico, puro, selvagem,
> Era para mim, mas sem deixar de ser inspiração
> Feriria algum leitor
> Poema covarde, se perdeu em algum lugar dentro de mim.
> [...]
> Não quis cruzar com a minha técnica
> Para ser anúncio num folhetim
> Poema individualista, sem caricatura, lírico e egoísta
> Morreu dentro de mim.
>
> (Poema esquecido, p. 52).

Podemos também identificar essa preocupação do eu lírico em relação à liberdade da escrita no poema "Vírgulas" que se apresenta como questionamento e, em seguida, com sua ausência de pontuação, sobretudo vírgulas, desencadeia em uma afirmação: "A palavra e a imagem vão acabar com as histórias dos livros"; ou seja, torna-se difícil, no mundo globalizado, fugir aos encantos que a tecnologia nos oferece porque, de acordo com os novos tempos, até "O verbo quer ser arrancado das folhas, dos papiros que os aprisionam e os detêm" e, ainda, a palavra "não quer ser mais escrita, redigida, quer ter alma virtual e vontade própria, sair de

sua prisão [*o livro, o folhetim, os papiros*] libertar-se viver e se consubstanciar com quem lhe é íntimo" (p. 45, grifos nossos). Nesse sentido, segundo o poeta,

> Para que as vírgulas
> Para que os pontos
> Eles não servem para nada
> Põem-nos freios
> Estacionam-nos
> São nossa inquisição
> Nossa inquietação
>
> ("Vírgulas", *As Últimas Horas*, 2009, p. 45)

Desse modo, por mais que tentemos validar as relações de afeto concebidas no ambiente virtual, principalmente por conta da facilidade em identificar perfis de interlocutores perfeitos, o ser humano jamais deixará de buscar por um amor correspondido. O amor, diferente dos relacionamentos virtuais, segundo a concepção do poeta, não se resume apenas no relacionamento pessoal de cunho amoroso, mas também no amor que dedicamos às coisas que fazem parte do nosso dia-a-dia, ou seja, do mundo "real". Segundo Kallarrari, no poema "Minha avó", há uma valorização ao texto oral ou escrito em detrimento à nova tecnologia, de modo que, até mesmo "As estórias que a gente lia da boca de minha avó [...] são recontadas de outra forma [...] de palavras multifacetadas do *Microsoft*". E ainda, "Essas estórias virtuais, que saíram das veias cerebrais de minha pobre velhinha, caem nas veias compridas de um superespaço[29]" (*As Últimas Horas*, 2009, p. 13).

Em relação ao relacionamento e a influência que os recursos tecnológicos podem causar ao ser humano, o poeta critica, através da voz da poesia que "Precisamos de Franciscos na ECO, na ONU e no G-7, pois a Internet trouxe a miséria, a fome e o desemprego a milhões" (p. 34). E, ainda, no poema "Rotina", os *medias* (internet e televisão) podem até mesmo prejudicar nossos relacionamentos "reais" em contrapartida aos "virtuais", sinônimo de "irreais" para o poeta:

> A gente torce, odeia e ama o personagem
> Só que a gente desgosta de quem ao nosso lado está [...]
> Não importa se o produto é enlatado,

---

[29] Analogia ao termo ciberespaço e *hiperespaço. O primeiro refere-se a todos os sites que você pode acessar eletronicamente. O segundo* é também chamado de hipertexto. Trata-se de um conceito matemático e geométrico que se refere a espaços com mais de três dimensões. É usado na internet como n-dimensional onde estão os *links*, indicando (HEIDE; STILBORNE, 2000, p. 286)

Transgênico ou importado.
A gente come sem ler a bula do remédio.
Mas não importa.
A bula não mostra os efeitos colaterais
Se a dosagem é para criança ou para adulto.
O nome é mesmo de fantasia
E a gente ainda não sabe ler.
Todo dia é assim:
A gente só vê a realidade do mundo virtual
A gente só vê a notícia do telejornal

("Rotina", *As Últimas Horas*, 2009, p. 17-18)

Percebemos, portanto, o desprendimento do aqui e agora, uma vez que o texto não está presente no real do mundo atual, mas "virtualmente presente", a partir de um hipertexto que ocupa "todos os pontos da rede ao qual está conectada a memória digital". Segundo Lévy, "O hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Somente estes acontecimentos são verdadeiramente situados" (LÉVY, 2001, p. 20). Podemos perceber isso, tendo como referência os vocábulos janela (internet) e da voz (mensagem) do Papa mais conhecido do mundo que ecoa como a voz de Cristo ao mundo todo, graças aos recursos da nova tecnologia. Nos seguintes versos:

Da tua janela,
Da praça de São Pedro,
Uma voz ecoa para todo o mundo;
É a mesma voz de Cristo, a de João Paulo Segundo.

(João Paulo II, *As Últimas Horas*, 2009, p. 54).

No poema "Da tua janela", há uma nítida impressão de que o tempo e o espaço se encurtaram, principalmente porque vivemos na imediatez do tempo e do espaço que se encurtaram. Todos, agora ao mesmo tempo, e em seus espaços particulares são capazes de conhecer e de ouvir João Paulo II, Papa mais conhecido no mundo graças a agilidade e praticidade que a internet proporcionou aos outros meios de comunicação. Dessa forma, o verbo "olhar" e o substantivo "janela" indicam respectivamente que todos podemos ver, isto é, olhar universalmente, a partir da *internet* (janela), veículo essencial no mundo pós-moderno. No poema abaixo "*Per Intra*", percebemos que a resistência à internet (torre) por parte do poeta, agora é conquistada pela atração que esse recurso nos oferece, isto é, "voar no espaço virtual" e de lá (no alto da torre) poder ver o universo todo na liberdade infinda que o tempo-espaço virtual oferece, juntamente com pessoas (interação) que se conectam e interagem no mesmo espaço virtual. No poema abaixo, podemos identificar essa per-

cepção:

E do alto duma *torre*
Vê o universo todo
Se vê em outras almas
Que *voam no espaço*
E pretende também voar como elas
No voo infindo das coisas infindas

("*Per Intra*", *As Últimas Horas*, 2009, p. 47)

Este poema "*Per Intra*", termo originário do latim "Por dentro", demonstra que a resistência (luta interna do autor frente à nova tecnologia) ao novo é quebrada a partir do momento em que o eu lírico percebe-se vencido pela atração que esse universo oferece, pois, agora, o autor "Se vê em outras almas que voam no espaço" (p. 47), de modo que a Internet, para o poeta, apresenta-se como uma grande janela irresistível (Windows[30]) que dá para o mundo.

Nesse sentido, "a virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia" (LÉVY, 2001, p. 23). Em contrapartida, por mais que se busque aproximar os ambientes virtuais da realidade, acreditamos que o prazer adquirido em momentos como esses estão longe de serem "copiados". No fragmento do poema "O tempo urge" (2003, p. 103), o poeta nos incita a amar o desconhecido, o ignorante, as coisas pequenas e rotineiras do dia-a-dia, a fim de não corrermos o risco de nos "desconectar" totalmente das pessoas do mundo real e nos "conectar" (relacionar) apenas com as pessoas do mundo virtual/irreal. Na percepção do poeta, o "tempo urge", isto é, não admite demoras, delongas, pois estamos na era da velocidade e tudo é líquido, passageiro, superficial, desconhecido para que não corramos o risco de, conforme expressa o poema "Desejei-te, ardentemente, e mutilei-me":

(...) as vidas se tornam programadas,
Sem melodia.
Acaba-se o primeiro encontro.
E o tempo acaba tudo.
Acaba o descobrimento, seus mistérios e segredos.
Acabam-se os guardanapos e escritos.

---

30 O Windows é um sistema operacional amigável (ambiente gráfico), onde toda comunicação com o usuário é feita através de janelas. É um sistema de multitarefas que possibilita trabalhar com vários programas abertos ao mesmo tempo.

Acaba-se a poesia.
Acaba-se o outro

(*As Últimas Horas*, 2009, p. 60)

A partir do momento que as pessoas começam a passar mais tempo conectados à rede, em salas de bate-papo, *Orkut*, *Twitter*, *Facebook* ou atualizando suas páginas na internet, elas correm o risco de conseguir algo que as satisfaçam apenas no tempo-espaço imediato da conexão/virtual e desconectar do mundo real (atual). Segundo uma pesquisa publicada no *site* Brasil Escola, as pessoas que têm sua vida pessoal, profissional e sentimental afetada pela permanência exagerada na internet são diagnosticadas como internet-dependentes. Ainda de acordo com essa mesma pesquisa, os viciados em internet podem desenvolver doenças como a Trombose Venal Profunda, que pode evoluir para uma Embolia pulmonar levando a pessoa à morte, devido ao longo período que passa diante dos computadores. Outro agravante segundo a pesquisa é o crescente número de casos de ciberadultério, quando internautas passam a estabelecer relações amorosas no ambiente virtual, o que é considerado por especialistas como um problema psíquico. Assim essas pessoas passam a ser consideradas ignorantes, isto é, corre-se o risco de tornarem-se "ignorantes" das coisas simples, do toque, do abraço, da presença real e verdadeira do humano, pois segundo o poeta, pode não sobrar "tempo" para valorizar e apreciar a beleza das gotas de orvalho, a chuva e a expectativa do amanhã.

Talvez esse seja o ponto crucial que devesse nortear as produções literárias nesse início de século XXI, por se tratar de algo tão em voga. Quando passamos a analisar o poema "Versos Íntimos" (2009, p. 57), percebemos que ele nos traz, logo no início, os inquietantes versos que tratam das múltiplas faces de um poeta que podem, facilmente, ser associadas às mascaras que usamos para fazer parte do ambiente virtual, ou seja, *nicknames*. Ainda nesse sentido, podemos inferir que a verdadeira intenção desses sites não é a de garantir um espaço onde as pessoas possam se divertir, mas sim contribuir para o aumento da crescente onda de isolamento das mesmas.

A verdadeira cara de um poeta
Esconde-se, confunde-se com as máscaras.
É fingida, é talentosa, escamoteia.
Inteligível aos olhos do leitor.

Um pouco mais adiante, neste mesmo poema, Kallarrari (2009, p. 57) nos lança o inquietante questionamento "Qual é porta da minha inti-

midade?". A pergunta em si já nos convida a uma profunda reflexão acerca do nosso eu. Utilizando o sentido metafórico do vocábulo porta (internet), somos levados a questionarmo-nos se somos capazes de garantir o livre acesso consciente dessa porta. De fato, quando abrimos as portas (do ou para o) mundo virtual, busca-se por um relacionamento real no virtual. Isso não significa, entretanto, dizer que os relacionamentos virtuais não sejam reais ou vice-versa. O que o poeta denuncia é que, muitas vezes, a forma de relacionar, de interagir, de amar, característicos do mundo virtual da rapidez e imediatez, do *enter*, do *delete*, do conectar e desconectar pode influenciar nossos relacionamentos reais quando buscamos somente o que nos satisfaça e, consequentemente, nos agrade, com a vantagem de não se limitar a um tempo/espaço demarcado, mas por paredes ou muros invisíveis do mundo virtual.

4. Considerações finais

Na análise sobre o espaço-tempo nas relações virtuais presentes n*As Últimas Horas*, de Celso Kallarrari, observamos, de modo especial, a fragilidade dos relacionamentos virtuais, no tocante às novas tecnologias à disposição do homem que não surgiram como intuito de privar o mesmo de se relacionar seus semelhantes, mas sim proporcionar interação com usuários de diferentes localidades, costumes, estilos etc.

De acordo com Sant'Anna (1998, faixa 2) "nada mudou em essência", por mais que tentemos nos destacar e nos isolar, nós vivemos em sociedade, seja ela "real" ou "virtual". Todavia, devemos nos esforçar para não deixar cair em desuso, costumes e hábitos salutares e prazerosos como o simples ato de "colocar cadeiras nas calçadas e conversar com nossos vizinhos".

Segundo nossa análise, não devemos, portanto, deixar que o medo e a insegurança nos consumam, a ponto de tolher nossa liberdade, fazendo com que, consequentemente, percamos a confiança no nosso semelhante e passemos a preferir os relacionamentos virtuais aos reais, porque por mais que busquemos nos identificar como homens modernos, coisas simples, tais como o ato de admirar o céu estrelado, nada mais tem a provar que nossa essência humana de ainda contemplar as estrelas, apesar dos avanços e das cobertas da nossa ciência, não se dissipa com o passar do tempos.

Diante dos novos desafios que a vida moderna nos impõe, não

podemos permitir que a nossa essência se perca diante dessa profusão de relacionamentos virtuais, passando a valorizar e fortalecer cada vez mais as relações com as pessoas que estão a nossa volta, amigos e familiares, que nos versos de "Ontem e hoje", Kallarrari (2003, p. 57) "Ontem, eu amava. Ontem, eu sorria. Ontem! Havia sorrisos, Existiam amigos", não caiamos nas armadilhas escamoteadas pelos fios insensíveis da redes virtuais, e que saibamos utilizar as novas tecnologias, especialmente as que se remetem às que proporcionam interatividade com outros usuários, tornando-as ferramentas úteis para promover de fato uma interação entre indivíduos.

Em suma, é possível que adotemos uma postura madura no sentido de não se deixar seduzir apensas pelas facilidades que o ambiente virtual propicia, tornando um espaço onde a interação, possibilite a troca de informações, experiências e sentimentos sob o viés desta nova configuração textual. É preciso ainda compreender que o texto ganha novo sentido com o advento da internet, não está mais encarcerado nas páginas dos livros, ele flui intensamente e cheio de vida pelos cabos de fibras óticas, antenas e satélites espalhados ao redor do mundo, o que de certo modo reflete uma das indeléveis marcas da sociedade contemporânea, a efemeridade das novas tecnologias, sobretudo às que se referem ao espaço-tempo virtual

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos.* Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Identidade*: entrevista a Beneditto Vechi. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida.* Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARRERO, Tânia. *Affonso Romano de Sant'Anna por Tânia Carrero.* Niterói: Luz da Cidade, 1998. [CD]

*Ciberviciado, vício por internet***.** Disponível em: <http://www.brasilescola.com/informatica/ciberviciado.htm>. Acesso em: 22-04-2012.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. *Guia do professor para a internet*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Odorico Mendes; Org.: Antônio Medina Rodrigues, Haroldo de Campos. São Paulo: EDUSP, 2000.

KALLARRARI, Celso. *As últimas horas*. Vila Velha: Opção, 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad.: Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. Trad.: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Wilbert; SILVA, Sélcio de Souza. A Internet na sala de aulas: por aulas interativas. In: ___. *Leituras em educação 2*. São Mateus: Opção, 2008.

_____. A liberdade da escrita na/da Internet: características do dialeto internetês. *Revista Mosaicum*, Teixeira de Freitas, v. 1, n. 2, p. 103-105, 2005.

KALLARRARI, Celso. *A porta remendada*. Rio de Janeiro: Sotese, 2003.

_____. A Internet na era da comunicação virtual: o grande desafio para a educação para o novo milênio. In: ___. *Leituras em educação*. São Paulo: Scortecci, 2006.

TADIÉ, Jean-Yves. *A crítica literária no século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

AUTORIA E INTERATIVIDADE POR MEIO DA WEB 2.0

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)
mislenefc@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Emissor-receptor e espaço de produção são temas que fazem alusão a prática discursiva. Quando o que se quer tratar é a autoria do aluno, esses elementos são indissociáveis. Neste trabalho, trataremos da autoria e da interação que envolve a web 2.0. De acordo com Venn e Vrakking (2009, p. 55), a aprendizagem por meio da Web 2.0 proporciona benefícios, tais como: oferecer modos de aprender em qualquer lugar e tempo (colocando o aprendiz como ponto de partida) e incitar os interessados a se tornarem autores, pois sabemos que quando o interesse parte do aprendiz, a assimilação do conteúdo se torna funcional, muito mais rápida e eficaz. Na cibercultura, o espaço de interação com o outro deixa de ser a página de papel e passa a ser a tela da máquina, dessa maneira, cada dia mais, a Internet tem tomado espaço no âmbito da pesquisa e, com a chegada da web 2.0, consolida-se ainda mais, pois assim o receptor do texto deixa de ser um sujeito meramente passivo e passa a ser ativo na interação e produção.

Palavras-chave: Autoria. Interatividade. Web 2.0. Cibercultura. Interação.

1. Introdução

Os alunos de até pouco tempo estavam acostumados e condicionados a atividades de preenchimento, quando levados à sala de informática, recurso pedagógico explorado na escola. Talvez essa passividade observada nos alunos seja por conta da comodidade dos nossos discentes em desenvolverem atividades que não requer tanta habilidade com a máquina, tampouco cognitiva. Quanto aos professores observou-se que os mesmos tinham receio de pedir que os alunos realizassem trabalhos mais exploratórios, em tivesse que haver uma pesquisa sobre a ferramenta a ser utilizada, um engajamento maior por parte das crianças, pois receavam que seus alunos perdessem o foco ao realizar um trabalho na web 2.0.

Segundo Veen e Vrakking, 2009, p. 55.

> Para rememorar: a web 2.0 poderia: I. oferecer modos de aprender em qualquer lugar e tempo, colocando o aprendiz como ponto de partida; II incitar os interessados a se tornarem autores, criadores de conteúdo, III acessar montantes enormes de conteúdos, com estratégias seletivas e inteligentes que supe-

> rem a desinformação; IV aumentar oportunidades de interação consigo e com professores; V estender aprendizagem aos excluídos em especial aos portadores de necessidades especiais, bem como a comunidade global.

A autoria do aluno deve ser desenvolvida sempre, especialmente no âmbito escolar, atividades de reprodução, cópia e tarefas que levam o aluno a ser alguém condicionado a realizar somente atividades repetitivas, só para que sejam a ele atribuídos "pontos" que indiquem apenas classificação deixou de ter valia. É necessário investirmos no aluno como ser capaz de criar a partir da sua concepção de entendimento do objeto conhecido. Somente assim as inovações tecnológicas terão um valor efetivamente pedagógico, agregado ao espaço de interação escolar.

As crianças de hoje são conhecidas como nativos digitais, segundo Prensk, têm facilidade em interagir com a máquina, recebem este nome por serem a geração que tem habilidade de compartilhar informações, dialogar com pessoas do mundo todo, de maneira muito intuitiva e natural, são crianças que lidam com diversas informações ao mesmo tempo, processam informações provenientes de imagens, vídeos, sons, cores, antes mesmo de ler os textos, estes chamados de multimodais, por isso as crianças são conhecidos com a geração multitarefas.

Os adolescentes de hoje têm uma grande facilidade em explorar as ferramentas da Web, utilizam fluentemente esse recurso como forma de interação, uma informação que antes poderia demorar semanas para chegar ao seu destinatário, hoje chega de maneira síncrona. Em muitas ocasiões, os adolescentes fazem uso dessa ferramenta como se estivessem explorando a língua materna, inúmeros são os recursos explorados por esta classe intitulada: nativos digitais.

De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 57):

> As novas tecnologias são 'facilitações' ao pé da letra. Tratando-se de veicular veículos em penca, pesquisar, produzir com autoria e autonomia, tornam-se preciosismos, mesmo porque o 'professor' tende a retórico, o expositor, o motivador. Aproveitando-se de benesses virtuais, enchem-se as salas de aula de alunos, substituindo-se estudo por frequência à aula. Novas tecnologias são usadas para enfeitar a aula, não para aprimorar a autoria discente até porque, em geral, docentes não são autores.

O autor supracitado faz uma crítica fervorosa sobre a questão da utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica e sobre a questão da autoria, imanente da figura do professor.

Entendamos por autoria a capacidade que o pesquisador e potencial autor tem em investigar e produzir algo, que tenha seu esforço e

identificação pessoal sobre o objeto de estudo.

O professor é formador de opinião e deve-se entender que é exemplo a ser seguido, mas o que ocorre quando o professor não dá exemplo no que configura produção autônoma, e que possua a sua real autoria?

Outro fator importante quando se trata sobre os recursos pedagógicos com a utilização de ferramentas da web 2.0 é a de compartilhamento. De acordo com Duran e Vinyet (2007, p. 17):

> Para a escola o trabalho em grupo cooperativo não é somente um motor para a aprendizagem significativa e uma potente estratégia de ensino de atenção à diversidade, mas, além disso, um recurso para a aprendizagem de habilidades pró-sociais e uma aprendizagem em si mesma altamente funcional para a sociedade do conhecimento.

A interação entre os alunos potencializa não somente a vivência em sala de aula, mas permeia por habilidades e sensações que serão emanadas na vida extraestudantil. Assim o aluno explorará suas habilidades de comunicação, de negociação, de adequação ao meio, respeito mútuo e às regras de boa convivência.

Cada aluno tem o seu estágio e tempo de amadurecimento. Ainda que estejam na mesma faixa etária, temos noção que o aluno se apropria do conhecimento em momentos distintos em suas vidas. Esta interação que enfatizamos é importante para que exista a troca de informações que irá despertá-lo para o saber. “A aprendizagem desperta um conjunto de processos evolutivos internos capazes de operar unicamente quando a criança está em interação com as pessoas que a rodeiam e em cooperação com alguém que se parece com ela.” (VYGOSTSKY, 1988, p. 108-109)

Como o aluno visualiza seus objetivos a longo prazo, se apenas se espelhar na figura da pessoa mais velha, pode ser que não desperte naquele momento o interesse pelo conhecimento a ser adquirido. Daí acreditarmos sobre a importância da troca entre iguais como retrata o texto de Duran e Vinyet (2007, p. 17)

> (...) parece evidente que o ensino baseado na aprendizagem entre iguais fundamenta-se em uma série de valores, que deve nos interessar muito potenciar desde as séries finais do ensino fundamental, como a colaboração, a ajuda e a solidariedade.

No ano de 2012, foi realizada uma pesquisa de campo sobre os indicadores de qualidade por meio das tecnologias em uma escola municipal de Campo Grande. Cento e oitenta e oito alunos, incluindo matutino e vespertino responderam às perguntas que seguem.

Editar formulário - [Dimensão da visão dos alunos - Indicadores da qualidade por meio do uso dos recursos tecnológicos] - Documentos do Google - Google Chrome
https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0Aibv6VgO0aXFdHB6SHk3azg3UXZYNEltSl9xb2M5RXc&gridId=0#chart
Saved
CONDUTA DOS ALUNOS E PROFESSORES AO UTILIZAR A SALA DE INFORMÁTICA - 1.4- AS REGRAS DA SALA DE INFORMÁTICA SÃO CLARAS E EXIGIDAS PELA PROFESSORA DA SALA DE INFORMÁTICA OU O PROFESSOR REGENTE?
SEMPRE 130 69%
MUITAS VEZES 28 15%
RARAMENTE 10 5%
NUNCA 5 3%
NÃO SEI 15 8%
0 26 52 78 104 130
VOCÊ ESTUDA DO:
1º AO 5º ANO 81 43%
6º AO 9º ANO 101 54%
Other 7 4%
As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.
0 20 40 60 80 100 120
2: UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA
LÍNGUA PORTUGUESA 76 40%
MATEMÁTICA 26 14%
GEOGRAFIA 48 26%
CIÊNCIAS 5 3%
HISTÓRIA 6 3%
ARTE 20 11%
Você pode visualizar o formulário publicado aqui

Editar formulário - [Dimensão da visão dos alunos - Indicadores da qualidade por meio do uso dos recursos tecnológicos] - Documentos do Google - Google Chrome
https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0Aibv6VgO0aXFdHB6SHk3azg3UXZYNEltSl9xb2M5RXc&gridId=0#chart
Saved
Other
0 15 30 45 60 75 90
5. QUAL ATIVIDADE REALIZADA NA SALA DE INFORMÁTICA VOCÊ MAIS GOSTA?
JOGOS ONLINE 76 40%
PESQUISA 67 36%
ATIVIDADES DE PREENCHIMENTO 16 9%
PRODUZIR VÍDEOS 4 2%
CRIAR SLIDES 20 11%
Other 5 3%
3. VOCÊ PREFERE QUANDO AS AULAS SÃO MINISTRADAS...
ATRAVÉS DA LOUSA 56 30%
DATASHOW 79 42%
RETROPROJETOR 6 3%
EXPLICAÇÃO ORAL PELO PROFESSOR 27 14%
LIVRO 19 10%
0 16 32 48 64 80
Você pode visualizar o formulário publicado aqui

2. *Considerações finais*

É inegável que o aluno tenha facilidade em lidar com ferramentas tecnológicas, mas desenvolverá as atividades a partir do seu interesse, da sua motivação, que, por sua vez, pode não atender aos interesses pedagógicos propostos pelo professor, deve-se, portanto, haver a mediação do docente para que as atividades desenvolvidas pela criança tenha um propósito de aprendizagem efetivado.

Observou-se também diante da pesquisa realizada que os alunos gostam de frequentar o laboratório de informática da escola, especialmente quando às aulas estão aliadas a utilização da internet ou jogos.

Com base no resultado da pesquisa foi realizada uma atividade que envolvesse pesquisa, acesso à internet e jogos, tendo como desafio a produção e autoria do aluno.

O trabalho foi realizado com alunos do 7º e 8º anos. Primeiramente foi realizada a leitura de paradidáticos, na sequência pesquisaram sobre o gênero textual regras de jogo, na sala de informática lhes foi apresentado a ferramenta Worpress, neste momento todos já haviam lido seus livros, foi então criado grupos para que pudessem socializar e compartilhar informações e houve a escolha de um título de livro para cada grupo, pois foi a partir deste livro que criaram uma regra de jogo que fizesse analogia ao tema do livro escolhido pelo grupo. Foram quatro semanas

de aula, realizando este trabalho que envolveu as matérias de educação física, arte e língua portuguesa, além do auxílio da professora da sala de informática.

Os alunos utilizaram a ferramenta da Web 2.0 para compartilhar informações, criar a resenha do livro e postar a regra do jogo, criada pelos grupos. Na aula de arte foram produzidos os jogos e na aula de educação física os alunos realizaram a culminância, brincando e compartilhando os jogos criados por cada grupo.

A partir dessa experiência fica claro que podemos explorar o lado criador do aluno, aliando ferramentas da web e partindo do interesse deles, isso é o mais importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKER, Fernando. *Educação do conhecimento.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURAN, David; VINYET, Vidal. *Aprendizagem entre iguais*: da teoria à prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais.* Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza, do original publicado em *On the Horizon.* NCB University Press, vol. 9, n. 5, out.2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>.

VEEN, Wim. BRAKKING Bem. *Homo Zappienz*: educando na era digital. Trad.: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUTORIDADE PROVERBIAL: INTERAÇÃO ENTRE ARGUMENTAÇÃO POR AUTORIDADE E PROVÉRBIO EM ARTIGO DE OPINIÃO[31]

Yves Figueiredo de Oliveira (UFES)
lpyves@yahoo.com.br

RESUMO

Sob o ponto de vista dos estudos realizados por Oswald Ducrot, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca sobre argumentação por autoridade, este trabalho investiga a existência da propensão de asserção de provérbios na produção de discursos argumentativos, numa modalidade funcional, incorporando características de argumentação por autoridade, objetivando o convencimento e/ou a persuasão do(s) interlocutor(es) envolvido(s) no processo discursivo, além de fundamentar e/ou reforçar posicionamentos, ideias e teses.

Palavras-chave: Autoridade proverbial. Interação. Argumentação. Artigo de opinião.

1. Apresentação

Em sua obra *Elementos de Análise do Discurso*, o linguista José Luiz Fiorin postula que o objetivo maior de todo ato comunicativo é persuadir o interlocutor a aceitar o que está sendo comunicado. Nesse sentido, "o ato de comunicação é visto como um jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite." (FIORIN, 2004, p. 52).

Em certos domínios discursivos, com a finalidade de enfatizar ainda mais tal característica persuasiva da comunicação, a argumentação por autoridade é frequentemente utilizada, mesmo que involuntariamente. Nessas situações geralmente são feitas referências nominais a especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento, categorias profissionais e/ou acadêmicas, ou até mesmo a publicações consagradas. Quanto mais respeitada e conhecida for a autoridade citada, maior o crédito a ser dado ao discurso, assim como maior o poder persuasivo da proposição.

Um ponto interessante e intrigante a ser destacado é a existência de uma propensão coletiva de asserção de provérbios na produção de dis-

[31] Texto resultante de comunicação apresentada no XIII CNLF, em 2010, que, por motivo agora ignorado, não foi publicado naquela ocasião.

cursos argumentativos, incorporando características de argumentação por autoridade.

Desta forma, procedemos à coleta de *corpus*, investigando o emprego de provérbios no discurso, valendo-se das publicações diárias da seção "Opinião" do jornal *O Globo*, periódico de grande circulação no estado do Rio de Janeiro, com distribuição para todo o país, no período compreendido entre os meses de dezembro/2006 a janeiro/2007.

2. Dialogismo e heterogeneidade

Pensa-se no espaço compreendido pela análise do discurso, que a ideia de sujeito baseia-se na questão sócio-histórica, a historicidade. Para Orlandi (2000), a noção de sujeito atualmente se dá de forma contraditória, ou seja, o sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso. Levando-se em consideração a concepção de assujeitamento, esse sujeito é capaz de dizer toda e qualquer coisa, entretanto tudo submete à própria língua. Deste modo, nota-se a "ambiguidade da noção de sujeito que, se determina o que diz, no entanto, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos [...]" (ORLANDI, 2000, p. 50), postura essa corroborada por Cardoso (1999, p. 65), em que a noção de sujeito implica em um ser que "se desdobra em muitos e assume vários lugares ou papéis no discurso".

Nossa abordagem abarca, ainda, estudos referentes à heterogeneidade discursiva. O conceito de heterogeneidade repousa sobre a argumentação de que sempre há a pressuposição de uma condição da leitura dialógica, admitindo mais de uma "voz" do discurso. Essa noção tende a nos remeter à conceituação de polifonia, postulada por Mikhail Bakhtin, que pressupõe o discurso do outro em qualquer que seja o enunciado. Na atualidade, desponta nos estudos acerca do mencionado tema os postulados de Authier-Revuz, sobretudo sobre as heterogeneidades mostrada e constitutiva, que segundo Maingueneau

> [...] a primeira incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1997, p. 75).

Aplicado à temática principal deste trabalho, os provérbios carregam, dada à sua essência coletiva, importantes traços de heterogeneidade, como afirma Maingueneau sobre a impossibilidade, em sentido estrito, de citação de um provérbio, de relatá-lo, "[...] pode-se apenas referi-lo a

um Outro absoluto no qual estaríamos incluídos por direito." (MAINGUENEAU, 1997, p. 102).

3. Gêneros textuais e artigo de opinião: ideias

Nos últimos anos um extenso número de pesquisas vem sendo realizado tendo como foco o estudo dos gêneros textuais/discursivos, sendo que em grande parte dessas pesquisas adota-se a abordagem enunciativo-discursiva de Bakthtin, na qual enfatiza o enunciado e os processos de interação verbal.

Para o mencionado autor, a cada tipo de atividade humana em relação à linguagem, utilizamos algum modelo de gênero discursivo. Desta forma, os variados textos com que temos contato diariamente, sejam eles enunciados orais ou escritos, se manifestam necessariamente em forma de gênero textual/discursivo.

Quando dominamos efetivamente um determinado gênero textual, tal fato representa a capacidade de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais. Bronckart (1999, p. 103) asserta que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Assim, os gêneros textuais/discursivos representam verdadeiros instrumentos de que o indivíduo dispõe para atuar nos diferentes domínios linguísticos da atividade humana.

O gênero textual artigo de opinião integra-se ao contexto jornalístico, inserido no conjunto dos gêneros opinativos (editorial, coluna, crônica, carta do leitor etc.), em que os colaboradores, responsáveis pelo texto a ser veiculado, têm espaço para participar da vida social, política, econômica e cultural, podendo alcançar abrangência regional ou mesmo nacional.

Os colaboradores – jornalistas, professores, políticos, profissionais liberais, escritores *etc.* – são geralmente personalidades destacadas em seus campos de conhecimento e possuem liberdade em relação ao modo como determinado assunto será tratado. Para Melo (1985, p. 94), "trata-se de liberdade em relação ao tema, ao juízo de valor emitido, e também em relação ao modo de expressão verbal.". O leitor busca captar nesses espaços o modo como o articulista pensa e se manifesta em relação aos assuntos referentes ao contexto sócio-histórico. Isto porque a argumentação empregada no artigo está fundamentada no conhecimento e

sensibilidade próprios de seu autor.

4. Argumentação por autoridade: ferramenta de persuasão

A argumentação por autoridade se constitui como uma importante ferramenta de persuasão. Isto se deve, entre outros, a seu caráter ambíguo na enunciação. Segundo Maingueneau (1997, p. 86) esse caráter dúbio se dá porque "o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a 'autoridade' que protege a asserção.". O referido autor evoca, ainda, que a citação de autoridade nada mais é, em matéria de discussão, o nome de um ausente.

Para Cardoso (1999, p. 79) o enunciador de enunciados irrefutáveis se torna um "Locutor Superior que garante a validade da enunciação em que o enunciado fundador é citado.". Portanto, o locutor que realiza a citação se mascara num simples suporte, sofrendo um processo de apagamento diante do "Locutor Maior" (CARDOSO, 1999, p. 79). A supracitada autora utiliza em sua obra um fragmento de um discurso do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, no qual faz um balanço sobre seu governo, transcrito abaixo a fim de auxiliar na exemplificação de tal ocorrência.

> Que governo fez mais do que o nosso pela reforma agrária? Trezentas mil famílias assentadas (...) é ou não é palavra vã, que se perde, por certo, diante dos dados? E o que nós estamos aqui mencionando são fatos, fatos. E, contra fatos, não há retórica. (*apud* CARDOSO, 1999, p. 79).

A última fala de FHC, "Contra fatos não há retórica", retrata a perspicácia do locutor ao realizar sua asserção buscando um enunciado reconhecido pela comunidade da qual faz parte, sendo utilizado para salvaguardar a validade de sua enunciação, funcionando, assim, como palavra de verdade.

Oswald Ducrot, em sua obra "O dizer e o dito" (1987, p. 140), caracteriza a argumentação por autoridade sob dois aspectos a propósito de uma dada proposição a qual denomina "P". Primeiramente, indica-se que "P já foi, é atualmente, ou poderia ser objeto de uma asserção" e, após, apresenta-se esse fato como se valorizasse a mesma proposição "P", reforçando-a, atribuindo a ela um peso particular. O referido autor continua suas observações distinguindo um tipo particular de argumentação por autoridade: a autoridade polifônica.

Para o teórico, esse modelo possui duas etapas básicas. Em pri-

meiro lugar, o locutor mostra um enunciador, que Ducrot afirma poder ser o próprio locutor ou outra pessoa, asseverando "P". Em seguida, o locutor apóia sobre essa primeira asserção uma segunda, relativa a uma outra proposição chamada de "Q". Assim, de início, temos que o locutor insere em seu discurso "uma voz que não é forçosamente a sua – responsável pela asserção de P" (DUCROT, 1987, p. 143) ocorrendo, de um lado, uma identificação com o sujeito asseverador de Q e, de outro, a existência de uma correlação entre as proposições P e Q.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 345), muitos argumentos são influenciados pelo prestígio, que por definição "é uma qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos" e há uma série de argumentos cujo alcance é, em sua totalidade, condicionada pelo prestígio. Os mencionados autores pontuam que a palavra de honra, proferida por alguém, "como única prova de asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 347). Dessa forma, afirmam os citados teóricos que o argumento de prestígio mais claramente caracterizado é o argumento de autoridade, "o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese" (PERELMAN & OLBRECHTSTYTECA, 1996, p. 348), sendo que as autoridades invocadas são muito variáveis, abrangendo desde "'o parecer unânime' ou 'a opinião comum'" (*Id.*, *ibid.*, p. 350), passando por certas categorias de homens – como os cientistas e filósofos – e autoridades impessoais – a física, a religião, a Bíblia – até autoridades designadas pelo próprio nome.

5. Provérbios e argumentação por autoridade: interação

Para Obelkevich (1997), estudar a linguagem em seu percurso histórico implica em conhecer as formas linguísticas utilizadas nas respectivas épocas históricas, estudando as formas como as pessoas utilizavam a linguagem e, também, como falavam. E esse trabalho de pesquisa envolve o estudo de textos escritos, já que é a principal forma de registro oral. Entretanto resta uma pergunta: como resgatar algo escrito de épocas em que a maioria da população não sabia escrever? Deve-se, portanto, recorrer a outras fontes, e dentre elas se acham, indubitavelmente, os provérbios, já que "são antigos, amplamente usados, incorporam atitudes populares e, não menos importante, foram registrados em uma extensa linha de compilações impressas, que se inicia no século XVI" (OBELKE-

VICH, 1997, p. 44), refletindo uma linha de estudos que privilegia a fala por meio de suas formas e gêneros característicos.

Durante algum tempo, os provérbios foram considerados com certa aversão pelas classes escolarizadas, isto porque eram vistos como antiquados e por vezes contraditórios. No entanto, interessam cada vez mais aos estudiosos da linguagem por trazer em seu bojo uma gama de informações dos mais variados campos das ciências humanas.

Custa-nos definir com exatidão o termo provérbio, todavia são fáceis de serem reconhecidos. Segundo Obelkevich, "parece existir um consenso geral quanto a serem ditos populares tradicionais que oferecem sabedoria e conselhos, de maneira rápida e incisiva." (OBELKEVICH, 1997, p. 44).

Regina Rocha (1995) expõe que a citação de um provérbio, geralmente baseada no fato de ser um enunciado genérico, resulta, em determinados casos, como uma estratégia na qual o locutor se exime de falar algo usando como escudo um provérbio, que por sua natureza de verdade geral, não faz referência explícita. O locutor, no emprego de um provérbio no discurso, necessariamente terá a intenção de atingir um determinado alvo. Todavia, essa natureza genérica origina uma

> [...] 'dubiedade' em termos de referência a alvos específicos, o que é aliás vantajoso para ambos os parceiros do ato de fala, já que permite ao alocutário todo o jogo do 'dizer e não dizer' (para lembrar Ducrot), e também do ouvir sem escutar ou receber sem receber, da parte do alocutário. (ROCHA, 1995, p. 150).

Devido a esse aspecto do dizer sem dizer, de sua condição de verdade incontestável, advinda de uma fonte de sabedoria admitida como indefectível, assim como suas características mnemônicas, como já anteriormente exposto, é que, para a referida autora, o provérbio é uma "arma apreciada na argumentação" (ROCHA, 1995, p. 151). Esta postura é corroborada por Cerquiglini (1976, p. 370), postulando que

> Essa fala outra do provérbio pode ser o suporte e uma máscara de uma voz que, sem ele, não saberia afirmar-se e que se faz entender ali, garantida pela autoridade proverbial. Ou bem, é o provérbio aquele que direciona, aquele que, em uma aparente digressão, libera uma voz até lá proibida. E esta tomada de fala é uma tomada de poder.

Para Grésillon e Maingueneau (1984), os provérbios podem ser tratados como discurso relatado por excelência, mais precisamente, como um caso de polifonia, isto porque não se retomam os propósitos de um "outro" específico, mas sim de "todos os outros, fundidos nesse 'agente'

característico da forma proverbial" (GRÉSILLON & MAINGUENEAU, 1984, p. 112, tradução nossa). Deste modo a responsabilidade de proposição de um provérbio se mistura a todas as outras vozes que o proferiram antes.

Diante do panorama polifônico, o locutor de um provérbio é também o enunciador, ou seja, assume pessoalmente, porém ocorre um apagamento diante de outro enunciador, a que os referidos teóricos chamaram de "ON", que se constitui o verdadeiro fiador da verdade do provérbio. Esse agente supremo representa a voz coletiva, genérica, na ocorrência. "Numa ótica polifônica, esse 'agente' é um personagem que participa da comunicação, validando uma primeira asserção (Eo), cuja verdade é pressuposta por uma segunda (E1)." (GRÉSILLON & MAINGUENEAU, 1984, p. 113, tradução nossa).

Portanto, ao enunciarmos um provérbio, maximizamos a validade de nossa fala, pois

> Considerando o privilégio do qual o provérbio desfruta em matéria de autoridade, não será surpresa que ele constitua um modelo do mais alto interesse para aqueles que procuram embasar autoridade de seus enunciados, [...] (GRÉSILLON & MAINGUENEAU, 1984, p. 114, tradução nossa).

Diante da postura argumentativa já exposta, infere-se que os provérbios, por se tratarem de enunciados conhecidos no âmbito de uma comunidade, portanto de uma coletividade, gozam de uma intocabilidade, que por suas características "não podem ser resumidos nem reformulados, constituem a própria Palavra, captada em sua fonte." (MAINGUENEAU, 1997, p. 101). Tal afirmação dialoga com o que asserta Rocha (1995, p. 73), em que o provérbio é o local de um inegável embate entre locutor e alocutário, "em que o primeiro procura agir fortemente sobre o segundo, tomando como ponto de apoio um discurso de autoridade não contestada." Na frase "Como podemos censurá-los por não quererem morar com os pais se quem casa quer casa?" (*apud* ROCHA, 1995, p. 80), o locutor responsável pela enunciação dessa frase se apropria da verdade incontestável do conhecido provérbio "Quem casa quer casa" para validar sua enunciação.

6. Análise em ocorrência no gênero textual artigo de opinião

Pela abordagem de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 350) sobre argumentação por autoridade, destaca-se, como já mostramos, que

as autoridades invocadas são muito variáveis, abrangendo desde o parecer unânime ou a opinião comum, passando por certas categorias de homens – como os cientistas, os filósofos, os padres da Igreja, os profetas – e autoridades impessoais – a física, a doutrina, a religião, a *Bíblia* – até autoridades designadas pelo próprio nome.

Ora, assim como "a religião", a "física" e a "*Bíblia*", entre outras, são classificadas como autoridades impessoais, os provérbios, dado o seu inegável apelo argumentativo, como já demonstrado ao longo deste trabalho, também logram o *status* de autoridades impessoais, constituindo-se, por conseguinte, um argumento de autoridade.

Vejamos um exemplo dessa ocorrência, publicada na seção Opinião, do jornal *O Globo* do dia 29 de dezembro de 2006, no texto "Ocasião & ladrão", de Luiz Garcia.

sexta-feira, 29 de dezembro de 2006 O GLOBO OPINIÃO

LUIZ GARCIA

Ocasião & ladrão

Diz a sabedoria do povo que a ocasião faz o ladrão. É necessário, e não parece difícil, definir o que é ocasião e quem é ladrão na presente bagunça que tomou conta dos vôos domésticos no Brasil.

Ocasião é, em parte, o fim de ano, com o aumento de cidadãos procurando exercer o sagrado direito de passar as festas com a parentada. O ladrão — desculpem a força do termo, mas é preciso respeitar a voz do povo — terá sido qualquer companhia aérea que tenha vendido passagens acima do número de vagas em seus aviões.

Não é esperteza inventada no Brasil, o que se vê pelo sotaque da expressão que a define: o overbooking obviamente nasceu no Hemisfério Norte. Ele tem, na origem, explicação quase compreensível: a companhia aérea aceitaria reservas além da conta porque um certo número de passageiros não apareceria para confirmar a reserva feita antes.

Acontece que essa explicação marota — onde estão os índices de *no show* em cada país? — não serviria de desculpa para a empresa que overbuca (desculpem o palavrão) não em cima de reservas feitas, mas sim de passagens pagas antecipadamente. Foi ou não foi isso que aconteceu no Brasil no fim de semana do Natal?

Se ficar provado que sim, o caso é grave: estaria na família do estellonato. Agravado por requintes de crueldade na manipulação de bagagens e no tipo de hotéis e refeições oferecidos a passageiros errantes (mas não errados).

Há acusações de passageiros afirmando que isso aconteceu com a TAM. Talvez não exclusivamente, mas principalmente com ela. Seja como for, é impressionante o senso de oportunidade do vice-presidente do sindicato das empresas aéreas, Anchieta Hélcias, ao escolher exatamente esta semana para uma manifestação de muita bazófia e nenhuma de contrição. Ele saiu em campo para defender a overbucagem e ainda pedir castigo pesado para passageiro que não aparecer para embarcar. O moço entende de *timing* como ninguém.

Em outro setor do problema, logo em seguida ao caos do Natal a Agência Nacional de Aviação Civil começou uma auditoria em todas as empresas, para encontrar culpados e impedir a repetição do desastre no Ano-Novo.

Chama-se a isso voar atrás do prejuízo. A Anac poderia tê-lo evitado, se realmente exercesse, desde a criação recente, a sua obrigação de fiscalizar com rédea curta as empresas aéreas.

No fim das contas, tudo ainda pode ser muito simples: basta a polícia estar de olho aberto, o tempo todo. Quem sabe que não existe a ocasião, não se mete a ladrão.

No início do texto nota-se a asserção do provérbio "A ocasião faz o ladrão". Segundo Rocha (1995) – remetendo-se à teoria dos atos de fala, de John Langshaw Austin – como geralmente ocorre, "[...] o locutor

usa um provérbio com o qual concorda e cujo conteúdo ilocutório desejaria ver realizado como ato perlocutório [...]" (ROCHA, 1995, p. 155), isto é, deseja-se produzir um efeito sobre o alocutário, nesse caso o efeito da persuasão, do convencimento.

A definição desse provérbio é baseada, segundo Souza (2001, p. 207), pelo fato de que "muitas vezes, a prática de atos ilícitos decorre da facilidade que se oferece ao infrator", sendo que no decurso do texto, fica clara a corroboração entre o provérbio utilizado, assim como de seu sentido, e a construção da argumentação, ou seja, sempre há a retomada da ideia de ocasião ou circunstância oportuna para algo.

Para exemplificação dessa recorrência, destacamos os seguintes trechos:

(1) É necessário, e não parece difícil, definir o que é a **ocasião** e quem é o **ladrão** na presente bagunça que tomou conta dos vôos domésticos no Brasil. (grifos nossos).

(2) **Ocasião** é, em parte, o fim de ano, com o aumento de cidadãos procurando exercer o sagrado direito de passar as festas com a parentada. (grifo nosso).

(3) O **ladrão** – desculpem (sic) a força do termo, mas é preciso respeitar a voz do povo – terá sido qualquer companhia aérea que tenha vendido passagens acima do número de vagas em seus aviões (grifo nosso)

(4) No fim das contas, tudo ainda pode ser muito simples: basta a polícia estar de olho aberto, o tempo todo.

(5) Quem sabe que não existe a **ocasião**, não se mete a **ladrão** (grifo nosso).

No referido artigo, o provérbio se insere no discurso por meio de uma expressão metalinguística – "Diz a sabedoria do povo". Ao usá-la, o locutor busca reforçar ainda mais a autoridade provinda do aludido provérbio, evidenciando a busca de apoio para sua argumentação na autoridade de uma sabedoria que não é a sua em particular.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 351) toda denominação de "sábio", "douto", apresentada como notória, serve de certo maneira de garantia, dada pelo grande número, a uma autoridade particular. De fato, quanto mais importante é a autoridade, mais indiscutíveis parecem suas palavras. Assim, para os mencionados estudiosos, "no limite, a autoridade divina sobrepuja todos os obstáculos que a razão poderia opor-lhe" (*Id., ibid.*). Esta possivelmente seja a razão pela qual o locutor utiliza no texto a expressão "voz do povo" em (3), remetendo o leitor/alocutário ao provérbio "A voz do povo é a voz de Deus", no qual se

infere que uma notícia veiculada por todos assume ares de verdade.

Uma característica a ser assinalada, ainda, no fragmento em tela, é o fato de que em (5) o locutor encerra o texto com uma revisita ao provérbio analisado. Grésilon e Maingueneau (1984) propõem o termo *détournement* para essa retomada, cujo sentido é produzir um enunciado com as mesmas marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não faz parte da memória linguística de provérbios tradicionais conhecidos.

7. Considerações finais

Tendo em vista os conceitos e reflexões que constituem o corpo deste trabalho, foi possível demonstrar sob a perspectiva teórica de Oswald Ducrot (1987), Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996), o emprego de provérbios nos discursos argumentativos, especialmente no tocante a argumentação por autoridade, como um primoroso recurso de construção e meio de prova a favor de uma tese. Isto se deve, em parte, ao seu caráter de verdade irrefutável, considerada fonte de sabedoria admitida como indefectível.

Desta forma, inferimos que os provérbios podem figurar como argumentos de autoridade, contudo, com a particularidade de seu aspecto polifônico, ou seja, estão inseridos na coletividade social e, apesar de não se constituírem como argumento centrado em apenas um locutor ou grupo específico, aos quais se fazem referência, funcionam como importante recurso argumentativo de caráter coletivo, plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos.* São Paulo, UNICAMP, n. 19, p. 25-42, 1990.

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, H. C; ATIK, M. L. (Orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo.* São Paulo: Mackenzie, 2003, p. 15-30.

_____. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. São Paulo: Unicamp, 2002.

BRONCKART, J. p. *Atividades de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CERQUIGLINI, J. et B. L'écriture proverbiale. *Revue des scienses humaines*, [s.l.], Tome XLI, n. 163, p. 359-375, 1976.

DUCROT, O. A argumentação por autoridade. In: ___. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987, Cap. VII, p. 139-160.

_____. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: ___. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987. Cap. VIII, p. 161-217.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso.* 12. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement. *Langages*, Paris, n. 73, Larousse, p. 112-125, 1984.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Novas tendências em análise do discurso.* 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Elementos de linguística para o texto literário.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELO, J. M. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

OBELKEVICH, J. Provérbios e História Social. In: BURKE, p. ; PORTER, R (Orgs.). *História social da linguagem.* São Paulo: UNESP, 1997, p. 43-81.

ORLANDI, E. p. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROCHA, R. *A enunciação de provérbios*: descrições em francês e português. São Paulo: Annablume, 1995.

SOUZA, J. R. *Provérbios & máximas em 7 idiomas.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BREVE GLOSSÁRIO DO CHIMARRÃO OU MATE

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Maria do Socorro da Costa Andrade (UFAC)
socorro_costa04@hotmail.com
Alexandre Melo de Sousa (UFAC)
alexlinguista@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho, ancorado na lexicografia e lexicologia, apresentamos um breve glossário do chimarrão ou mate, bebida típica da América do Sul, mais especificamente, do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, bem como dos países: Argentina, Bolívia, Chile, Uruguai e Paraguai. Objetivamos apresentar vocábulos pertencentes ao campo léxico semântico do chimarrão ou mate, seu conceito, breve histórico e cultura. Para elaboração do referido glossário, aplicamos um pequeno questionário a quatro gaúchos, que residem atualmente no Acre, sendo dois do município de Xapuri (Ac) e dois do município de Rio Branco (Ac). O glossário é ilustrado e foi construído a partir dos produtos utilizados desde a preparação até o consumo desta bebida.

Palavras-chave: Glossário. Chimarrão. Lexicografia. Lexicologia.

1. Introdução

Neste estudo, apresentamos um breve glossário ilustrado do chimarrão ou mate, bebida peculiar da América do Sul, que vem sendo no decorrer dos anos um elemento cultural passado de geração em geração, no Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, bem como nos países: Bolívia, Chile, Uruguai e Paraguai. O trabalho está pautado nos pressupostos da lexicografia e lexicologia e seu objetivo é apresentar vocábulos pertencentes ao campo léxico semântico do chimarrão ou mate, seu conceito, breve histórico e cultura.

2. Lexicologia e lexicografia

De acordo com Biderman (2001, p. 15), a lexicografia e a lexicologia são ciências que estudam o léxico geral de uma língua, a lexicografia se ocupa da elaboração de dicionários, glossários e vocabulários, ao passo que, a lexicologia analisa e estuda as palavras. Essa autora destaca

que o ato de nomear a realidade que nos cerca culminou nos vocábulos e conceitos cristalizados em nosso sistema linguístico. Desta forma,

> o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras.

Biderman (2006, s. p.), em outro trabalho, referindo-se ao ato de nomear a partir da realidade nas línguas naturais, destaca que "é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser identificadas e nomeadas pelos seres humanos. A designação e a nomeação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem". Desse modo, entende-se que, a lexicologia e lexicografia surgem da necessidade humana de facilitar a comunicação humana.

Essa ramificação da linguística, de acordo com Biderman (2001, p. 16), "faz fronteira com outras ciências", ou seja, dialoga, pois, com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a semântica, a fonética, sintaxe, morfologia, dialetologia, a geolinguística e a sociolinguística, entre outras. Não obstante, complementando o que afirma Biderman (2001; 2006), Frubel e Isquerdo (2004, p. 153), salientam que,

> [...] a constituição de dicionários, de glossários e de vocabulários de cunho regionalista pode contribuir para o registro e a descrição de particularidades lexicais, uma vez que possibilitam, sobretudo por meio de estudos contrativos, a verificação de ocorrências ou não de determinadas variantes em diferentes regiões do País.

Portanto, a construção dos dicionários, glossários e vocabulários que registram as peculiaridades regionalistas são importantes instrumentos para divulgação do conhecimento acerca das diferenças lexicais e das características e marcas linguísticas específicas de cada região do Brasil. Discutiremos, a seguir, a relação entre o léxico e a cultura.

3. Léxico, cultura, glossário

É imprescindível a relação entre o léxico (acervo vocabular de uma língua) com a cultura (conjunto de práticas sociais), já que o léxico reflete na vida cotidiana do ser humano. Desta forma,

> investigar uma língua é investigar também a cultura, considerando-se que o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, o estudo de um léxico

> regional pode fornecer ao estudioso, dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo em um determinado grupo. (BIDERMAN, 1998, p. 91).

O léxico está presente nas experiências da vida em sociedade. É construído e reelaborado continuamente, registrando o universo e seu conhecimento, não esquecendo que, ato de nomear implica em simultaneamente classificar e buscar entender o mundo que nos rodeia (BIDERMAN, 2006).

O glossário tem por objetivo explicar o significado das palavras, encontra-se geralmente, em ordem alfabética, no final de um livro, revista ou mesmo texto.

Frubel e Isquerdo (2004, p. 153), afirmam que a produção de glossários que abordem aspectos regionais e culturais, como no caso deste trabalho, é de suma importância, pois além de expor um estudo linguístico que reporta a realidade de uma comunidade, apresenta-se um elemento cultural, considerando sempre que, a língua é um dos principais traços e espelho da cultura.

4. Chimarrão ou mate

O chimarrão ou mate, como já dito na introdução, é um elemento cultural pertencente à América do Sul. De acordo com Houaiss (s.d.), trata-se de um "mate amargo, preparado com água fervente numa cuia, sem açúcar, e sorvido por meio de uma bomba ('canudo')". Aulete (s.d.), por sua vez, define como um mate "preparado por infusão em uma cuia, bem amargo e sem açúcar, e dele bebido por um canudo especial, a bombilha".

Imagem 1. Chimarrão, chaleira e cuia[32]

[32] Imagem disponível em: <http://historiagaucha.blogspot.com.br/2009/01/historia-do-chimarrao.html>. Acesso 30 ago. 2013.

No que tange a história do chimarrão ou mate, propriamente dita, podemos afirmar que é uma bebida de origem indígena, a história conta que, em 1554 o general espanhol Irala chega às atuais terras do Paraná, que era então, na época chamada de Guaíra, local onde habitavam 300.000 índios guaranis (LESSA, 1949; BERKAI, BRAGA, 2000).

Dentre os vários hábitos culturais desses índios, um deles era uma bebida feita com folhas, tomada em um porongo (cuia) através de um canudo de taquara chamado de caá-i (água de erva saborosa) transmitido, de acordo com os índios guaranis, por tupã (LESSA, 1949; BERKAI, BRAGA, 2000).

O general e seus companheiros provaram e gostaram da bebida e ao retornar a Assunção levaram uma quantidade razoável desta erva o que, posteriormente, passou a ser comercializada. Os jesuítas começaram no Brasil a exportar essa erva em pó e aos poucos diversas pessoas começaram a tomar o chimarrão ou mate.

Logo, o chimarrão ou mate advêm da cultura indígena que, no decorrer dos anos foi sendo incorporada a dos portugueses e aos espanhóis, o que fez com que, hoje essa bebida se tornasse um primoroso símbolo cultural do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, bem como de outros países como: Argentina, Bolívia, Chile, Uruguai e Paraguai. (LESSA, 1949; BERKAI, BRAGA, 2000).

5. Metodologia da pesquisa

Para realização deste trabalho, aplicamos um pequeno questionário a quatro gaúchos, dois que habitam atualmente no município de Xapuri (AC) e dois no de Rio Branco (AC), os dois primeiros entrevistados são naturais de Chapecó – Santa Catarina e os outros dois de Londrina – Paraná. O pequeno questionário conteve as seguintes questões:

– Quais os produtos utilizados na preparação do chimarrão ou mate?

– Quais os produtos utilizado ao tomar?

– O chimarrão normalmente é servido aonde?

– Como se toma essa bebida?

– O senhor gosta de tomar o chimarrão? Por quê?

Depois de aplicado, consideramos, pois na elaboração do glossário, as palavras ditas por esses indivíduos, bem como, de forma adaptada, o seu conceito. Deste modo, os vocábulos selecionados para compor o breve glossário foram: água fervente, bombilha, chaleira, chimarrão, cuia, erva-mate (*Ilex paraguariensis*), porta cuia e tereré. Ademais, como já destacado na introdução, o breve glossário é ilustrado e apresenta a seguinte estrutura: termo (negrito) + conceito + variantes (entre parênteses e negrito) + contexto (em itálico).

6. Breve glossário do chimarrão ou mate

Com o objetivo de apresentar vocábulos pertencentes ao campo léxico semântico do chimarrão ou mate, seu conceito, breve histórico e cultura, a seguir, apresentamos o breve glossário do chimarrão ou mate.

A

Imagem 2. Água fervente[33]

Água fervente – Líquido quente que depois de colocado na cuia já com a erva-mate é solvido, ou seja, bebido. **(Água morna)**. *Ferve a água para tomarmos o chimarrão Maria. Bhá, como essa água está quente, assim que o chimarrão é bom... Despeja a água fervente da chaleira na cuia para tomar o chimarrão...*

B

Imagem 3. Bomba[34]

[33] Imagem disponível em: <http://gorpacult.blogspot.com.br/2011/04/vai-um-mate-ai.html>. Acesso 30 ago. 2013.

[34] Imagem disponível em: <http://assimnomas.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html>. Acesso 30 ago. 2013.

Bombilha – Espécie de canudo feito de metal. É utilizado para solver, ou seja, tomar o chimarrão ou mate, sua parte inferior é achatada, contendo pequenos furos para que a erva-mate seja peneirada. **(Bomba)**. *Pois é guri, a bomba é utilizada para solver o chimarrão, sem ela não tem como tomar.*

C

Imagem 4. Chaleira[35]

Chaleira – Recipiente ou utensílio utilizado para ferver água, caracteriza-se por ser de metal, com tampa e bico para que seja despejada a água fervente ou morna na cuia de chimarrão. É através desde instrumento que é fervida e muitas vezes armazenada a água quente do chimarrão. **(Bule)**. *Despeja a água fervente da chaleira na cuia para tomar o chimarrão.*

Imagem 5. Chimarrão[36]

Chimarrão – Bebida amarga e quente que traz calma e paciência além de ser um símbolo de hospitalidade típico do gaúcho, ou seja, quem vai visitar um gaúcho geralmente experimenta o chimarrão. **(Mate)**. *Guri, vamos tomar um chimarrão. Barbaridade tchê. Despeja a água fervente da chaleira na cuia para tomar o chimarrão.*

[35] Imagem disponível em: <http://blogdynasty.com.br/?p=3741>. Acesso 30 ago. 2013.

[36] Imagem disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uUkP4hZcopI>. Acesso 30 ago. 2013.

Imagem 6. Cuia[37]

Cuia – Suporte utilizado para servir o chimarrão, elemento de origem indígena, fruto seco da cunheira. É utilizado como vasilha ou utensílio, serve também para tomar água, carregar sementes, servir comida, tomar Tacacá e etc. **(Porongo)**. *A cuia é o local onde se toma o chimarrão guri.*

E

Imagem 7. Erva-Mate[38]

Erva-Mate – Principal ingrediente do chimarrão. Possui propriedades medicinais que fazem bem ao organismo, é produzida na Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) ou no Paraguai. *Piá, para um bom chimarrão, tem que ser utilizado a Erva-Mate, além de ser a única, é a mais recomendada, dizia meu avô.*

P

Imagem 8. Suporte[39]

---

[37] Imagem disponível em: <http://meucantonacozinha.blogspot.com.br/2011/09/amiga-no-meu-canto-como-fazer-um.html>. Acesso 30 ago. 2013.

[38] Imagem disponível em: <http://ervamatee.blogspot.com.br/>. Acesso 30 ago. 2013.

Porta cuia – Ferramenta ou utensílio utilizado comumente para segurar a cuia de chimarrão. É variável, ou seja, pode ser de metal, de madeira ou de palha, o que vai depender da preferência ou mesmo da região. *Guri*, o *porta cuia evita de queimar a mão, além de ser um instrumento necessário para deixar a cuia de chimarrão sobre a mesa, cadeira ou banco. Não é utilizado por todos os gaúchos.*

T

Imagem 9. Tereré[40]

Tereré – Bebida gelada, variação do chimarrão, pois ao invés de ser tomada com água quente, toma-se com água gelada em um chifre bovino chamado de Guampa. **(Tererê)**. *Hoje está calor, vamos tomar tereré com hortelã e limão?*

7. Considerações finais

Existe uma grande relação entre o léxico e a cultura, o acervo vocabular da língua está ligado diretamente ao social e ao cultural, bem como às variações e contextos diversificados que revelam o quão rico e abundante é a linguagem verbal escrita humana.

De modo geral, no breve glossário do chimarrão ou mate apresentamos uma amostra do léxico envolvido na preparação desde a preparação até o consumo desta bebida.

Por fim, esperamos que este trabalho sirva de referência ou base para estudos posteriores acerca do campo léxico-semântico do chimarrão ou mate.

---

[39] Imagem disponível em: <http://www.casadocouro.com.br/novo/produto/Porta-Cuia-de-A%E7o.html>. Acesso 30 ago. 2013.

[40] Imagem disponível em: <http://clubinhodoterere.blogspot.com.br/2012/04/historia-do-terere.html>. Acesso 30 ago. 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. *Dicionário Aulete.* Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2013.

BERKAI, Dorival; BRAGA, Clovis Airton. *500 anos de história da erva-mate*. Porto Alegre: Cone Sul, 2000.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A categorização léxica. In: ___. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001.

_____. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Revista Ciência Cultura*, vol. 58, n. 2, São Paulo, abr.-jun.2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 30-08-2013.

FRUBEL, Auri Claudionei Matos; ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do Sul-Mato-Grossense: aspectos lexicográficos e socioculturais. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss beta da língua portuguesa.* Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 30-08-2013.

LESSA, Barbosa. *História do chimarrão.* Porto Alegre: Sulina, 1949.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)
bia.lessa@gmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

Faz muito tempo que as portas da escola (pelo menos da escola que favorece o engajamento, a participação) não se abrem para todos. E, nesse tempo, o ensino e a avaliação que fizemos em torno da língua "excluíram" mais que "botaram para dentro" aqueles que nos bancos da escola se sentaram. Escola que representa, de qualquer maneira, um de nossos direitos fundamentais.

(Irandé Antunes, 2009 p. 227)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve discussão acerca do ensino de língua portuguesa numa perspectiva histórica, a ampliação da rede pública de ensino e o papel das avaliações diagnósticas aplicadas no Brasil atualmente. Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental (realizado em classes de alfabetização e com métodos de cartilhas) teve como principal objetivo a "alfabetização" de crianças e adultos, onde se considerava mais importante ensinar a ler e a escrever (decodificar e codificar símbolos gráficos), para só depois da aquisição desta "técnica" introduzir a leitura de textos reais e ensinar a "leitura de fato" (SOARES, 2012). Esta visão de "alfabetização" levou a um fracasso da escola, que excluiu passivamente aqueles que não conseguiram se alfabetizar e a formação de "analfabetos funcionais", ou seja, pessoas capazes de ler e escrever, mas com grande dificuldade para a compreensão de textos e utilização dessas habilidades em práticas sociais significativas. O aumento da rede pública de ensino trouxe à tona discussões importantes sobre a qualidade do processo educacional e a necessidade do desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Alfabetização. Avaliação.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um breve panorama histórico sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil desde a chegada dos Je-

suítas, passando pelo período republicano, a implementação da escola pública, até os dias atuais, numa perspectiva histórica.

O processo de escolarização formal no Brasil, especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa, está ligado a fatores históricos, que culminaram em processos de exclusão escolar, de mecanismos de reprodução do analfabetismo no Brasil, sempre ligados aos interesses das classes economicamente mais favorecidas, em detrimento das classes populares.

O início do século XIX é marcado por fortes transformações em diferentes aspectos, com reformas educacionais, implementação de leis e decretos, mas que não representaram ações suficientes para a garantia quantitativa e qualitativa do ensino, em que relatórios sobre a educação da época, demonstravam números alarmantes em relação aos sistemas de ensino (SOARES 2008; MOLL, 2009).

Apesar de esforços para a melhoria do ensino, mesmo na atualidade, números de avaliações diagnósticas realizadas no Brasil demonstram que os alunos brasileiros apresentam dificuldades significativas em relação à aquisição de habilidades relacionadas à leitura e escrita, ao aprendizado de língua portuguesa e que também serão discorridas neste trabalho.

2. 2- Algumas lacunas na formação de professores

Hoje podemos encontrar uma rica e pertinente diversidade de discussões em livros, artigos, dissertações e teses sobre o ensino de língua portuguesa sobre temáticas bem variadas. Em parte, este corpo de publicações está relacionado a pesquisas realizadas por educadores, linguistas, linguistas aplicados, sociolinguistas, linguistas textuais, apenas para citar alguns exemplos.

Neste vasto cenário, algumas discussões alcançaram lugar de destaque nos últimos anos, tais como questionamentos sobre o ensino de gramática (e as abordagens de ensino) (TRAVAGLIA, 2002 e 2011; ANTUNES, 2008), ensino centrado em gêneros textuais (DIONISIO, MACHADO, BEZERRA, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2008) e letramento (KLEIMAN, 2008; SOARES, TFOUNI, 2010), sem pretender apresentar uma lista muito extensa. É notável a quantidade de trabalhos publicados que se dedicam especificamente a estes debates, que se reflete em eventos acadêmicos. Reconhecemos que todos estes temas

merecem e devem ser profunda e produtivamente debatidos e pesquisados. É interessante apontar ainda as variações linguísticas como outro tema de discussão frequente nos últimos anos.

Se alguns temas encontram amplo terreno para discussão e são hoje populares, outros carecem de maior discussão ou, pelo menos, de mais visibilidade. Dentre estes, podemos citar a história da língua portuguesa. Esta história aqui compreendendo basicamente duas dimensões: linguística e pedagógica. Neste sentido, não podemos deixar de reconhecer que estas duas dimensões são influenciadas por fatores sociais, políticos e culturais.

A dimensão linguística desta história está relacionada às mudanças que uma língua sofre ao longo do tempo, em outras palavras, os percursos de uma língua (TRASK, 2004; CRYSTAL, 2012). No entanto, é preciso reconhecer que, se, por um lado, as variações linguísticas são temas debatidos com certa frequência em cursos de letras, o mesmo não acontece com as mudanças linguísticas. Convém ainda apontar que não raramente são confundidas e tratadas como duas denominações diferentes para a mesma coisa. No entanto, é preciso compreender que a mudança se dá no plano diacrônico e a variação se pauta essencialmente no plano sincrônico.

Parece ser bastante evidente que muitos professores formados e em formação não estudam ou estudam muito pouco a história da língua. Em parte, isto se deve a um dos desafios hoje dos currículos: ensinar mais disciplinas e desenvolver novas competências, porém com tempos muitas vezes menores.

No Brasil, encontrar livro sobre história da língua portuguesa não é uma das tarefas mais fáceis. Existem, mas ainda são poucos e muitas vezes não podem ser encontrados com facilidade. Em alguns casos, estudos sobre estas questões podem ser encontrados em gramáticas históricas, livros de filologia e linguística diacrônica. É importante aqui ressaltar que não estamos afirmando que não há publicações sobre o tema. Nosso intuito é apontar que ainda são relativamente escassas e que, geralmente, a formação de professores é pouco tratada nelas.

Em termos pedagógicos, também é fácil perceber que estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa representam também um campo que não tem sido foco de muitas publicações, principalmente aquelas que tratam mais diretamente disto. Assim, parece esta ser outra lacuna que se apresenta como desafio na formação pré-serviço e na for-

mação continuada de professores de língua portuguesa.

As discussões aqui apontam para a dificuldade de entender melhor a perspectiva histórica que contribui para o estado atual da língua e para os desafios encontrados nas práticas educacionais. São, portanto, lacunas na formação de professores.

Nesta perspectiva, este trabalho se insere no campo de discussões sobre a história do ensino de língua portuguesa, com foco nos processos de alfabetização e letramento.

Antecipamos que o objetivo não se limita a traçar uma cronologia de ensino de língua portuguesa, mas proporcionar um perfil mais abrangente que possibilite compreender que muitos dos desafios hoje debatidos por especialistas não são novidades. Afinal, conforme será discutido nas próximas seções, refletem uma sequência de acontecimentos políticos, históricos e culturais que contribuem para o cenário atual.

3. Um pouco da história do ensino de língua portuguesa no Brasil

Podemos dizer que no Brasil os processos de alfabetização iniciam-se no período colonial com a chegada dos jesuítas (1549), tendo como objetivo principal a centralização do saber escrito como privilégio dos colonizadores e representando uma forma de dominação que vai influenciar todos os processos de escolarização nos períodos históricos subsequentes.

A fim de compreender a sistematização do ensino da língua portuguesa neste período, não podemos dissociá-la dos aspectos étnico-culturais, de ocupação demográfica e interesses políticos da colônia portuguesa que permeiam e influenciam todo este processo. O ensino no período colonial é fortemente influenciado pelos valores e conteúdos vigentes em Portugal e que são aplicados no Brasil através do trabalho orientado pelos padres jesuítas.

O objetivo do ensino desenvolvido pela ação missionária dos padres Jesuítas no período colonial era a conversão dos índios (catequese), a formação teológica dos religiosos (novos sacerdotes e da elite intelectual) e a preocupação em educar os filhos dos colonizadores portugueses, bem como controlar a fé e a moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007).

Neste período, a língua que prevalecia era denominada “língua ge-

ral", mistura de línguas de um mesmo tronco: o tupi, o português e o latim (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007, ROJO, 2009, BORTONI-RICARDO, 2012), utilizada entre os indígenas e os portugueses até mesmo nas comemorações religiosas, mas que as autoridades proibiram de ser utilizada, pois temiam que a língua nativa passasse a ser a predominante, exigindo-se exclusividade para o uso da língua portuguesa. (ARANHA, 2006, p. 141)

Ensinar, para os padres jesuítas, não foi tarefa fácil já que "educar" um povo com línguas e costumes desconhecidos, face aos propósitos tão contraditórios da elite portuguesa, culminou em divergências, que, segundo Aranha (2006, p. 141), deixaram o índio à mercê de três interesses: o da metrópole que desejava integrá-lo ao processo colonizador; o do jesuíta que queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e do colono, que queria usá-lo como escravo para o trabalho.

Nosso histórico de escolarização formal é fortemente influenciado pelos interesses da elite colonial que tem como objetivo a formação de uma classe capaz de articular as atividades internas da colônia aos propósitos políticos e econômicos das camadas dominantes de Portugal (MOLL, 2009, p. 15).

O primeiro colégio Jesuíta, "escola de ler e escrever", também conhecido como o Colégio dos Meninos de Jesus foi fundado em 1549 em Salvador (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007), iniciando o processo de criação de escolas e seminários que se espalhariam por todo Brasil, cujo objetivo era ensinar os curumins, que no início estudavam junto aos filhos dos colonos, as atividades de artes, leitura e outros ofícios.

Veyga (2007, p. 60) assim discorre sobre as atividades que eram desenvolvidas pelos colégios coloniais:

> Os colégios coloniais constituíam a base administrativa das atividades dos religiosos e tiveram a atribuição nuclear de concentrar diferentes ações: alfabetização dos indígenas, ensino de artes e ofícios para indígenas e escravos, ensino de gramática latina para filhos de colonizadores e pretendentes ao clero, cultivo de hortas e pomares e criação de animais, entre outras.

Entre as atividades escolares, era comum ainda, segundo registros dos próprios jesuítas, reunir os índios à noite nas aldeias e cantar músicas e orações no idioma tupi, entre elas o "Pai Nosso" e "Salve Rainha" demonstrando a negação da cultura indígena e a imposição dos costumes europeus. A imposição da cultura europeia sob os costumes indígenas por vezes constituía-se como um privilégio, que propiciava aos mais "in-

teligentes", entre outras ações, receber lições de latim e frequentar aulas junto aos órfãos vindos de Lisboa, para "estimular a aproximação dos indiozinhos ao mundo 'civilizado'". (VEYGA, 2007, p. 61)

Embora as primeiras escolas reunissem os filhos dos índios e dos colonos, com o passar do tempo (a partir de 1573), houve a divisão entre os "catequizados" e os "instruídos", já que os índios tornaram-se dóceis e pacificados para o trabalho nas aldeias enquanto os filhos dos colonos possuíam a possibilidade de estender seus estudos além da escola elementar de ler e escrever, seguindo as tradições das carreiras das famílias portuguesas (ARANHA, 2006, p. 142).

A ação jesuítica se estendeu por 210 anos, quando em 1759 o Marquês de Pombal decretou a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, que entre outros motivos temia pelo forte poder econômico e político exercido por eles sobre todas as camadas sociais e pela ineficácia na integração dos índios à sociedade colonial, que não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas a mudança administrativa do ensino, que passa a ser responsabilidade do Estado. (VEYGA, 2007, p. 134).

Após a expulsão não houve a substituição imediata do ensino regular por outro tipo de organização e passamos trezes anos sem escola, sendo o ensino jesuítico substituído por aulas avulsas ministradas por professores contratados pela colônia, que segundo Freire (1989, *apud* MOLL, 2009, p. 14) representa um "retrocesso para o Brasil", já que por interesses políticos e econômicos há uma desestruturação da organização escolar, excluindo mais uma vez grande parte da população.

No ano de 1772, é instituído o *ensino público oficial* (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007) com a nomeação de professores pela Colônia (autorizado e nomeado pelo rei, chamados de professores "régios"), estabelecimento de planos de estudo que incluem o ensino das aulas "régias", "avulsas" de gramática latina, de grego e de retórica, que entre outras medidas é instituído de forma totalmente burocrática e que não atende a demanda da população.

Portanto, a construção da história do analfabetismo no Brasil está intimamente ligada a questões sociais e políticas baseadas em processos de dominação e de exclusão das camadas populares nos e dos processos de escolarização (no acesso e na permanência na escola) em diferentes períodos históricos, bem como a manutenção de preconceitos e desigualdades.

Convém ressaltar que este período é marcado por muitos problemas para a instituição do ensino: falta de espaços oficiais para estudo (eram utilizadas igrejas, casas dos professores, salas alugadas), má formação profissional, baixos salários e escassos investimentos na educação, problemas que permanecem até hoje em nosso contexto educacional.

Ao analisarmos a história da educação no Brasil, percebemos que a ideia de educação como um direito de todos, que garanta o atendimento dos estudantes visando sua integração, independente de suas diferenças, sejam elas sociais, físicas ou linguísticas, é um ideal antigo, já que a escola tem sido reprodutora de processos de exclusão social desde o princípio de sua legitimação como espaço educativo.

Beyer (2010, p. 12 e 13) discorre sobre este fato ao relatar que, desde a Idade Média, a educação escolar constituía-se como privilégio dos mais favorecidos economicamente, representando um instrumento de ascensão social onde os filhos da burguesia tinham a garantia de educação formal, enquanto os menos favorecidos (povo) recebiam uma formação escolar mínima, o que também aconteceu de forma explícita em nosso contexto escolar.

A questão do analfabetismo foi recorrente durante todo o período do Brasil-colônia e com a independência do Brasil em 1822, a institucionalização da escola pública passou a ser uma das ações do novo Governo, que incluía, entre outras, a construção de uma nação independente, tornando-se uma preocupação da elite política e intelectual, cuja missão era "intelectualizar o povo, representado como indolente, descuidado e atrasado", sendo papel da educação desfazer os valores "miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes" (VEYGA, 2007, p. 132).

Este discurso demonstra mais uma vez o profundo caráter que a educação Pública no Brasil se propôs: educar a partir dos interesses de uma classe dominante, desrespeitando a diversidade em diferentes sentidos, o que contribuiu para a reprodução do analfabetismo porque excluiu dos bancos escolares aqueles que a estes padrões não conseguiram se adaptar.

Convém destacar que os fatos históricos aqui descritos não estão inseridos como forma de demonstrar uma linearidade, ou uma ruptura a esses problemas a partir de determinadas ações, como a criação das escolas públicas, obrigatoriedade do ensino e ampliação do acesso da popula-

ção ao saber escolar; mas sim, como forma de contextualização à situação atual do ensino, às questões relacionadas ao analfabetismo, que desde o início constituiu-se de forma hegemônica e nunca esteve ligado ao interesse das camadas populares.

O início do século XIX é marcado por fortes transformações na sociedade em diferentes aspectos, porém a expansão da rede escolar e algumas reformas educacionais como a Reforma Couto Ferraz (1854), que "declara o ensino elementar obrigatório para maiores de sete anos, prevendo sanções legais para pais ou responsáveis que descumpram a determinação legal", entre outras baseadas em princípios liberais, como a Reforma Benjamin Constant, "orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional". (MOLL, 2009, p. 21), não representaram ações suficientes para a garantia quantitativa e qualitativa do ensino, já que relatórios da época demonstravam que havia altos índices de analfabetismo no Brasil e muitas crianças fora do sistema escolar, mesmo com a obrigatoriedade do ensino "elementar" e de sanções previstas por lei.

De acordo com Cagliari (2009a, p. 23), a escolarização formal tornou-se uma "moda" que se espalhou pelo mundo, em que o objetivo de ensinar a ler e escrever, função escolar, tornava-se um privilégio dos alunos que pertenciam a famílias com certo *status* na sociedade, excluindo da escola grande parte da população:

> No Brasil, até as primeiras décadas deste século, a escolarização da maioria das pessoas que iam à escola pública não passava do segundo ou do terceiro ano. Alguns documentos do final do Império mostram que as Escolas Normais não tinham alunos e o governo era obrigado a das vantagens extras àquelas pessoas que trabalhavam com alfabetização. Naquela época, os professores das escolas públicas eram em geral eleitos pela comunidade e tinham um mandato determinado, muitos professores queixavam-se dos baixos salários, razão pela qual as poucas escolas públicas lutavam para conseguir quem desse aulas. (CAGLIARI, 2009a, p. 23)

Soares (2008, p. 8) aponta o fato de que a luta por uma educação de qualidade para o povo precede o período da Proclamação da República, em que diagnósticos da realidade brasileira da época, já em 1882 "denunciavam a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa para o ensino".

O discurso liberal na luta pela democratização do ensino, pela igualdade de oportunidades educacionais, de uma escola para todos em diferentes aspectos, ora no sentido de quantidade, ora na busca por quali-

dade, não representou avanços significativos, já que o início do século XX demonstrou que o acesso ao saber escrito, ainda mantinha-se como privilégio de poucos.

Apesar dos esforços para a melhoria do ensino, a partir de movimentos sociais, políticos e econômicos "a verdade é que o Brasil entra no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido no mundo" (MOLL, 2009, p. 22).

Neste contexto, o papel da escola pública, que deveria ser o da democratização do ensino, passou ser o da legitimação de uma classe dominante, que excluiu do espaço escolar grande parte dos estudantes, deflagradas por estatísticas que revelavam altas taxas de evasão escolar, repetência, e consequentemente de analfabetismo.

4. Processos de alfabetização

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental – realizado em classes de alfabetização e com métodos de cartilhas- teve como principal objetivo a "alfabetização" de crianças e adultos, onde primeiro considerava-se importante ensinar a ler e a escrever (decodificar e codificar símbolos gráficos), para só depois da aquisição desta "técnica" introduzir a leitura de textos reais e ensinar a "leitura de fato" (SOARES, 2012).

Porém, esta visão de "alfabetização" levou a um fracasso da escola, que excluiu passivamente aqueles que não conseguiram se alfabetizar – representado pelas reprovações na primeira série e pelos altos índices de evasão escolar- e propiciou ainda a formação de *"analfabetos funcionais*", ou seja, pessoas capazes de ler e escrever, mas com grande dificuldade para a compreensão de textos e utilização dessas habilidades em práticas sociais significativas, como escrever um bilhete, uma carta, ou um *e-mail* por exemplo.

Até meados do século XX este esquema de ensino passou por poucas modificações, adotado como o modelo de alfabetização das escolas brasileiras durante muito tempo e que, entre outros fatores, também influenciou nos altos índices de analfabetismo e de processos de exclusão escolar, que serão analisados na seção seguinte.

Porém, foi somente a partir do ano de 1950 que as cartilhas passaram por uma profunda modificação, dada a pressão social que levava o

ensino para um número maior de pessoas do povo, sendo preciso ensinar a língua às pessoas que utilizavam outras variantes linguísticas. As escolas, agora voltadas para um ensino mais popular, passaram a utilizar as cartilhas dando ênfase à escrita.

Dados estatísticos da época demonstravam que 50% das crianças no 1º ano escolar não conseguiam alfabetizar-se. Essas crianças eram então submetidas a todo processo de alfabetização novamente e a evasão escolar era muito grande. Era preciso "diagnosticar" mais uma vez a origem do déficit de aprendizagem, já que as cartilhas eram consideradas bem estruturadas e possuíam o passo-a-passo para o professor alfabetizador. (CAGLIARI, 2009a, p. 29)

Apostou-se então na parceria com as universidades e a ajuda de psicólogos para traçar um novo diagnóstico, que atribuíram esta dificuldade à carência do aluno em diferentes sentidos:

> E a escola tornou-se um bom laboratório para esses pesquisadores. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de essas crianças repetentes serem crianças carentes. (CAGLIARI, 2009a, p. 30)

A escola passou então a trabalhar com exercícios de prontidão, que preparavam e possibilitavam o "amadurecimento" das crianças para serem alfabetizadas: eram atividades que trabalhavam noções de lateralidade, curvas, tamanho, forma, entre outros, que em nada ajudaram a resolver o problema de aprendizagem da leitura e escrita das crianças, já que não se aprende a ler e a escrever fazendo "curvinhas" ou "bolinhas", mas a partir do contato real com a linguagem escrita em diferentes suportes.

E assim passamos muito tempo ensinando como na antiguidade... Algumas novas propostas de ensino e metodologias surgiram como forma de atender às recentes demandas que ficaram evidentes nos últimos anos, mas as estatísticas em relação à alfabetização continuavam insatisfatórias.

Com o tempo foi possível perceber que esta metodologia de ensino apresentava algumas falhas, já que grande parte dos alunos, mesmo sendo considerada "alfabetizada", não conseguia aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em práticas sociais significativas; surgindo o fenômeno chamado de "analfabetismo funcional".

Nesta perspectiva de alfabetização funcional, objetivando mudan-

ças em relação ao papel e perspectivas da alfabetização, os livros didáticos e os órgãos públicos, preocupados com os problemas da educação passaram a propor "pacotes educacionais"[41] de acordo com os modismos da época: método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicopedagógico, freinet, semiótico, construtivista, linguístico etc." (CAGLIARI, 2009a, p. 34), mas que pouco ajudaram a resolver as dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos, pois o padrão de linguagem utilizado era sempre a norma culta e o trabalho apoiado em textos que não possuíam aplicação prática no cotidiano.

A língua materna era ensinada como se fosse uma língua estrangeira, com ênfase na gramática normativa, realizada através do ensino de regras, memorização de estruturas e fonemas em que pouco se dava atenção aos aspectos relacionados à linguagem. Esta prática de ensino para as camadas populares, cujo acesso à escola tornou-se maior, representou um "fracasso" escolar, já que a padronização e o ensino realizado "primordialmente" pelos livros didáticos e seus manuais apresentavam uma linguagem muito distante da realidade linguística do aluno. (CAGLIARI, 2009a)

A partir da década de 1980, algumas teorias demonstraram que o aprendizado da língua não deveria reduzir-se aos aspectos formais, e que mais do que aprender a ler e a escrever, era preciso utilizar estas habilidades em contextos sociais, de maneira significativa, funcional e discursiva.

Neste sentido, começaram a ser desenvolvidas e aplicadas novas metodologias de trabalho, cujo objetivo era o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sempre em função das dificuldades apresentadas pelos alunos. A linguística desempenhou um papel importante para a mudança no foco do ensino da língua portuguesa, já que os estudos relacionados ao desenvolvimento da linguagem levaram muitos educadores "ao encontro das novas ideias da linguística e, na medida do próprio bom senso, tentaram melhorar profissionalmente suas atividades docentes. Muitos se fecharam e simplesmente ignoraram a linguística, rotulando-a de 'fogo de palha'" (CAGLIARI, 2009b, p. 35).

---

[41] A expressão "pacotes educacionais" refere-se às metodologias que eram desenvolvidas e propostas para o ensino da língua escrita, muitas vezes realizadas de forma equivocada, como a proposta da pedagogia construtivista para a alfabetização (PCN, 1997b) em que houve a transformação de uma investigação acadêmica para um método de ensino, sem a preparação prévia do professor.

Convém ressaltar que o início do século XXI é marcado por discussões acerca da dificuldade que as pessoas possuíam para ler um texto e atribuir-lhe significados e a necessidade da mudança do foco de ensino da língua portuguesa, a partir da contextualização dos conteúdos e entendimento sobre a própria linguagem.

5. O papel das avaliações diagnósticas

Atualmente as questões referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita têm sido amplamente discutidas em âmbito nacional nos diversos níveis de ensino.

O aumento da rede pública de ensino trouxe à tona discussões importantes sobre a qualidade do processo educacional, culminando em diversas ações, entre elas: a atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em aplicar as avaliações e coletar dados relacionados à educação (1992), a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de 1991, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o desenvolvimento das Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada (1997), a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e a atualização das matrizes de referência em 2001. (HORTA NETO, 2006, 2007).

A trajetória entre o levantamento de dados sobre o ensino público no Brasil, até a implementação de um sistema de avaliação destinado a aferir a "qualidade" da educação básica no Brasil foi longo: "O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro". (BRASIL, 2008, p. 9).

Neste sentido, a primeira avaliação diagnóstica aconteceu em 1990, sendo aprimorada e implementada gradativamente em maior escala até chegar ao sistema de avaliação que temos hoje.

De acordo com Rojo (2009b, p. 86) a ampliação da rede pública, do acesso escolar à população menos favorecida economicamente, trouxe uma mudança de perfil do aluno e do professor, com impactos culturais e sociais que também influenciaram a qualidade do ensino, acarretando "heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais", causando dificuldade às escolas em adequar-se a esta nova realidade.

O aumento da rede pública não representou a garantia da alfabetização, nem mesmo da qualidade do ensino, sendo uma questão delicada que deve ser analisada em diferentes aspectos, considerando as questões históricas e metodológicas envolvidas neste processo.

6. Considerações finais

As discussões realizadas neste trabalho demonstram a importância do conhecimento sobre a história e dos processos de alfabetização, bem como questões relacionadas ao ensino de leitura e escrita no decorrer dos anos como forma de contextualização e compreensão dos processos históricos que influenciaram a formação de leitores e a educação no Brasil, a fim de compreender de que forma o ensino foi estruturado e das implicações(influências) destes processos na atualidade.

As questões relacionadas aos métodos de alfabetização aplicados pelos professores durante muito tempo não propiciaram o desenvolvimento da competência leitora, pois, realizado de forma mecânica, restringia o aprendiz a decodificação e codificação de palavras e pequenos textos, não propiciando a formação de leitores "competentes" e um alto índice de reprovação e evasão principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao realizar uma análise dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas no Brasil em nível nacional (SAEB/Prova Brasil) e internacional (PISA), bem como discussões acerca dos índices de aprovação observados nos anos iniciais e dos indicadores de aprendizado, pode-se inferir que ainda estamos aquém do esperado, do que poderia ser considerado "ideal" para os alunos brasileiros.

Embora as estatísticas educacionais apontem que aos poucos o Brasil vem evoluindo em relação às metas estabelecidas e contribuindo para a erradicação do analfabetismo, resultados de avaliações diagnósticas realizadas no Brasil apontam que o ensino de língua portuguesa precisa adequar-se às demandas sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORTONI RICARDO, Stella Maris. Subsídios da sociolinguística educacional. In: *Revista Educação*. *Guia da Alfabetização*, n° 2 (CEALE). São Paulo: Segmento, 2012.

BRASIL: Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil*: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB: INEP, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009b.

CRYSTAL, D. *Pequeno tratado sobre a Linguagem Humana.* São Paulo: Saraiva, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal.* 2006. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Universidade de Brasília: Brasília.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42/5, 2007.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível*: reinventando o ensinar e o aprender. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: Uma perspectiva social. 17. ed. 15ª reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Simplificar sem falsificar* [entrevista]. *Revista Educação. Guia da Alfabetização*, n. 1, CEALE. São Paulo: Segmento, 2012.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística.* São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gramática ensino plural.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEYGA, Cynthia. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

CONDORITO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Talita Galvão dos Santos (UEMS)
tali_galvao@hotmail.com
Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo surgiu com o propósito de apresentar os quadrinhos do Condorito como um material de apoio para os professores de língua espanhola. Condorito é um personagem antropomorfizado baseado no condor e criado pelo quadrinista chileno René Ríos, conhecido como Pepo. É importante destacar que os quadrinhos são uma forma diversificada de trabalhar vários temas, principalmente da cultura de massa, e que os alunos possuem uma grande aproximação com o material, principalmente agora, com inúmeras adaptações para a televisão e para o cinema. Neste sentido, é importante, tanto para o docente quanto para o discente, o uso de materiais diversificados em sala de aula, pois ambos podem desenvolver os conteúdos de uma forma ampla, pouco convencional e interativa para o ensino de espanhol.

Palavras-chave: Condorito. Língua espanhola. Quadrinhos. Sala de aula.

1. Introdução

O presente artigo surgiu com o propósito de apresentar os quadrinhos do Condorito como um material de apoio para os professores de língua espanhola. Condorito é um personagem antropomorfizado baseado no condor e criado pelo quadrinista chileno René Ríos, conhecido como Pepo.

É importante destacar que os quadrinhos são uma forma diversificada de trabalhar vários temas, principalmente da cultura de massa, e que os alunos possuem uma grande aproximação com o material, principalmente agora, com inúmeras adaptações para a televisão e para o cinema.

Neste sentido, é importante, tanto para o docente quanto para o discente, o uso de materiais diversificados em sala de aula, pois ambos podem desenvolver os conteúdos de uma forma ampla, pouco convencional e interativa para o ensino de espanhol.

O artigo foi dividido em três tópicos, sendo que o primeiro trata dos quadrinhos do Condorito, o segundo dos quadrinhos e a educação e o terceiro são as propostas para as aulas de espanhol.

2. Sobre o Condorito

Condorito é uma tira em quadrinhos interpretada por uma personificação antropomórfica de um condor, energético e falante. Ela foi criada pelo cartunista chileno René Rios, mais conhecido como *Pepo*. Na história o condor habita uma cidade fictícia, Pelotillehue, estereótipo de diversas cidades provincianas chilenas.

Apesar de ter origem no Chile, a obra é bem popular por toda a América Latina, fazendo parte da cultura popular geral e constituindo-se como uma das mais importantes marcas hispânicas globais.

As tirinhas do Condorito possuem uma estrutura simples, cada página tem uma piada independente, sem continuidade com as outras. As piadas são, frequentemente, de natureza sexista ou chauvinista, ou seja, machista e de opinião tendenciosa em favor de um grupo, ideia, nação *etc.* E é o próprio personagem que passa pelas situações constrangedoras, servindo de alvo para as piadas.

Embora a maioria das crianças goste de Condorito, a obra tem o humor fundamentado em duplos sentidos que dificilmente elas conseguem entender. Sendo assim:

> *Como se ha visto el universo humorístico de Condorito es vasto y no se detiene exclusivamente en el personaje que da origen a la historieta ni en un tiempo histórico. En este producto cultural cada detalle cuenta para producir una sonora carcajada. La simpleza de las situaciones representadas contribuye a una fácil comprensión* [...] *Lo gracioso radica en la espontaneidad, en la rapidez del entendimiento de los enunciados y no en la redundancia de explicación que acaba con la "gracia" del encuentro impactante.* (*CROVETO, 2011, p. 04*)

Ainda nesse sentido de humor relacionado ao personagem:

> *El humor de Condorito, mistura de lenguaje escrito y lenguaje visual, también apela a este tipo de recurso cómico que sirve para llamar la atención a los alumnos sobre la importancia de la buena pronunciación y la buena escrita para evitar confusiones hilarantes o expresiones indescifrables.* (*CROVETO, 2011, p. 04*)

3. Os quadrinhos lutam a favor da educação

Antes de iniciarmos esse tópico sobre os quadrinhos na educação, faz-se interessante explicar que as histórias em quadrinhos que hoje conhecemos nem sempre foi dessa maneira. Com o passar dos anos ela mudou, desde sua forma estrutural até o fato de inserir balões que representam a fala e o pensamento de seus personagens. Almada nos explica um pouco sobre isso:

> O que chamamos de história em quadrinhos na atualidade surgiu no século passado, e não possuía a forma que possui hoje. Ela era, na maioria das vezes, representada por um único quadro, seu texto era em prosa ou verso e o diálogo era praticamente inexistente. Alguns artistas construíram as histórias em quadros sequenciais, sem diálogo explorando bastante o cenário visual que possuía grande riqueza de detalhes. (ALMADA, 2012, p. 135)

Visto que eles foram se adaptando ao longo do tempo não devemos esquecer também que durante a própria história das histórias em quadrinhos teve grandes momentos, sendo eles ruins e bons. Hoje, estamos vivendo os momentos bons, em que o preconceito contra esse tipo de arte esteja quase acabado. Falamos isso, pois durante muito tempo houve ataques e críticas contra essa arte, principalmente quando se fala em educação.

Muitos acreditavam que esse tipo de leitura prejudicava o ensino das crianças, que as afastavam dos livros e não as faziam estudar. Mas, graças a grandes pesquisadores, tais como Moya, Vergueiro e Ramos esse tipo de preconceito foi sendo vencido aos poucos. Ainda há muito que mudar nesse grande caminho dos quadrinhos. E esse artigo faz parte de uma série de estudos que tenta demonstrar que os quadrinhos podem ser utilizados em sala de aula e que a leitura do mesmo funciona como uma ponte para outros tipos de leitura. Visto que:

> Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito da leitura – a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foram refutadas por diversos estudos científicos. Hoje em dia, sabe-se que, em geral, os leitores de história em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e livros. (LOTUFO; SMARRA, 2012, p. 120)

Pensar que os quadrinhos alienam os alunos quanto à aprendizagem é um equívoco. Esse material é rico em todos os seus aspectos. Desde a linguagem até a utilização das cores. Claro que é o professor que escolhe como trabalhar as matérias, e que esse mesmo professor pode utilizar de outros materiais.

O que se pretende ressaltar é que durante essa escolha de recursos didáticos pode-se escolher os quadrinhos. Ramos nos atenta sobre a questão de outros materiais. Vejamos abaixo:

> Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático […] É bom deixar claro que os quadrinhos são apenas um dos recursos expressivos a serem usados junto aos alunos. Há outros recursos, igualmente pertinentes, que também devem ser abordados. (RAMOS, 2008, p. 66)

Outra grande questão de possibilita a utilização dos quadrinhos em sala de aula é a gama de títulos que tratam de diversos temas. Eles apresentam diversas histórias e grandes possibilidades dentro dos estudos de linguagem.

O foco desse artigo são as aulas de espanhol e nosso objeto é Condorito. Isso apresenta o fato de como os quadrinhos é um forte recurso didático para os professores.

> A grande variedade de títulos, temas e histórias existente permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (LOTUFO; SMARRA, 2012, p. 120)

Logo, no próximo tópico serão apresentadas algumas tirinhas do Condorito para a utilização em sala de aula.

4. Condorito em sala de aula

Por meio das tirinhas do Condorito, assim como com outras, o professor pode desenvolver atividades como compreensão oral, gramática, ortografia e vocabulário da língua espanhola, bem como, a pronúncia, ao pedir aos alunos que tentem ler as tirinhas. Como ideia de atividade para trabalhar-se o vocabulário, citamos uma: os falsos cognatos.

Os falsos cognatos são palavras que aparecem em diferentes línguas com morfologia semelhante ou igual, porém com significados diferentes como, por exemplo, a palavra "oficina". No Brasil "oficina" compreende o local de atividade, principalmente, manual ou artesanal, tal como, a que desenvolve um mecânico de carros. Entretanto, nos países de idioma espanhol, "oficina" é o que conhecemos no Brasil como escritório, enquanto o local de atividade manual como a do mecânico, chama se "taller". As duas tirinhas abaixo abordam situações que citam estes dois ambientes discutidos acima, assim, o professor pode pedir aos alunos que as leiam, expliquem o que entenderam e respondam se "la oficina", presente na segunda tirinha, é a mesma oficina que conhecemos no Brasil.

5. Conclusão

Esse foi mais um resultado de uma série de artigos que visou falar e explicar o uso dos quadrinhos dentro da sala de aula, demonstrando o quanto esse tipo de material pode auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem. Portanto, quando pensamos nas aulas de espanhol logo escolhemos as histórias em quadrinhos do Condorito, apesar de haver outros como o do Batman e Super-Homem que são mais conhecidos e têm tradução para o espanhol, pois achamos melhor utilizarmos algo que já fosse escrito nessa língua. Nesse sentido, foram abordadas as aulas de língua espanhola, visto que em Campo Grande- MS existem escolas públicas que trabalham o idioma como a segunda língua e, também, porque, acredita-se que para o professor ter um material a mais irá ajudá-lo no momento de mediar o conhecimento.

Fig. 01.

Fig. 02.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, B. O uso de HQs na escola, o caso das adaptações de clássicos brasileiros: O alienista, de Machado de Assis. In: GOMES, N. S. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012, p. 135-154.

CROVETO, S. M. M. Condorito: aprendiendo con humor en las clases e/le. *Anais do SILEL*, vol. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível

em:
<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2674.pdf>. Acesso em: 16-11-2013.

LOTUFO, C.; SMARRA, A. L. S. A eterna luta do bem contra o mal: os quadrinhos pela educação. In: GOMES, N. S. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012, p. 109-133.

RAMOS, p. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: BARBOSA, A. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 65-85.

Iconografia

Figura 1. Disponível em:
<http://www.condorito.cl/chistes/chistes/_grand/cond5.html>. Acesso em: 16-11-2013.

Figura 2. Disponível em:
<http://www.condorito.cl/chistes/chistes_grand/cond.html>. Acesado em Acesso em: 16-11-2013.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MOÇAMBICANA EM *TERRA SONÂMBULA*, DE MIA COUTO

Verônica Franciele Seidel (UFSM)
veronicaseidel@gmail.com

RESUMO

Sabe-se hoje que três quartos da população mundial têm suas vidas marcadas pela experiência do colonialismo. No período pós-guerra, ocorre a emergência de uma literatura pós-colonial, que tem em vista a negação e anulação dos ditames normativos eurocêntricos de padronização universal. Nesse período, os registros literários ajudam a consolidar uma consciência nacional, já que se faz necessária a busca pela identidade da parte e do todo, do passado e do presente desses povos. Tendo isso em vista, a literatura pós-colonial colabora para a subjetivação do indivíduo e para o fortalecimento dessas populações, pois tem a habilidade de retratar, por meio da ficção, os fatos que constituem a tessitura histórica de um povo. A literatura africana contemporânea pode ser enquadrada como literatura pós-colonial e, nesse ínterim, está *Terra Sonâmbula*, obra que foi publicada, originalmente, pela Editora Caminho (Lisboa), em 1992, e que constitui o primeiro romance de Mia Couto. Em um período de guerra, de tentativa de fuga dos acontecimentos passados, quando há um abandono das referências e uma perda de identidade e de vínculos, sejam sociais ou culturais, a construção de um senso de nação é fulcral. Nisso auxilia a literatura pós-colonial através de suas narrativas, sendo capaz de resgatar traços de uma tradição, que corre o risco de se perder, no intuito de auxiliar na constituição de uma identidade cultural própria e, consequentemente, de um sentimento de nação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o romance *Terra Sonâmbula* possibilita caracterizar culturalmente o que é ser moçambicano a partir de várias narrativas que apontariam para as diferentes crenças, tradições e costumes desse país. Através da formulação de um discurso, a obra é capaz de injetar esperanças em uma outra realidade, podendo mudar a situação social e política de países como Moçambique, que sofreram amplamente com o processo de colonização.

Palavras-chave: Identidade. Moçambique. Terra Sonâmbula. Mia Couto.

1. O pós-colonialismo

Sabe-se hoje que três quartos da população mundial têm suas vidas marcadas pela experiência do colonialismo. Tal experiência nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais, pois sempre esteve inscrita nelas assim como na cultura dos colonizados. Os efeitos negativos desse processo forneceram os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultaram no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais que não fossem contaminadas pela experiência colonial, ainda que, conforme explica Hall (2003), no que diz respeito a um

retorno absoluto a um conjunto puro de origens não contaminadas, os efeitos culturais e históricos desse período sejam irreversíveis.

A expressão pós-colonial, de acordo com Shohat (1992 *apud* HALL, 2003), seria detentora de uma ambiguidade teórica, pois, obscureceria as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados até então associadas aos paradigmas do "colonialismo", do "neocolonialismo" e do "terceiro mundismo" que pretende suplantar. Além disso, tal expressão dissolveria a política de resistência, já que nem propõe uma dominação clara nem demanda uma oposição específica. Assim, essa expressão fundiria histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante.

Contudo, pode-se afirmar que o termo pós-colonial descreve ou caracteriza a mudança nas relações globais, que marca a transição da era imperial para o momento da pós-independência. Diz respeito, desse modo, ao processo geral de descolonização que, tal como a colonização, marcou com as sociedades colonizadas. O termo descreve, assim, uma determinada sociedade ou época, considerando a colonização como parte de um processo global (HALL, 2003).

Conforme visto, embora não haja um consenso sobre o significado da expressão pós-colonialismo, Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991) utilizam-na para descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias atuais. Este será o sentido adotado neste estudo para o termo.

1.1. A literatura pós-colonial e suas implicações

No período pós-guerra, quando os países que haviam sido colonizados adquiriram sua independência, especialmente nos anos 60 e 70, acreditava-se que o colonialismo havia acabado e que os povos das nações independentes haviam encontrado o caminho para o seu desenvolvimento político. No entanto, conforme coloca Bonnici (1998), não foi isso que aconteceu.

Nesse período, surgem, então, literaturas oriundas da experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças de pressupostos em relação ao centro imperial (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991). A emergência de uma literatura pós-colonial tem em vista a negação e anulação dos ditames normativos eurocêntricos de padronização universal. Essa literatura, ainda

que se desenvolva através da apropriação da linguagem e da escrita dominante, visa a novos e específicos usos desses recursos, pois, se a língua tem condições de perpetuar a estrutura hierárquica do poder, também as tem para subverter o discurso opressor e deixar emergir a voz do oprimido (BARZOTTO, 2012).

Embora o colonialismo ou o pós-colonialismo possam parecer simples nomenclaturas que definem um dado período histórico para alguns teóricos (SOUZA, 2012), para os estudos culturais, essas expressões remetem às transformações de determinados grupos colonizados refletidas em suas culturas, em suas identidades e, consequentemente, em seus escritos. Isso se dá, pois as experiências pós-coloniais

> demandam uma nova maneira de se pensar o tempo e o espaço, uma maneira atravessada pela *différance*. A nação, nesta perspectiva, não é uma presença em si, nunca é apreendida em uma totalidade. Sua temporalidade não comporta um início, um meio e um fim [...] A nação *tem lugar* apenas nos interstícios, no *entre-meio* [...] É preciso remar bravamente em busca de uma origem (PRIKLADNICKI, 2007, p. 72).

Assim sendo, as narrativas culturais, incluindo os registros literários, ajudam a consolidar uma consciência nacional (ANDERSON, 1989), pois "o espaço pós-colonial é agora 'suplementar' ao centro metropolitano; ele se encontra em uma relação subalterna, adjunta, que não engrandece a *presença* do Ocidente, mas redesenha seus limites na fronteira ameaçadora, agonística, da diferença cultural que de fato nunca soma, permanecendo sempre menos que uma nação" (BHABHA, 1998, p. 236, grifos do autor).

É necessária, então, a busca pela identidade da parte e do todo, do passado e do presente desses povos. Essa busca, de acordo ainda com Bhabha (1998), é atravessada pela obrigação de esquecer ou de esquecer para lembrar. Ser obrigado a esquecer torna-se a base para recordar a nação, povoando-a de novo e imaginando outras formas libertadoras de identificação cultural. Nessas nações exploradas, as proposições sobre uma identificação por meio da cultura são de fundamental importância, porque fortalecem todo o grupo que se encontra fragilizado diante de uma elite controladora do poder (BARZOTTO, 2012).

Na literatura pós-colonial, a colonização assume, assim, o lugar e a importância de um amplo evento de ruptura histórico-mundial, já que a expressão pós-colonial se refere à colonização como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais, mas como um processo inteiro de expansão, exploração, colonização e

hegemonia imperial que constituía a moderndade capitalista europeia (HALL, 1992). Tendo isso em vista, como expõe Barzotto (2012), a literatura pós-colonial colabora para a subjetivação do indivíduo e para o fortalecimento dessas populações, pois tem a habilidade de retratar, por meio da ficção, os fatos que constituem a tessitura histórica de um povo, ou seja, busca e recebe inspiração no seio desse povo e, ao mesmo tempo, serve-lhe de estratégia de contra-ataque e de resistência às potências engendradas em um sistema neoimperial.

A constituição dessa tessitura histórica depende de uma identificação cultural, que se dá não apenas por meio de instituições culturais, mas também de símbolos e representações, já que uma cultura nacional é um discurso, é um modo de construir sentidos que influencia e organiza as ações e a concepção que um indivíduo tem acerca de si mesmo. Uma cultura nacional, ao produzir sentidos sobre a nação, constrói identidades. Tal fato ocorre porque a condição de homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode, primeiramente, identificar a si mesmo como algo mais amplo, como membro de uma sociedade (SCRUTON, 1986, *apud* HALL, 2006). Essa identificação é construída na literatura pós-colonial, que trata de memórias que conectam o presente ao passado e de imagens que dela são construídas (HALL, 2006). A identidade nacional é, assim, uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1983, *apud* HALL, 2006).

Essa literatura pode ser entendida, então, como toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos XV e XX. Ela desenvolve-se, segundo Bonnici (1998), com base em dois fatores: conscientização nacional e asserção de ser diferente da literatura do centro imperial.

2. A literatura africana contemporânea

A literatura africana contemporânea pode ser enquadrada como literatura pós-colonial. De acordo com Bamisile (2010), a literatura da África desse período apresenta quatro fases distintas: fase de reafirmação cultural, fase da crise de identidade, fase do nacionalismo e da luta pela independência e fase da tristeza na era pós-colonial. Tais fases estão descritas a seguir.

1. *Fase de Reafirmação Cultural*: é a fase de reafirmação cultural que ocorreu no princípio de 1920. Na África Ocidental a voz mais predominante foi a da filosofia e a do movimento da negritude cultural, o que promoveu

a recuperação e regeneração do valor e orgulho africanos (costumes da raça negra).

2. *Fase da Crise de Identidade*: A segunda etapa histórica identificada foi a crise de identificação marcada pelo dilema dos jovens africanos que foram influenciados pela educação ocidental quer na Europa, quer nas universidades. Este problema de crise de identidade manifesta-se em algumas obras escritas pelos escritores africanos dessa época [...].

3. *Fase do Nacionalismo e da Luta pela Independência*: O objetivo principal nesta fase é pôr fim ao domínio colonial e criar um estado soberano, com autoridade, ou que a exerça, sem restrição. Por outras palavras, os escritores africanos queriam um governo liderado por um africano para conduzir os africanos e, para tal, foi necessário oporem-se veementemente à administração colonial. Este desejo foi demonstrado em quase todas as obras escritas (prosa e lírica) pelos escritores africanos dessa época [...] O que é comum nessas obras é a luta contra o sistema colonial, denunciando a injustiça do colonialismo e manifestando o desejo de independência nas colónias anglófonas, francófonas e lusófonas [...].

4. *Fase da Tristeza na era Pós-Colonial*: É a que ocorre depois da independência, quando os africanos tomam consciência da exploração do seu povo pelos seus irmãos de cor. Neste período, ao contrário do que ao longo tempo se esperava, em vez de crescimento cultural, económico e sociopolítico, constataram-se grandes falhas na governação feita pelos africanos e verificou-se, deste modo, que as expectativas dos escritores africanos haviam sido defraudadas. Frustrados e desiludidos, esses escritores lançaram críticas aos governantes, através das suas obras, responsabilizando-os pela situação vigente. Este sentimento de frustração foi sentido pela população em geral. Mas os escritores, como porta-vozes dessas populações, não têm calado o seu protesto, de modo alegórico ou direto. Em romances como *Terra Sonâmbula* (1992) e *O Último Voo do Flamengo* (1996) de Mia Couto, [...] tem sido feita uma denúncia sistemática da corrupção e do oportunismo que grassam ao nível das classes dirigentes dos respetivos [sic] países (BAMISILE, 2010, p. 33-34).

Neste estudo, enfocar-se-á, especificamente, essa última fase, a de tristeza na era pós-colonial, correspondente à fase de procura de uma nova modernidade para Coelho (2009). A obra analisada a fim de demonstrar a tentativa da construção de uma identidade, no caso, moçambicana, será *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. Para tanto, faz-se necessário apresentar, inicialmente, o contexto de produção dessa obra para que seja possível, então, compreendê-la.

2.1. Moçambique: uma história a ser (re)escrita

No final do século XV, os portugueses começaram a colonizar Moçambique, principalmente, devido à demanda de ouro destinado à

aquisição das especiarias asiáticas. Inicialmente, fixaram-se no litoral e, posteriormente através de processos de conquistas militares apoiadas pelas atividades missionárias e de comerciantes, adentraram o interior do país. A invasão portuguesa foi motivada pela busca de ouro, de marfim e de escravos. Com o advento da conferência de Berlim (1884-1885), Portugal foi forçado a realizar a ocupação efetiva do território moçambicano. A ocupação colonial não foi pacífica, visto que os moçambicanos impuseram lutas de resistência. Na prática, a chamada pacificação de Moçambique pelos portugueses só se deu no início do século XX (Portal do Governo de Moçambique, 2006).

Esse quadro começa a mudar com a luta de libertação nacional, dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A independência foi proclamada em 1975. Logo depois, conduzindo um governo tirânico, a FRELIMO provocou um generalizado descontentamento. Desde então, o movimento de oposição, liderado pela Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), entrou em contenda contra o poder, culminando na guerra civil que foi até 1992, conhecida como Guerra de Desestabilização de Moçambique ou Guerra dos 16 Anos. É essa guerra civil que será usada por Mia Couto como cenário do romance *Terra sonâmbula*.

3. Terra Sonâmbula

Terra Sonâmbula foi publicado, originalmente, pela Editora Caminho (Lisboa), em 1992, e é o primeiro romance de Mia Couto. No mesmo ano, chegava ao fim a guerra que durante 16 anos assolou Moçambique. Essa guerra desempenhará o papel de pano de fundo no romance, engendrando as ações das personagens e a escrita do autor.

O romance divide-se em 11 capítulos, que recebem os títulos de "Primeiro capítulo" e "Primeiro caderno de Kindzu" e, assim, sucessivamente, bem como um título específico. Os capítulos em terceira pessoa são dedicados à Muidinga e os em primeira pessoa são dedicados aos cadernos escritos por Kindzu. Desse modo, em duas narrativas cruzadas, *Terra Sonâmbula* retrata as vítimas da Guerra dos 16 Anos. Isso se dá a partir das personagens centrais, Muidinga e Kindzu, que funcionam como fio condutor da história. Muidinga é um menino desmemoriado, que parte do campo de refugiados com Tuahir; Kindzu é alguém que escreve suas vivências em um caderno, o qual será encontrado por Muidinga próximo a um ônibus incendiado onde este se refugia com Tuahir.

"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada" (COUTO, 2007, p. 9). Essa é a passagem que dá início ao romance e evidencia já sua ambientação. Ao fazer a primeira apresentação de Tuahir e Muidinga, o ponto de referência é a guerra: "Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra. Vão na esperança de, mais além, haver um refúgio tranquilo" (COUTO, 2007, p. 9). A referência à temática da guerra é explorada ainda em várias passagens do texto:

> Respirava aos custos, *como* se puxasse o mundo nas suas costelas. A baleia moribundava, esgoniada. O povo acorreu para lhe tirar carnes, fatias e fatias de quilos. Ainda não morrera e já seus ossos brilhavam no sol. Agora, eu via o meu país *como* uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada um tentando o mais pra si [...] Os bandos disparavam contra as casas *como* se elas lhes trouxessem raiva [...] E agora, sem residentes, as casas de cimento apodreciam como a carcaça que se tira a um animal (COUTO, 2007, p. 23, grifos meus).

Nesses trechos, pode-se perceber o extenso uso de comparações. Esse recurso linguístico pode ser atribuído ao fato de que "aquela guerra não se parecia com nenhuma outra que tinham ouvido falar. Aquela desordem não tinha nenhuma comparação, nem com as mais antigas lutas em que se roubavam escravos para serem vendidos na costa" (COUTO, 2007, p. 30). Jamais se havia presenciado algo como a Guerra dos 16 anos e, por isso, devido à falta de referentes, recorre-se à comparação na tentativa de compreender a situação.

Nesse contexto, as personagens do romance estão, quase que constantemente, buscando amparo nas tradições e nos ritos pré-revolucionários (RIOS, 2007), através dos conselhos dados pelo nganga (adivinho); da proteção contra os feitiços dos vivos e os maus espíritos dos mortos; e das rezas, das canções e das danças como modo de evocar os espíritos e intervir na realidade. Exemplo disso é o mito de que o nascimento de gêmeos é indicativo de mau agouro, que, no romance, é representado por meio das personagens Farida e Carolinda. Farida carregaria, por isso, o peso de uma maldição, já que não foi morta como mandava a tradição, o que justificaria todas as desgraças que enfrentou em sua vida.

A questão da tradição é trabalhada ainda quanto à presença de outras etnias no país e do fato de tal presença ser capaz de "macular" as tradições moçambicanas. Observem-se as seguintes passagens, narradas por Kindzu:

> Minha família também não queria que eu pisasse na loja. *Esse gajo é um monhé,* diziam como seu eu não tivesse reparado. E acrescentavam: – *Um mo-*

> *nhé não conhece amigo preto* [...] Surendra não sabia que minha gente não perdoava aquela convivência [...] Minha família receava que eu me afastasse de meu mundo original [...] Com ele [o professor] aprendia outros saberes, feitiçarias dos brancos, como chamava meu pai [...] Falar bem, escrever muito bem e, sobretudo, contar ainda melhor. Eu devia receber esses expedientes para um bom futuro. Pior, pior era Surendra Valá. Com o indiano minha alma arriscava se mulatar, em mestiçagem de baixa qualidade [...] Antoninho, o ajudante, escutava com absurdez. Para ele eu era um traidor da raça, negro fugido das tradições africanas (COUTO, 2007, p. 24-25, grifos do autor).

Além da referência a uma possível perda das tradições devido ao contato com o indiano Surendra, percebe-se um processo de discriminação que estabelece uma divisão entre etnias, como se as duas não pudessem conviver de modo pacífico nem estabelecer um laço real de amizade. Há ainda a presença de outra etnia que ameaçava as tradições africanas, a dos portugueses. No entanto, essa mesma "raça", dos brancos, era a que possibilitaria a Kindzu o aprendizado de novos saberes e, consequentemente, a ascensão a uma vida diferente daquela que levara até então.

Aqui se instaura uma primeira contradição entre a manutenção de uma tradição e a necessidade de apropriação dos saberes do colonizador a fim de que tal conservação seja possível, pois, apenas utilizando-se dos mesmos saberes, teriam condições de lutar por seus direitos. Pode-se, nesse ponto, fazer uma analogia com a questão da utilização da língua europeia para escrever uma literatura pós-colonial, uma literatura de combate aos valores do colonizador. Do mesmo modo, o próprio registro escrito, no intuito de resgatar as tradições orais, pode implicar certa tensão. Faz-se necessário, entretanto, relembrar as palavras de Hall (2006), quando este afirma que as nações modernas são, todas, híbridos culturais. Isso se dá justamente porque a constituição da cultura de um povo e, por conseguinte, de sua identidade ocorre pelo estabelecimento de um contraponto com outras culturas, com outras nações; ocorre pela relação de diferença com o outro.

A importância da tradição, especificamente da oral, é trabalhada também em outros excertos da narrativa: "Nesse tempo ele nos chamava para escutarmos seus imprevistos improvisos. As estórias dele faziam o nosso lugarzinho crescer até ficar maior que o mundo", conta Kindzu (COUTO, 2007, p. 15). O mesmo se dá quando Siqueleto conta sua história:

> Depois ele se apresenta com sua estória. Enquanto fala vai sacudindo a lata como se acompanhasse uma canção. Daquele lugar todos se tinham ido embora, por motivo do terror. Os bandos assaltaram, mataram, queimaram. A aldeia foi ficando deserta, todos partiram, um após nenhum. A família lhe cha-

> mava o pensamento: venha conosco, já toda a gente foi embora! (COUTO, 2007, p. 66).

Ao fazer isso, por meio da oralidade, Siqueleto está, também, contanto a história da aldeia e dando testemunho da guerra que a assolou. Interessante refletir ainda acerca da importância atribuída à oralidade e à escrita no romance. Enquanto Muidinga pode ser tido como representante de uma tradição oral, pois, através da leitura dos cadernos de Kindzu a Tuahir, conta os acontecimentos narrados; Kindzu, através de seus diários, tem a função de resgatar uma África que estava condenada ao desaparecimento devido às sequelas da colonização e à guerra civil, deixando os acontecimentos registrados por escrito.

Outra questão que se faz relevante no romance é a colonização, apresentada ao leitor principalmente através da metáfora da maternidade. A personagem que simboliza tal aspecto é Farida. Esta é abusada sexualmente por um branco, o português Romão Pinto, o que pode metaforizar a colonização africana pelos portugueses. Como fruto dessa relação, nasce Gaspar (ao final da narrativa, será revelado ao leitor que se trata do próprio Muidinga, ou seja, que Gaspar e Muidinga são, na verdade, a mesma pessoa), o qual, por sua vez, vem para simbolizar o nascimento de uma nova nação. Essa nação, gerada a partir de um abuso a uma africana por parte de um português, pode ser entendida como o que existe na realidade, algo sobre o que não se tinha controle, mas a partir de que se tem de lutar para construir o futuro, para modificá-lo. Talvez, por isso, Gaspar, ao ser procurado por Farida, foge da Missão em que se encontrava, na tentativa de negar esse passado de sofrimento, o mesmo passado comum à África. Ressalta-se, ainda, que a Missão é uma instituição de caráter eurocêntrico. Logo, Gaspar estaria também simbolizando a libertação da dominação portuguesa em África. No entanto, as marcas dessa dominação são não passíveis de serem apagadas, pois o branco e o preto já se misturaram: “Por motivo desta criança, ela só chorava lágrimas de leite. Desciam brancas na pele escura e quando as tocava, em seus dedos se arredondavam como pequeninos sóis brilhantes” (COUTO, 2007, p. 82).

Outro ponto que, na narrativa, corrobora essa hipótese é a associação da personagem aos elementos terra e dia. A terra é um símbolo de fecundidade e regeneração e o dia aponta para uma sucessão regular – nascimento, crescimento, plenitude e declínio de vida –, da qual representa o início (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009). Gaspar/Muidinga seria, assim, o representante dessa nova fase, aquele que havia esquecido

suas origens e mesmo que tenha alguma lembrança de seu passado – "aquela era uma primeira lembrança. Até ali ele não se recordava de ocorrência anterior à enfermidade" –, não seria bom que dela se recordasse, como pode ser percebido na fala de Tuahir:

> Escuta uma coisa de vez por todas: nunca houve nenhuns outros meninos, nunca houve nada. Ouviste? Fui eu que te apanhei, baboso e ranhado, faz conta tinhas sido dado parto assim mesmo. Nasceste comigo. Eu não sou teu tio: sou teu pai (COUTO, 2007, p. 37).

Em contraponto, tem-se Kindzu, apresentado constantemente junto aos elementos mar e noite. O mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes e as realidades configuradas; a noite, por sua vez, simboliza o tempo das gestações, das germinações, das conspirações, que vão desabrochar em pleno dia como manifestação de vida (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009). Diante disso, pode-se pensar na figura de Kindzu como aquele que vivenciou todo o período de sofrimento e tristeza de que Gaspar/Muidinga esqueceu e do qual este é fruto. Kindzu, contudo, representa no romance justamente um período de transição, necessário à origem do dia, do novo e da esperança.

Esses símbolos (noite, dia, mar, terra) são apresentados na narrativa como complementares, pois um é necessário ao outro, um não existe sem o outro. Tem-se, então, Kindzu, mais velho que Muidinga, como pertencente a essa geração que ainda se lembra dos infortúnios de África, como aquele que experienciou esse período marcado por instabilidades e incertezas. Já Gaspar, pertencente à geração posterior, àquela que deve esquecer, na medida do possível, o passado para que possa recomeçar.

Sabe-se, no entanto, que um esquecimento total não é possível, pois, assim como Gaspar/Muidinga se lembra de alguns acontecimentos de sua vida, importantes para saber quem é, a identidade cultural da África, para que seja formada de fato, não pode se desvencilhar de todo de seus infortúnios passados. A África encontra-se, desse modo, em um entre-lugar, em um sonambulismo – período entre realidade sonho, no limiar entre estar acordado e estar dormindo –, necessário à sua constituição enquanto nação e que pode justificar a escolha do título do romance: *Terra sonâmbula*. Para Fonseca (2010),

> No romance, mais que sonâmbula, a terra encontra-se entorpecida pelos venenos que nela foram atirados: destroços de vidas, de sonhos e de esperanças. Os intermináveis conflitos fazem com que todos percam a sua orientação e passem a deambular sem sentido através de uma "paisagem [que] se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca" (p. 11).

Contribuindo com essa necessidade do passado e do presente, do antes e do depois, do eu e do outro para a formação identitária, tem-se, na narrativa, uma forte dualidade. Assim, além dos capítulos serem apresentados em paralelo, um dedicado à Muidinga e outro a Kindzu, as próprias personagens transitam entre o mundo dos vivos e dos mortos (Muidinga, Farida, Junhito, Tuahir e Taímo); entre o sonho e a realidade, entre a loucura e a sanidade (Virgínia, Taímo, Assma); e entre a paz e a guerra (Kindzu). Ressalta-se, também, o fato de algumas personagens poderem ser caracterizadas como duplos: Muidinga e Kindzu; Tuahir e Taímo; Assma e Virgínia; e Farida e Carolinda.

4. Considerações finais

Em um período de guerra, de tentativa de fuga dos acontecimentos passados, quando há um abandono das referências e uma perda de identidade e de vínculos, sejam sociais ou culturais, a construção de um senso de nação é fulcral. Nisso auxilia a literatura pós-colonial através de suas narrativas, sendo capaz de resgatar traços de uma tradição, que corre o risco de perder-se, no intuito de auxiliar na constituição de uma identidade cultural própria e, consequentemente, de um sentimento de nação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o romance *Terra Sonâmbula* possibilita caracterizar culturalmente o que é ser moçambicano a partir de várias narrativas que apontariam para as diferentes crenças, tradições e costumes desse país.

> A estrutura da narrativa de *Terra Sonâmbula* pode ser pensada na sua organização como o modelo de caixinhas chinesas, isto é, numa estrutura em que a série de narrativas orais – lendas, fábulas, mitos etc. – se encaixam ao fio narrativo principal (FONSECA; CURY, 2008, p. 30).

Em um momento em que, após anos de luta pela tão sonhada independência, tem-se outra guerra, e dessa vez uma guerra civil, só pode advir um sentimento de tristeza, de decepção. Tem-se, então, a literatura que, através da formulação de um discurso, é capaz de injetar esperanças em uma realidade outra, podendo mudar a situação social e política de países como Moçambique, que sofreram amplamente com o processo de colonização.

Cabe ressaltar, entretanto, que a própria literatura, assim como a cultura de países colonizados, não está isenta de influências do opressor, daquele contra quem se quer lutar. É necessário fazer uso de recursos

como a escrita e a própria língua estrangeira, se for preciso, para trazer à tona essas narrativas e para que estes países tenham suas vozes ouvidas e disseminadas pelo mundo. Afinal, toda construção de identidade se dá por uma relação de diferença, mas também de similaridade; toda nação é um híbrido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional.* São Paulo: Ática, 1989.

ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H. *The Empire Writes Back*: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London: Routledge, 1991.

BAMISILE. S. A. A influência do conceito do universalismo e pós-colonialismo na literatura africana contemporânea. *Babilónia*, Lisboa, n. 8/9, p. 27-47, 2010.

BARZOTTO, L. A. A construção da identidade cultural por meio do texto literário pós-colonial: Brasil e Guiana. In: PINHEIRO, A. S.; NETO, p. B. (Orgs.). *Estudos culturais e contemporaneidade*: literatura, história e memória. Dourados: UFGD, 2012, p. 81-108.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos.* 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, J. p. B. E depois de Caliban? A história e os caminhos da literatura no Moçambique contemporâneo. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. (Orgs.). *África-Brasil*: caminhos da língua portuguesa. Campinas: UNICAMP, 2009, p. 57-68.

COUTO, M. *Terra sonâmbula.* São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Mia Couto*: espaços ficcionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2006.

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte:

Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW , T. (Eds.). *Modernity and its Futures.* Cambridge: Verso, 1992.

PORTAL do Governo de Moçambique. *Resumo histórico.* 2006. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Mozambique/resHistorico>. Acesso em: 20-07-2013.

PRIKLADNICKI, F. *Desconstrução e identidade*: o caminho da diferença. 2007. Dissertação (Mestrado em literatura comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIOS, p. *A viagem infinita*: estudos sobre *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. Recife: UFPE, 2007.

SOUZA, E. C. O colonialismo e o pós-colonialismo na literatura indígena: uma análise de *Todas as Vezes que Dissemos Adeus*, de Kaka Werá Jecupé. *Boitatá*, Londrina, n. 14, p. 95-104, ago./dez. 2012.

CRÍTICA SOCIAL NAS TIRAS DE ARMANDINHO, DE ALEXANDRE BECK, PARA USAR EM SALA DE AULA

Talita Galvão dos Santos (UEMS)
tali_galvao@hotmail.com
Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@hotmail.com
Nataniel Gomes dos Santos (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

No gênero tirinhas, pertencente ao mundo dos quadrinhos, é muito trabalhada a questão da crítica social. Ou seja, não é incomum encontrarmos nas tiras temas relacionados com a situação política, com a educação e com a saúde entre outros. Nesse sentido, podem se mencionar algumas tiras que apresentam essas questões dando voz a personagens com a faixa etária de cinco à seis anos, por exemplo: Mafalda e Calvin. Compreende-se que as tirinhas são um rico material para se levar em sala de aula, porque se acredita que com eles se pode trabalhar a reflexão crítica com os alunos. Contudo, o presente artigo não irá trabalhar com as tirinhas dos personagens mencionados anteriormente, mas sim com as tirinhas de um personagem nacional criado pelo catarinense Alexandre Beck que ganhou força através das redes sociais com o decorrer do tempo: Armandinho. Um menino que além de refletir sobre a situação do Brasil, também demonstra com suas atitudes o lado simples da vida e como para ser feliz não se precisa de muito.

Palavras-chave:
Gênero tirinhas. Crítica social. Armandinho. Alexandre Beck. Sala de aula.

1. Introdução

O presente artigo é o resultado de um trabalho conjunto de seus autores, que buscou trabalhar a crítica social com os alunos do nível fundamental, séries finais, e o ensino médio. Visto a importância da criticidade na formação humana dos alunos, tornando-os autônomos intelectualmente.[42]

Para tanto foi escolhido como material de apoio as tirinhas de Armandinho, do criador Alexandre Becker. Pois esse personagem, que cresce popularmente em sua página do *Facebook*, possui em sua fala uma

[42] Fazer com que os alunos compreendam a relevância de saber argumentar perante as situações impostas pela sociedade.

crítica para os fatos que acontecem a sua volta, logo, que acontecem no país. Nesse ponto vale ressaltar que:

> As histórias em quadrinhos também passaram a ser utilizadas e ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a UNICAMP constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso. No concurso que selecionou docentes para a rede estadual de ensino de São Paulo, realizado em 2003, também havia uma questão com o tema. (RAMOS, 2004, p. 65- 66)

A escola escolhida para aplicação das tirinhas foi a Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, localizada no bairro Maria Aparecida Pedrossian na cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Com planos de aulas elaborados para aulas de duas horas. Explica-se que essas aulas foram realizadas no período entre agosto e outubro de 2013.

Mas, antes de se apresentar os resultados, iremos abordar o motivo pelo qual a escola funciona como um ambiente da formação humana e posteriormente uma apresentação do contexto do Armandinho.

2. A escola e a criticidade

Antes de nos aprofundarmos na proposta desse tópico é importante ressaltar que a história da escola, bem como da educação no país não foi uma das mais belas. "A escola, desde sua constituição, atendia as elites, funcionários importantes do Estado. Atendia também a manutenção das ideologias dominantes." (MATTOS, 2010, p. 16)

Com o passar das épocas ela foi se alterando, na tentativa de se adequar ao real contexto. Claro, que ela ainda é uma instituição que ainda está em processo de desenvolvimento.

No entanto, não podemos enxergar a escola como apenas um local cercado de muros, mesmo com a sua história, "ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social." (RIBEIRO, 204, p. 103)

Nesse sentido cabe também refletir sobre a sala de aula, pois é nela que se concretiza o encontro de alunos e professores, que acontece a interação do conhecimento. Enfim, ela "[...] é um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam decisões e se constrói um fazer solidário, no qual todos têm o que aprender e ensinar ao outro" (COLLARIS, 2001, p. 47).

Em uma visão mais simplória, a escola é o local onde as crianças passam grande parte de sua infância e adolescência. É nela que o índividuo começa a se relacionar com pessoas fora do seu ambiente familiar, na qual tem que aprender a lhe dar com a grande diversidade cultural, e consequentemente com opiniões diferentes.

Partindo desse pressuposto, com as leituras realizadas entendemos que a escola funciona como um espaço social, na qual os alunos tem de aprender a lidar com as diferenças e edificam parte de sua formação social. Nesse sentido:

> […] a escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar o seu papel de ensinar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania […] Consideramos, ainda, que no processo de desenvolvimento há influências marcantes do seu meio sócio-econômico e cultural, e que podem ser identificadas na medida em que se percebe a diversidade cultural que caracteriza nosso contexto social e, portanto, que existe em nossas escolas. (KRAMER, 2005, p. 13)

Portanto, acreditamos que, na intenção de sermos futuros professores, entendemos que é na escola que podemos fazer essa diferença na formação humana. Compreendendo que o professor tem um papel de mediar a aprendizagem para os alunos, e que deve ter todo o esmero com essa atividade. Visto que:

> Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as conseqüências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe. (GUIMARÃES, 2004, p. 52 *apud* NOGARO, 2005, p. 06)

Durante a aplicação em sala de aula sempre aconteceu discussões sobre os temas implícitos nas tirinhas. Justamente na tentativa de nortear o aluno, de fazer com que o mesmo não se sentisse constrangido em expor suas ideias. Nesse sentido, o Prof. Dr. José Filho nos fala um pouco sobre esse exercício da conversação antes da aplicação de atividades dentro da sala de aula. “O exercício do diálogo na explicação, contraposição e argumentação das ideias fomentava a cooperação e as atitudes de confiança, desenvolvia a capacidade para interagir e de respeito para com o outro”. (JOSÉ FILHO, 2012, p. 115)

Com isso, esse breve tópico foi para ilustrar um pouco sobre o papel da escola e dos professores nessa caminhada da formação humana dos alunos. No próximo tópico iremos explicar sobre Armandinho.

3. *Sobre as tirinhas do Armandinho*

Armandinho é uma criança pequena, porém astuta e esperta, personagem nacional de um HQ criado por Alexandre Beck, um agrônomo e publicitário catarinense. Suas tirinhas, hoje em dia, são principalmente divulgadas via *Facebook*, mas nasceram, por acaso, no jornal "Diário Catarinense". Aos poucos, foram ganhando a simpatia dos catarinenses, tanto que seu nome foi sugerido por eles com a justificativa de que o menino estaria sempre "armando". Além do humor, essa criança, com comportamento travesso e questionador, tem tiradas infantis e ingênuas, porém que questionam vários aspectos da sociedade, convidando o leitor à reflexão.

O comportamento questionador lembra outro personagem de tirinhas, Mafalda, e a travessura lembra Calvin. Contudo, o criador de Armandinho, mesmo gostando das duas personagens mencionadas, inspirou-se, na verdade, nos seus filhos para construir o personagem, pois observou, a partir deles, que as crianças fazem os adultos refletirem sobre situações corriqueiras e certos posicionamentos que tomam na vida. Dessa forma, a combinação entre a ingenuidade e a crítica, é o que faz esse personagem ter tão boa aceitação.

Mesmo mencionado no início do parágrafo anterior que o autor não se inspirou em outros personagens de tirinhas, isso não anula a possibilidade de fazer a comparação. Visto que:

> Existem quadrinhos que produzem uma identificação direta do público infantil com as personagens, como a Turma da Mônica, mas Charlie Brown, Mafalda e Calvin são diferentes: a ligação se dá com a criança que gostaríamos de ter sido. Apesar de já termos saído da infância, podemos manter uma relação idealizada em um canal aberto para ela via essas personagens. (CORSO, 2006, p. 270)

Nas tirinhas de Armandinho há ainda outros personagens como os pais, a irmã de Armandinho e a Fê, uma amiga, além do sapo, seu animal de estimação. A Fê é considerada pelo autor o "alter ego" de Armandinho, ou seja, é outra personalidade de uma mesma pessoa, como se fosse outro "eu" inconsciente.

> Alter ego 1. Um segundo eu; substituto perfeito <*o sócio era seu perfeito a.*> 2. Grande amigo, pessoa em quem se pode confiar tanto quanto a em si mesmo < *Castor era o a. de Pólux*> 3. Outro aspecto do próprio ego < *o beato revelou seu a. ao agredir o padre*> (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 169)

Portando, leva-se em consideração a boa aceitação do personagem, observa-se também que trabalhar com tirinhas em sala de aula pos-

sibilita o caminho de acesso ao desenvolvimento da produção textual e da análise crítica dos alunos, pois promove discussões de forma mais dinâmica e atrativa aos olhos deles.

4. Armandinho em sala de aula

O Armandinho, um menino consciente e curioso traz em seus enunciados questões relacionadas com a realidade de país, frente a isso foi aproveitado toda essa criticidade e trabalhado em sala de aula o desenvolvimento da formação. Abaixo veremos cada tira com sua justificativa de escolha para aplicação em sala de aula, bem como os resultados obtidos.

4.1. Argumentação

Tirinha utilizada no começo das aulas, com a intenção de fazer os alunos refletirem sobre seus próprios argumentos. Foi interessante pois os alunos compreenderam que não adianta ter uma posição sobre um assunto se não sabe argumentar sobre o mesmo.

4.2. Educação

Tirinhas utilizadas na intenção de se fazer com que os alunos reflitam sobre a própria educação que recebem na escola e sobre a profissão de professor. Nesse trabalho foi pedido para que os alunos dessem suas opiniões. Entre as redações mencionaremos um trecho de uma aluna do 2º ano C do ensino médio: "Eles nem imaginam o que os professores estão fazendo para mudar nossa educação. Eles estão ensinando a dar valor para o ensino e para o futuro".

4.3. Família

O objetivo dessa tirinha era fazer os alunos observarem a crítica à família que, na contemporaneidade, tem trabalhado cada vez mais para garantir o sustento dos filhos e dar-lhes boas condições de vida. Hoje em dia, normalmente, os pais possuem carreiras e anseios profissionais que prejudicam, cada vez mais, a convivência com os familiares, como no caso do Armandinho, que por saber que o pai precisa dedicar seu tempo ao trabalho para obter dinheiro pergunta se há previsão de quando o pai terá tempo pra ele.

4.4. Natureza

Nesta tirinha Armandinho dá ênfase à um assunto bem comentado nos últimos tempos, a proteção do meio-ambiente e, consequentemente, aos animais. Entre as reflexões feitas pelos alunos, mencionaremos uma de uma aluna do 1° ano c, do ensino médio: "Hoje em dia, a preservação ambiental é 'lenda'. Se continuarmos assim nossos filhos e netos irão viver aonde?"

5. Conclusão

Com a aplicação das tirinhas na escola estadual, chegamos ao entendimento de que os diferentes tipos de quadrinhos podem ser aplicados em sala de aula para trabalhar diversos temas, no caso a crítica social.

Percebemos que no início das aulas, quando falávamos que se tratava de uma atividade interpretativa, os alunos mostravam-se apáticos e receosos, porém quando percebiam que trabalharíamos com quadrinhos, eles mudavam a postura, mostrando-se dispostos. Nesse caso, mais ainda, já que se tratava das tirinhas do Armandinho, que eles conhecem muito bem por ser divulgado, principalmente, via *Facebook.*

É importante mencionar a metodologia adotada. Antes da leitura de cada tirinha era realizada uma discussão com os alunos, a fim de norteá-los sobre os temas. Depois, as tirinhas eram distribuídas aos alunos sentados em círculo, para dar uma alusão de debate. Depois de distribuídas, as tirinhas eram lidas pelos próprios alunos e estes ganhavam a voz para falarem o que acharam ou entenderam sobre, o que gerava, naturalmente, um debate entre eles instigando-os à argumentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLARIS, D. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Tese de Doutorado, 2001. UFRGS Lume Repositório Digital. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1910>. Acesso em: 10-11-2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

JOSÉ FILHO, A. *Ensino de português*: teoria e prática, cenas históricas de uma trajetória. Campo Grande: Gráf. e Ed. Brasília, 2012.

KRAMER, S. (org.) *Perspectivas para a educação infantil*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Martin, 2005.

MATTOS, A. p. *Escola e currículo*. Canoas: Ulbra, 2010.

NOGARO, A. A escola como espaço de aprendizagem. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, v. 26, p. 41-58, 2005.

RAMOS, p. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: BARBOSA, A. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 65-85.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: Um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, Feira de Santana, v. 31, p. 103-118, 2004. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/8419.pdf>. Acesso em: 10-11-2013.

Iconografia

Figura 1. Disponível em: <https://fbcdn-sphotos-b-a.akamaihd.net/hphotos-ak-frc1/1004497_609002005811776_1386771921_n.png>. Acesso em: 13-11-2013.

Figura 2. Disponível em: <https://fbcdn-sphotos-e-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn2/1383548_639392609439382_862072665_n.png>. Acesso em: 13-11-2013.

Figura 3. Disponível em: <https://fbcdn-sphotos-f-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/1000340_619017184810258_1797332709_n.png>. Acesso em: 13-11-2013.

Figura 4. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+armandinho&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3HqGUrbrM8arkAfCoYC4Ag&ved=0CDoQsAQ&biw=1280&bih=674#es_sm=93&espv=210&newwindow=1&q=tirinhas%20armandinho&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=EPkWaId7dPz0FM%3A%3BoGV9MuxTYpdSkM%3Bhttp%253A%252F%252Fmudar.vc%252Fblog%252Fwp-content%252Fuploads%252F2013%252F11%252Farmandinho-hqfb1-e1383312533522.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fmudar.vc%252Fblog%252F%253Fpage_id%253D18%2526paged%253D3%3B650%3B486>. Acesso em: 15-11-2013

Figura 5. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+armandinho&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3HqGUrbrM8arkAfCoYC4Ag&ved=0CDoQsAQ&biw=1280&bih=674#es_sm=93&espv=210&newwindow=1&q=armandinho+tirinhas&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=bxfmn9f9DJVT4M%3A%3Bh2HEaKsbTn-nbM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-XCHMn5Sgx0Q%252FUXR2AftCE4I%252FAAAAAAAAESo%252FZXglwAT4mGg%252Fs1600%252Farmandinho_natureza.jpg%3Bhttp%253A%252F%252F365coisasquepossofazer.blogspot.com%252F2013%252F04%252Farmandinho.html%3B663%3B193 . Acesso em: 15-11-2013

CRUZ E SOUSA E O RUMOR DAS CIDADES: A ORIGINALIDADE DO SIMBOLISMO BRASILEIRO

*Juan Marcello Capobianco (*UFF)
juandireito@yahoo.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar a natureza da diferença entre a temática da "metrópole urbana", muito presente na poesia do francês Charles Baudelaire, considerado inaugurador do Simbolismo no mundo, com a obra do brasileiro João da Cruz e Sousa, onde há, em oposição, notória ausência dos elementos da modernidade citadina, das ruas e multidões, não obstante a influência do primeiro sobre o segundo seja apontada pela quase totalidade dos críticos. O objetivo do trabalho é analisar o quanto a arte simbólica de Cruz e Sousa não foi uma "herança artificial" ou cópia do modelo europeu, alusão feita por alguns estudiosos, mas uma criação original do brasileiro, atento à natureza do seu povo e em sintonia com as inquietações e anseios do seu tempo.

Palavras-chave. Cruz e Sousa. Baudelaire. Simbolismo. Metrópole.

Em um de seus notáveis estudos sobre Charles Baudelaire, Walter Benjamin menciona o soneto *A uma Passante*[43], (BENJAMIN, 1989, p. 42), observando que o poeta não trouxe aos versos a *multidão* como asilo, mas como refúgio. Demonstra a relação entre o tumulto citadino, incrementado pela multiplicação de lampiões a gás na Paris do início do século XIX, e o prazer de circular pelas galerias e vitrines, absorvendo e observando o rumor da nascente vida urbana. "Baudelaire amava a solidão, mas a queria na multidão" (*Idem, ibidem*, p. 47). A predisposição do francês era mais que aparente, eis que sua obra transparecia a inclinação para a modernidade não somente na linguagem, mas na temática. Encarnava o *flâneur*[44], caminhando inserido no espaço lúdico da cidade, no labirinto do inconsciente individual e social, decifrando como imagem mental a metrópole moderna.

Nesta seara, fica claro por que o próprio simbolista francês se via como "poeta da modernidade". Ao explorar a possibilidade de extrair

---

[43] Neste soneto, Baudelaire faz menção ao espaço urbano já no perimeiro verso : "A rua em torno era um frenético alarido".

[44] Como personagem emblemático parisiense do século XIX, o *flâneur* encarnava a figura *masculina* da vida pública moderna, inserida (também) numa divisão sexista. (WOLFF, 1990, p. 47).

seus versos da civilização comercializada e dominada pela técnica, Baudelaire transfigurava os estímulos civilizados em matéria poética vibrante (FRIEDRICH, 1978, p. 47). Explica Hugo Friedrich que as imagens dissonantes da metrópole são de extrema intensidade em Baudelaire, eis que juntam a luz a gás e o céu do crepúsculo, o perfume das flores e o odor de alcatrão, contrastando também com as curvas vibrantes de seus versos. São conteúdos de sua modernidade poeticamente galvanizada. (*Idem, ibidem*, p. 43) janelas poeirentas com vestígios de chuva, fachadas cinzentas e gastas, a aurora como mancha suja, como o sono animalesco de prostitutas, estrepitoso rodar de ônibus, dentre outras marcantes.

É fato, por certo, que a modernidade se acentuava vertiginosamente no entorno da metade do século XIX. O desenvolvimento da fotografia, em 1839, já adentrara num segundo momento de ascensão, difundida em maior escala pelos cartões de visita fotográficos (*carte-de-visite-photographique*) (FABRIS, 2008, p. 17), e o impacto sobre o observador viria a transformar a perspectiva da sociedade. Jonathan Crary aponta que esta revolução operada pela fotografia não deve ser encarada como parte de uma história contínua de representação visual, e sim como uma nova economia cultural de valor e troca, (CRARY, 2012, p. 22) o que representa alcance bem maior.

Baudelaire, precursor de um estado mutável de imagens e impressões, soube pressentir as transformações agudas que foram paulatinamente se hipertrofiando ao longo do século. Com exatidão resume Simmel, em seu estudo de 1903, "A metrópole a vida mental", que a cidade moderna ocasionou "a rápida convergência de imagens em mudança, a descontinuidade aguda contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas. Tais são as condições psicológicas que a metrópole cria." (SIMMEL, 1950, p. 12)

A pesar de tantas menções da crítica à influência recebida de Baudelaire, e mesmo que não haja um só verso de Cruz e Sousa que o imite (MURICY, 1987, p. 23), o catarinense deixou registro em prosa poética atestando a marca deixada pelo simbolista francês:

> – Charles [Baudelaire], meu belo Charles voluptuoso e melancólico [...] Ah! se tu soubesses com que encanto ao mesmo tempo delicioso e terrível, inefável, eu gozo todas as tuas complexas, indefiníveis músicas; os teus asiáticos e letíficos aromas de ópios e de nardos; toda a mirra arábica, todo o incenso litúrgico e estonteante, todo o ouro régio tesourial dos teus Sonhos Magos, magnificentes e insatisfeitos [...] Como eu ouço religiosamente, com unção profunda, as tuas Preces soluçantes, as tuas convulsas orações do Amor! (SOUSA, 2000, p. 608-609)

Contudo, na poesia do brasileiro não há aspectos de metrópole, agitação urbana e elementos do cotidiano citadino intenso, notáveis em Baudelaire. A perspectiva é bem diversa, entretanto, não menos renovadora. Gilberto Mendonça Teles, que atribui ao catarinense uma poesia revestida de conteúdo muito mais humano do que a dos poetas europeus (TELES, 1994, p. 29), demonstra que ele, ao assimilar culturalmente a herança estética européia, transgrediu a tradição simbolista socando-a por dentro, "desestruturando-a com os golpes semânticos de cada palavra enumerada, e estruturando assim uma nova harmonia, fracionada pela diversidade de elementos" (*Idem, ibidem*, p. 42).

Inicialmente, Cruz e Sousa pode ter colhido inspiração no Simbolismo baudelairiano, encarnando a estilização ou reação brasileira a um movimento originariamente europeu, todavia, no percurso dialético do poeta catarinense, predomina a nota do etnicamente marginalizado, do "emparedado", acentuada pelas condições físicas, o que lhe conferiu tamanha cosmovisão peculiar, que convenientemente o distanciou dos demais poetas franceses que o influenciaram, mesmo Baudelaire (PORTELA, 1959), que viveu realidades bastante diferentes.

Todavia, estes enfoques que distanciam Cruz e Sousa de Baudelaire encontram melhor elucidação quando se observa o núcleo ideológico-conflitual que permeou estes dois criadores tão diversos, ainda que irmanados por um ideal de poesia simbolista.[45] É Alfredo Bosi, abordando o satanismo (mas que se aplica à generalidade da poética), quem destaca o núcleo conceitual diverso entre os poetas:

> De todo modo, convém fazer distinções de sentido. O satanismo baudelaireano deve ser entendido no contexto já moderno do poeta das *Flores do Mal, dandy, flâneur* e solitário na metrópole parisiense. É o desprezo fulminante do artista contra o filisteu, o hipócrita, o senhor das convenções burguesas. Cruz e Sousa incorpora certamente na sua dicção muito da eloquência ferina desse veio maldito, mas o seu léxico e as suas metáforas servem-lhe também para traduzir uma situação própria, que tem a ver com a maldição tanto coletiva quanto individual sofrida pelo descendente de africanos (BOSI, 2008, p. 76).

---

[45] Anna Balakian afirma que, sob o rótulo de Simbolismo, foram agrupados tantos poetas com traços bastante diversos, que foram capazes de tornar o Simbolismo não mais nacional ou francês, mas parte da cultura ocidental, cuja "preocupação maior era o problema não-temporal, não sectário, não-geográfico e não-racional da condição humana: o confronto entre a mortalidade humana com o poder de sobrevivência, através da preservação das sensibilidades humanas nas formas artísticas." (BALAKIAN, 2000, p.15).

Com clareza, Bosi explica que a dicotomia presente em Baudelaire (e mesmo em algumas obras de Verlaine), cuja tensão se manifesta na relação "artista *versus* burguês", tem seu núcleo deslocado na poética cruzesousiana para uma tensão que envolve África *versus* Civilização, ou, ampliando o espectro, África *versus* história universal. (BOSI, 2008, p. 179)

O afastamento dos elementos urbanos e modernos na temática, bem como o foco social, são questões que passam por esta análise envolvendo o burguês baudelairiano e a condição étnico-racial do negro catarinense expressa na poética, mas não se encerra nisso. O aprofundamento do alheamento à realidade, a alardeada "torre de marfim", não somente requer o diálogo contrapontístico com Baudelaire, mas, sobretudo, a observação dos aspectos extrapoéticos e peculiares à própria condição de cidadão do poeta brasileiro. Cruz e Sousa não foi alheio às inquietações da sociedade do seu tempo. Andrade Muricy, cuja autoridade no estudo do Simbolismo brasileiro foi atestada por Manuel Bandeira (1996, p.7), ao considerar a abstração dos simbolistas pelos interesses coletivos e pela vida social, propalada por alguns, relembra o papel sócio-político dos simbolistas, que "se empenharam, apaixonadamente nas campanhas pela Abolição e pela República" (MURICY, 1987, p. 42), desmentindo a abstração dos interesses coletivos e da vida social. O próprio Cruz e Sousa proferiu conferências e produziu escritos abolicionistas que, dos que se puderam conservar, só tardiamente foram recolhidos e publicados[46]. Isto porque o ardor proselitista fora esvaziado pela conquistada libertação escravista e pelo advento da República, deixando os intelectuais – e, nesta seara, os simbolistas – de mãos vazias. (MURICY, 1987, p. 42)

Com lucidez demonstra Dúnia Freita que, atualmente, o poeta catarinense não mais é visto com o distanciamento social da antiga crítica:

> Cruz e Sousa não estava isolado do social, nem refugiado na 'Torre de Marfim'. Foi a voz que lutou pelo seu espaço, pela sua credibilidade, mas que se revoltava com a indiferença, com o desprezo que lhe era devotado pela sociedade." (FREITAS, 1996, p. 55)

---

[46] Foi de Andrade Muricy a iniciativa de publicação, na *Obra Completa*, dos poemas de Cruz e Sousa de conteúdo abolicionista e ligados à causa. O crítico paranaense, amigo pessoal de Nestor Vítor, que herdara o acervo diretamente das mãos do poeta, recebeu os manuscritos em confiança (SOUSA, 2000, p. 20-21) e, na edição do centenário, em 1961, trouxe à luz muitas das obras esquecidas do período pré-abolicionista, revelando que o poeta catarinense nunca se distanciara de seus irmãos de cor.

A reação combativa dos simbolistas se deu, na verdade, não por uma mera evasão da realidade, mas pela busca da ânsia do absoluto, e essencialmente por uma tendência incontornável de contraposição à ideologia do positivismo e do cientificismo, cuja relatividade era imposta de forma compulsória e com "objetivismo" inconteste (MURICY, 1987, p. 42). Esse isolacionismo, ademais, não era novidade de escola, pois já provinha dos românticos (MOISÉS, 1973, p. 75), ainda que com tintas diversas.

É possível observar que a concepção bosiana sobre a diferença de *tensões* do artista, notável em Baudelaire e Cruz e Sousa, não impediu que o próprio brasileiro se mantivesse persistente em sua reação contrária aos valores existenciais e ideológicos da burguesia, em seu protesto racial metamorfoseado em revolta estética (BASTIDE, 1979; BOSI, 2008, p. 179), além de oposto à literatura objetiva (MUZART, 1994, p. 79).

Andrade Muricy recorda este aspecto ao considerar o "Emparedado", publicado postumamente na obra *Evocações*, no mesmo ano de 1898 em que faleceu Cruz e Sousa. Afirma o crítico paranaense que o poema em prosa, antes de ser um protesto provindo de sua condição de negro e sócio-economicamente miserável, ou mesmo uma confissão de titã encadeado na contingência do preconceito social, num pensamento angustiado e vergastado por intensas tragédias (MOISÉS, 1973, p. 115), é um agigantado requisitório de piedade e humanidade geral (MURICY, 1987, p. 43), o que lhe confere traços de universalidade que devem servir de norte para orientar o estudo sobre os alegados alheamentos da realidade, tanto no contexto social, quanto no mencionado campo da modernidade metropolitana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALAKIAN, Anna. *O Simbolismo*. Trad.: José Bonifácio A. Caldas. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BANDEIRA, Manuel (Org.). *Antologia dos poetas brasileiros*. Poesia da fase simbolista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1996.

BASTIDE, Roger. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. Poesia afro-brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1943, In: COUTINHO, Afrânio. (Org.). *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979, p. 157-189.

BENJAMIN, Walter. Baudelaire Charles: um lírico no auge do capitalismo. *Obras escolhidas*, V. III. Trad.: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOSI, Alfredo. Poesia versus racismo. In: ___. Literatura e resistência. 1ª reimp. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador*: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FABRIS, Annateresa. (Org.). *Fotografia*: usos e funções no século XIX. Coleção Texto e Arte. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

FREITAS, Dúnia Anjos de. *O olhar do historiador garimpando o léxico na prosa de Cruz e Sousa.* 1996. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*: da metade do século XIX a meados do século XX. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

MOISÉS, Massaud. *O Simbolismo*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1973, v. 4.

MURICY, José Cândido de. *Panorama do movimento simbolista brasileiro.* 3. ed. Brasília: INL, 1987, vols. I e II.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Cruz e Sousa e o trabalho da Arte. In: SOARES, Iaponan; MUZART, Zahidé L. (Orgs.). *Cruz e Sousa*: no centenário de *Broquéis* e *Missal*. Florianópolis: UFSC, FCC ed., 1994.

PORTELA, Eduardo. Aventura e desengano da periodização literária. *Jornal do Commercio*, 23 de agosto de 1959.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. In: ___. *O fenômeno urbano*. Trad. Sérgio Marques dos Reis. Rio de Janeiro. Zahar, 1950, p. 12.

SOUSA, João da Cruz e. *Obra completa*. Organização, introdução, notas, cronologia e bibliografia por Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

TELES, Gilberto Mendonça. Cruz e Souza. In SOARES, Iaponan; MUZART, Zahidé L. (Orgs.). *Cruz e Sousa*: no centenário de Broquéis e Missal. Florianópolis: UFSC, FCC ed., 1994.

WOLFF, Janet. The invisible Flâneuse Women and the Literature of Modernity. In: WOLFF, Janet. feminine sentences. Berkley, Los Angeles, Londres: University of Califórnia Press, 1990.

DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: A IMPORTÂNCIA DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS NA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosimeri Maria Barbosa (UNIABEU)
rosimeri.maria@yahoo.com.br
Cristina Novikoff (UNIGRANRIO)
Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

RESUMO

Este trabalho, originário das discussões realizadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Ciências Humanas, no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores (LAGERS – UNIGRANRIO), tem como objetivo refletir sobre a importância dos pressupostos freireanos na formação dos futuros professores, especificamente dos de língua portuguesa. Pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como suporte teórico as obras de Freire (1979, 1987, 1992a, 1992b, 2000, 2009, 2011 e 2012), Gadotti (1994, 1999, 2010), Ghiraldelli Junior (2012) e Weisz (2006), bem como a legislação educacional brasileira (Constituição de 1988 e a lei 9.394/96). A partir do estudo realizado, foi possível perceber a importância do estudo dos pressupostos freireanos nas Instituições de Ensino que oferecem cursos de licenciatura, não só em letras, mas nos demais cursos que formam futuros professores como: matemática, história, biologia, química, física, geografia, educação física, pois os referidos pressupostos darão suporte para a ação docente dos mesmos, ao se depararem com as questões pedagógicas e relacionais ao cotidiano da escola.

Palavras-chave: Formação docente. Pressupostos freirianos. Práticas docentes.

1. Introdução

Os problemas presentes na formação docente podem ser observados no cotidiano da sala de aula, principalmente na rede pública de ensino, mas foram evidenciados na educação brasileira mediante as avaliações nacionais como a Prova Brasil, com exames de língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental, o exame nacional do ensino médio (ENEM), que avalia todo o ensino médio e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avalia toda a educação superior. Há, também, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), uma avaliação internacional, que tem como objetivo produzir indicadores que promovam a discussão sobre a qualidade da educação nos países participantes e, assim, subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Há, ainda, outras avaliações voltadas para a alfabe-

tização: Provinha Brasil, que avalia as competências quanto à leitura, escrita, interpretação e os conhecimentos relacionados à matemática, realizada no 2º ano do ensino fundamental e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada pela primeira vez este ano, tendo como objetivo avaliar o processo de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Tais resultados preocupam a todos nós, que acreditamos que a educação pode e deve ser diferente.

Um país como o Brasil, que tem como patrono um dos maiores educadores e filósofos da educação do século XX, Paulo Freire, deveria estar muito à frente nas questões pedagógicas e relacionais, que a cada dia revelam a problemática, no cenário nacional, apesar de poucas exceções. Partindo daí, temos como objetivo, neste estudo, refletir sobre a importância dos pressupostos freireanos na formação e na ação docentes. Para tal, reunimos algumas das principais obras de Paulo Freire, assim como de outros estudiosos, de sua pedagogia da libertação como Gadotti, Ghiraldelli, Fernandes e de especialistas preocupados com a nossa educação como Weisz e a própria Legislação Educacional Brasileira (*Constituição*, *LDB* e *Diretrizes Curriculares Nacionais*).

Tal temática muito nos interessa, pois estamos inseridas neste processo como educadoras comprometidas com a nossa formação e com a formação dos futuros professores que estarão em nossas escolas exercendo a sua prática docente. Sendo assim, pesquisamos, buscamos através da observação, compreender o que se passa no interior dos cursos de formação e percebemos que não só Paulo Freire, como as questões pedagógicas, são trabalhadas superficialmente.

Os próprios estudantes dos cursos de licenciatura e, especificamente, os do curso de letras, dão ênfase aos conhecimentos específicos do curso, visto que é algo que lhes interessa, pois foi a área de conhecimento que despertou o interesse pelos mesmos. As disciplinas da parte pedagógica, porém, não têm o seu valor evidenciado. Alguns destes universitários lembram-se destas áreas de conhecimento quando desejam fazer concurso público e as mesmas são cobradas. Para superar o esvaziamento teórico, recorrem a cursos preparatórios e, de forma mecânica, meramente técnica, nada politizada ou conscientizadora do valor da prática docente, alguns passam e se deparam com uma realidade para a qual não estavam preparados.

Por considerarmos estas questões sérias e carentes de discussão crítica, nos dedicamos a este estudo.

2. *A formação de docente de língua portuguesa e os desafios do cotidiano escolar*

É de conhecimento público que um dos desafios enfrentados pela educação brasileira é a formação docente para a educação básica, visto que a educação de qualidade para todos passa pela formação destes profissionais que, por sua vez, passam por outros profissionais da educação: os professores do curso de licenciatura. É difícil localizar onde se perdeu a qualidade da formação dos professores, visto que também estamos na escola e na universidade e percebemos a gravidade dessa questão, do nó que se formou e que não conseguimos desatá-lo.

Parece incoerente, mas todas as cobranças recaem sobre os/as professores/as da educação básica, sem lembrar que os mesmos tiveram uma formação que os/as habilitou para tal prática.

Ghiraldelli (2012) faz uma severa crítica ao que ele denominou "universidade bancária", fazendo referência à educação bancária, que Paulo Freire tanto questionou, levando-o a propor uma educação libertadora, uma educação como prática da liberdade.

Incomodado com esta situação, Ghiraldelli (2012), doutor e mestre em filosofia, afirma que esta prática, inadmissível nos dias atuais, ainda se faz presente nas escolas de educação básica e na educação superior, onde realmente ela não deveria estar presente. Para ele, Paulo Freire, ao utilizar a expressão "pedagogia bancária", queria dizer "que a dinâmica tradicional em sala de aula implica um professor que deposita informações para os estudantes, os quais por sua vez guardam-nas 'no cofre' da memória".

Como poderão os professores de língua portuguesa, formados numa "universidade bancária", terem uma prática docente libertadora? Claro que há os que conseguem se libertar e exercer sua prática com consciência, bom senso e respeito às experiências trazidas por seus alunos, dispostos a ouvir o que cada um deles tem a dizer a partir da sua leitura do mundo, mas são raridades. O que vemos são práticas docentes meramente reprodutoras de um sistema que define o que e como ensinar, sem questionar, talvez, sem sequer se dar conta do valor social do seu trabalho como professores e professoras, principalmente quando se trata de escolas públicas, sejam elas de administrações municipais, estaduais ou federais.

Quantas lacunas ainda existem em nossa formação docente? Inú-

meras questões são deixadas de lado em prol da ditadura das avaliações externas, de ter que dar conta dos índices, da nota no ENADE, inclusive.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) dedica os artigos 61 e 62 à formação docente, porém, ainda há um distanciamento entre o que consta na legislação e o que, de fato, ocorre no cotidiano.

A lei fala em sólida formação básica, visando propiciar conhecimentos científicos e sociais elementares para o exercício da docência, mas não é bem isso que presenciamos. Fala também sobre as associações teóricas e práticas, ressaltando os estágios supervisionados. Ao pensarmos nesses estágios, lembramo-nos da precariedade com que os mesmos acontecem.

Weisz (2006, p. 118) diz que "os estágios, da forma como são feitos, pouco contribuem para a formação prático-reflexiva do professor." Ele reforça a importância de os futuros professores fazerem o Estágio, com profissionais que sirvam como referência positiva para os mesmos, o que não acontece nos estágios realizados nas escolas de educação básica. Como professoras que um dia já foram estagiárias e como professoras supervisoras de estágio, temos que concordar com as colocações acima. Mais grave ainda é que as questões burocráticas, de documentação e seguro, entre outras, desgastam os alunos-estagiários e os professores e professoras supervisores do estágio e o essencial acaba se perdendo: a vivência na sala de aula, as discussões sobre o exercício da prática docente em uma escola real, com alunos reais, como os que estes/as estagiários/as terão ao se formarem. Isso, apesar de termos consciência de que esta é uma pequena amostragem do que é o contexto escolar, tendo em vista a diversidade escolar em termos geográficos e sociopedagógicos.

Gadotti (2010, p. 16), ao falar sobre a pedagogia do diálogo, nos adverte que "a formação e o trabalho do educador insere-se numa estratégia político-pedagógica de transformação social, na qual a educação deveria se constituir num fator importante".

Precisamos refletir e agir quanto à formação dos futuros professores, reconhecendo que a qualidade da educação passa por esta questão formativa, mas não para nela, visto que há questões outras que influenciam nossa educação, desde a participação consciente e comprometida da família ao compromisso moral e ético dos que detém o poder: os que governam nossos municípios, estados, nosso país, ou seja, vontade política de que todos tenham acesso à educação de qualidade, pondo fim à duali-

dade entre as escolas para a elite e escola para as classes populares. Infelizmente, há professores que saem dos cursos de licenciatura com o olhar indiferente, e realiza o seu trabalho reproduzindo esta forma de "organização social".

3. Paulo Freire e seus pressupostos

Embora Paulo Freire seja admirado mundialmente, chegando a ter uma estátua em pleno centro da capital de Estocolmo, na Suécia, em reconhecimento ao seu valor como educador e filósofo da educação, no Brasil, ainda há quem não o conheça, ou que já tenha ouvido falar em seu nome, mas desconheça suas obras, sua importância na história da educação brasileira. Pior ainda, os que nunca leram suas obras, desconhecem o seu trabalho e fazem críticas sem qualquer fundamentação, sem saber o que estão criticando. Ou, talvez pior, os que se dizem freirianos, se apropriam de uma fala que não acreditam e exercem práticas tradicionais em seu cotidiano. Pode ser que estes acreditem ser mais convincente terem suas falas embasadas nos pressupostos freirianos, visto que é o patrono da educação brasileira.

Tanto Alvarenga (2002) como Ghiraldelli (2012) alertam para os "usos" e "abusos" presentes nos discursos dos que falam sobre as idéias de Paulo Freire e mesmo dos distorcem a sua fala, para dar credibilidade às suas propostas, inclusive os Programas Governamentais de Alfabetização.

Entre os professores de língua portuguesa, a situação não é muito diferente. O diferencial é que eles pouco conhecem Paulo Freire e se mantém indiferentes, pois a preocupação está mais voltada para os teóricos da área de formação. Tal situação é inadmissível por tudo que este educador representa para a educação. Como citado anteriormente, Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e tal título foi a ele conferido a partir da Lei 12.612/12, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 13 de abril de 2012. Uma homenagem mais que justa, proposta pela deputada Luiza Erundina (PSB-SP). Foi o reconhecimento a este educador, preocupado com a educação crítica em serviço da transformação social, como ficou evidente em suas obras.

Foi em 19 de setembro de 1921, no Bairro de Casa Amarela, em Recife, Pernambuco, que nasceu este brasileiro preocupado com os "oprimidos", com as pessoas das classes populares, talvez, por ter viven-

ciado, em sua infância, a pobreza e a fome, consequências da crise de 1929, e a perda do pai aos treze anos de idade.

Segundo Freire (2006, p. 47), "cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino-empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz. Permitiu que este prevalecesse na sua existência de adulto e superou a vivência do menino sofrido". Assim como suas obras são admiráveis, sua história de vida também é, pois ele soube enfrentar as dificuldades que apareciam, sem amargura ou lamentações, conseguia se reconstruir diante das adversidades.

O menino cresceu, tornou-se um homem politizado, consciente, crítico das práticas docentes tradicionais e, embora tenha se formado em Direito, não chegou a defender nenhuma causa, pois a principal causa que abraçou em sua vida foi a educação dos excluídos pelo sistema capitalista.

Estas palavras sintetizam sua indignação diante das injustiças sociais, da desigualdade presente em nossa sociedade. Por acreditar que educar é um ato político, desenvolveu, na década de 1950, uma proposta voltada para as camadas populares, visto que viveu experiências significativas no Colégio Oswaldo Cruz, como aluno e como professor, e, a partir daí, teve a possibilidade de lecionar em outras instituições escolares do Recife. Trabalhou, também, no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), tendo contato com a educação de adultos trabalhadores. Na Paróquia do Arraial, ele aproveitou as experiências do trabalho no SESI-PE e liderou um grupo de casais na realização de uma ação educativa popular. Estas experiências serviram de base para os projetos de Paulo Freire, que culminaram na estruturação de uma proposta de alfabetização libertadora.

Seus projetos ganharam força e reconhecimento em todo o Brasil no início da década de 1960 e Paulo Freire propôs um novo método de alfabetização que partia de palavras geradoras, que eram contextualizadas, significativas, o que ele denominou "palavramundo" (FREIRE, 1992a). Dispensou a utilização de cartilhas, visto que há muito que se aprender partindo da "leitura do mundo". Assim, formaram-se os Círculos de Cultura, onde tais palavras eram debatidas, pensadas, analisadas criticamente, despertando, em cada educando, a consciência de si mesmo e do contexto histórico e social em que viviam.

Os resultados obtidos pelo "Projeto de Educação de Jovens e Adultos", coordenado por Paulo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte

(300 cortadores de cana alfabetizados em 45 dias), despertou interesse do então Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, que o convidou para coordenar o "Programa Nacional de Alfabetização".

Infelizmente, o programa, oficializado em 21 de janeiro de 1964, foi extinto em 14 de abril do mesmo ano, com o golpe militar, visto que a proposta de uma educação libertadora ia contra os interesses dos militares. Paulo Freire, assim como outros educadores progressistas, foi exilado, impedido de desenvolver a proposta de alfabetização conscientizadora em seu país, mas seu nome já era conhecido em outros países que o acolheram, como Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça entre outros. Após a anistia, em 1979, Paulo Freire pode retornar ao Brasil, mas só o fez em 1980.

De volta ao Brasil, foi possível evidenciar que o tempo vivenciado no exílio foi de aprendizagem para Paulo Freire. Foi professor titular da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), exercendo a sua práxis (reflexão-ação-reflexão) até a semana anterior à sua morte. Foi professor também da UNICAMP, onde lecionou entre os anos de 1980 e 1990. Importante destacar que, aos 67 anos, em 1989, foi nomeado Secretário de Educação do Município de São Paulo, quando Luiza Erundina foi eleita prefeita do município. Em maio de 1991, considerando ter cumprido o seu compromisso como cidadão e feito o melhor que podia fazer pela educação da cidade de São Paulo, afastou-se do cargo e deu continuidade aos escritos de seus livros e à docência, sendo substituído pelo professor Mario Sergio Cortella.

Com a saúde fragilizada pelos embates da vida, pelo exílio, pelas injustiças e incompreensões de que fora vítima e pelo cigarro, fez, em 1997, uma angioplastia, mas logo após sofreu um enfarte. No dia 2 de maio de 1997, seu coração parou definitivamente de funcionar e, após algumas tentativas de reanimação, veio a falecer.

Entre suas principais obras, podemos destacar: *Educação e Mudança, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, A importância do ato de ler, À Sombra desta Mangueira, Pedagogia da Autonomia, Professora sim, tia não, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Tolerância* e *Cartas a Cristina*.

Morre Paulo Freire, mas ficam suas obras, seus pressupostos e seu exemplo de amor pelo Basil e pelos brasileiros. Amor comprometido, responsável, ético, desejoso de ver o crescimento do outro.

Seus pressupostos precisam ser discutidos nos cursos de licenciatura, tendo em vista que, ao se formarem, os professores buscam os concursos públicos, visando à estabilidade profissional e desconhecendo a realidade de trabalhar com as classes populares. Os pressupostos freireanos possam ser vivenciados em qualquer instituição de ensino, público ou privado, e em qualquer etapa da educação básica e superior, visto que não é uma receita a ser aplicada, um manual a ser seguido, mas uma questão de postura e de opção consciente por uma educação libertadora. Preocupam-nos, ainda mais, as práticas que se dão no interior das escolas de educação básica da rede pública, pois é lá que se encontram os "oprimidos", os alunos das classes populares.

Entre os pressupostos freireanos, podemos destacar:

1 a importância da problematização, do desafio lançado aos educandos, levando-os a pensar, a construir o conhecimento;

2 a compreensão de que o ponto de partida deve estar relacionado ao contexto no qual a escola está inserida. Os conhecimentos trazidos pelos alunos são o ponto de partida para novas aprendizagens, portanto, é necessário ouvi-los;

3 o respeito às diferenças.

4 a rejeição à educação bancária e a busca de uma educação transformadora, que percebe e respeita a incompletude do ser humano (alunos/as, professores/as, funcionários/as, equipe diretiva e pais, entre outros);

5 a relação dialógica como base da relação professor/a e alunos/as e na escola como um todo;

6 a consciência de que a formação dos futuros professores não pode abrir mão da formação técnica e científica, mas necessita também o envolvimento de sonhos e utopias, que, negando o determinismo, acredita no inédito-viável;

Concluímos estes pressupostos com umas das inúmeras falas marcantes Freire (1996, p. 110): "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo".

4. *Considerações finais*

Iniciamos este estudo refletindo sobre a importância dos pressupostos freireanos para a formação dos professores de língua portuguesa e percebemos que a prática docente está relacionada à formação docente. Portanto, se essa formação se dá em instituições que mantém uma educação bancária, teremos semestralmente formado professores que exercerão a educação bancária nas escolas de educação básica. E todos os exames realizados pelo Governo Federal irão elucidar o que já sabemos: a precariedade da nossa educação, portanto, não se trata da criação de mais exames externos, avaliações nacionais, pois as mesmas continuam evidenciando os problemas já conhecidos. Necessário se faz um olhar diferenciado sobre as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, inclusive, do curso de letras. Mas, não só isso, é preciso repensar as práticas presentes nas instituições que formam os/as futuros/as professores/as, pois essas práticas são referências para os/as mesmos/as. Além da formação inicial, é preciso pensar na formação continuada dos professores e professoras que se formam e são considerados habilitados para exercerem a sua prática pedagógica.

Essencial também é a valorização dos/as professores/as, pois trabalham em duas, três, quatro instintuições, para poderem viver ou sobreviver com dignidade, deixando de lado, muitas vezes, a preocupação com a própria formação, já que precisam optar pelo trabalho ou os cursos de formação e aperfeiçoamento, visto que poucas são as políticas públicas voltadas para a valorização da formação continuada dos mesmos.

Na legislação educacional brasileira constam tais ações, mas não passam do uso de palavras ajustadas ao discurso bem elaborado para cunhar ideias, uma vez que não se fazem materializados ou são pouco vivenciados no dia a dia da escola.

Há empecilhos no caminhar dos professores e professoras que desejam melhorar a sua prática, são as normas legais federais, estaduais e locais em busca de metas que emperram a "intervenção no mundo" por parte dos professores que ousam uma educação que realmente dê conta das demandas da nossa sociedade, em especial em prol do processo de humanização, de valorização da pessoa em desenvolvimento, apesar do discurso sobre os valores e princípios anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao concluirmos este estudo, acreditamos ter discutido as questões a que nos propusemos inicialmente, mas fica a sensação de incompletude, de que ainda há muito a ser pensado, tendo em vista as lacunas existentes na educação brasileira. Desejamos, portanto, que novos estudos se deem a partir das reflexões aqui presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarenga, Marcia Soares de. *A construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária*: "usos" e "abusos" do pensamento freireano. (2002) ANPED- 25ª Reunião

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Resolução CNE/CEB Nº 02*, de 7 de abril de 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – Resolução CEB/CNE Nº 3*, de 26 de junho de 1998.

_____. *Lei nº 9.394.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Preciso Dizer. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 4)

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

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

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasilei-

ra, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis.* São Paulo: Cortez, 2010.

VALE, Maria José. *Paulo Freire, educar para transformar*: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 2006.

DE ALCOVITEIRA A PROFISSIONAL DE FOFOCA

Sonia Gonçalves Batista (UEMS)
soniabatista0806@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz uma discussão sobre a mudança de valor da fofoca, do ato de fofocar. O que antes era visto como conversa de comadres, hoje, passou a ser negócio. Há os que querem fofocar e há os que desejam ser fofocados, desejos estes que são explicados quando observamos a profissão de cada um dos envolvidos. Fofocados são geralmente artistas, políticos e socialites e os fofoqueiros são em geral programas e sites de fofocas, ambos lucram muito dinheiro com as fofocas diárias que por sua vez encontram fofoqueiros de plantão, que hoje, chamamos de leitores, telespectadores e internautas, sempre prontos, ansiosos para a mais nova "notícia" sobre seu fofocado preferido.

Palavras-chave: Fofoca. Fuxico. Fofocar. Fofoqueiro.

1. Introdução

Houve um tempo em que falar da vida alheia era coisa de quem não tinha o que fazer. A função de fofoqueira era de uma figura específica: uma senhora de meia idade ou idosa que enquanto ou após os afazeres domésticos cuidava fervorosamente da vida de quem era, na visão ideológica dela, mulher sem marido, viúva assanhada, homem preguiçoso, criança com má educação, e outras coisas que faziam com que a língua da fofoqueira coçasse.

Imagine a vítima do fofoqueiro dentro de uma casa cheia de câmeras, sendo instruída a exibir seu corpo de tal forma que todas as curvas ou não curvas sejam alvo de elogios e críticas. Usando como inspiração a teoria de Foucault sobre o pan-óptico, os *realitys shows* são moda e é dentre outras possibilidades, um exemplo de campo minado para o fofoqueiro.

> O pan-óptico (...) tem seu princípio não tanto numa pessoa como numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos, produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos (...) Pouco importa, consequentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados (...) Quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro

> o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado. (FOUCAULT, 1997, p. 167)

A partir da ideia de observação do preso em um sistema carcerário feito no modelo pan-óptico temos, então, não só o reality show, mas toda a mídia sobre aquele que de alguma maneira entrou para o mundo das celebridades, ou até de forma mais negativa, está na mídia porque cometeu um crime ou fez algo totalmente fora do que a ideologia dominante espera.

Dessa forma podemos considerar que a mídia entra no papel da alcoviteira, fato este que nos faz observar que a evolução diacrônica é inegável e impossível de não observar o quão é dinâmica a modificação da fala. Saussure, em sua teoria dicotômica destaca que há a dicotomia língua e fala onde a fala é individual e corresponde a maneira de falar de cada indivíduo, sendo ela social. Isso faz com que a fala seja o objeto de estudos da análise do discurso.

Saussure coloca que na dicotomia língua/fala há um sistema de valores onde a fala é envolvida e que isso se dá na combinação de sons e ideias trazidas em cada signo que é composto por um significado e um significante.

> Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 1995, p. 139-140).

São os valores presentes na fala, onde o significado é dito de diversas maneiras e de diferentes formas que pretendemos aqui analisar. Queremos observar o valor histórico trazido pelo significado de alcoviteira e como esse processo chegou aos dias atuais como algo que antes era uma atitude negativa para uma atitude positiva, a tal ponto de fazer com que alguém crie um site somente para cuidar da vida dos outros, promovendo essas pessoas e de forma recíproca construir um processo rentável.

2. *Revisão da literatura*

Este artigo foi idealizado a partir de experiências próprias vividas no cotidiano familiar, no trabalho, escola e entre amigos. Essa experiência trouxe a reflexão sobre o tema observando-o com maiores detalhes.

Dessa forma, vislumbramos a vasta literatura disponível sobre esse tema tão aguçaste. Tema este tratado por José Ângelo Galarsa, em seu livro *Tratado Geral sobre a Fofoca* (1978), coloca que não é fofocado somente aquele que fala de si mesmo, pois quando houver uma fofoca não irá se importar muito e que todos nós em um dado momento sempre estamos envolvidos em uma fofoca, seja como fofoqueiro ou fofocado.

Galarsa ainda parte do princípio de que quem fofoca, a bem da verdade, está querendo criticar o outro sobre atitudes que gostaria de realizar, mas que por estar preso em ideologias não o faz e fala mal de quem acaba saindo da ideologia dominante, libertando-se, assim, de convenções. O fofoqueiro, então, acaba por ser um frustrado, que encontrou no outro justamente o que gostaria de realizar.

Meg Cabot, também escreveu sobre o tema em três livros até então publicados, que tem como narrador-personagem a Lizzie Nochols, cujo comportamento é de uma fofoqueira, por isso é chamada de Rainha da fofoca. No entanto, a trilogia trata das aventuras no cotidiano da própria vida da personagem. O que mais chamou a atenção para este artigo foi a obra: A coluna social como gênero de fofoca.

A Coluna Social como Gênero de Fofoca (2011) pela editora CRV, de Paula Francineti da Silva, é um livro fruto de uma tese de doutorado sobre as colunas sociais editadas pelo jornal *O Globo* entre os anos de 1987 e 1989. A análise foi feita a partir de uma amostra composta pelos jornais publicados de janeiro de 1987 a outubro de 1988, totalizando 1654 notas. O resultado da análise, segundo a autora levou ao primeiro capítulo: "A coluna social como gênero de fofoca", em que foi enfocado o conceito de fofoca e sua relação com o texto da coluna social. No segundo capítulo, "A coluna social como repertório de memória" e no terceiro capítulo, "O Riso na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)", a partir das notas da coluna sobre o transcorrer do trabalho legislativo.

Verdade sob Suspeita, um Ensaio sobre a Fofoca (2007) por Roberto Curi Hallal, é mais um exemplo de literatura sobre o tema. Ele escreve que: “O fofoqueiro vive tirando o pino da granada e jogando gasolina no fogo. Vive culpando os outros e com isso, mostra ser alguém que não chegou ao estágio do respeito, capaz de ser responsável pelas próprias ações.” (HALLAL, 2007, p. 35)

Como pudemos observar fofoca é um tema bastante pesquisado e discutido, talvez porque incomoda e/ou causa curiosidade saber da vida

alheia, o que nos dias atuais passou a ser um trabalho, faz com que a reflexão sobre o tema passe a ser mais positiva se olharmos por um ângulo onde todos ganham, ainda assim há de se considerar que uma análise sobre o público-alvo torna-se importante, sabendo que o feedback do público é o que faz manter ou renovar a ideologia carregada sobre o significado da ação fuxicar.

3. Resultados e discussão

O ato de fofocar pode ser usado, muitas vezes, como desarticulador de poder. No *rap* de Projota e Karol Conka, por exemplo, sob o título "Não falem", podemos perceber, no eu-lírico, a insatisfação em ser alvo de fofocas, fato este que nos remete ao próprio cantor em optar, talvez, por um ritmo musical, embora famoso, ainda alvo de muitas críticas.

No livro de autoajuda *As 48 Leis do Poder*, o leitor é orientado a considerar que praticamente tudo depende da reputação: Guarde-a como a vida, usando essa afirmação como subtítulo diz:

> A reputação é a pedra angular do poder. Usando reputação apenas, você consegue intimidar e vencer. Porém basta um deslize para que você se torne vulnerável e possa ser atacado por todos os lados. Mantenha sua reputação inexpugnável. Fique continuamente alerta contra ataques potenciais e elimine as ameaças antes que se tornem realidade. Ao mesmo tempo, aprenda a destruir os seus inimigos abrindo brechas nas reputações deles. Depois fique de lado e deixem que sejam queimados pela opinião pública. (GREENE, Lei nº 5)

Na orientação desse livro que tem como público-alvo pessoas de negócio e administração, percebe-se o quanto a fofoca é usada como articulação nos meios em que há disputa de poder. Leva-nos a vislumbrar o quão maquiavélico pode ser um ambiente de trabalho, onde os fins justificam os meios.

Mônica Samille Lewinsky, estagiária da casa branca, sede do poder executivo do governo norte-americano, em 1998 após trocar confidências com a secretária Linda Tripp que secretamente começou a gravar as suas conversas telefônicas com Clinton, foi envolvida em escândalo sexual, onde a acusavam de ter mantido um caso com o então presidente. Tripp, a secretária, teria dado as gravações a Kenneth Starr, o acusador, o que causou grande transtorno e baixa da taxa de popularidade de Bill Clinton.

De toda essa escandalosa fofoca, a fofocada, Mônica Lewinsky, soube tirar vantagem dos holofotes. Passou a ser encarregada de sua própria loja onde vende sua própria grife de bolsas. Foi anfitriã numa série de televisão tipo *Reality Show* chamada Mr. Personality.

Nos dias de hoje, a fofoca é muito usada nos meios políticos das mais variadas formas, levantando e derrubando figuras políticas, através das picuinhas de parlamento, por exemplo. No twitter, *Facebook*, sites de fofoca, paparazzi, televisão, revistas, jornais, em qualquer meio de comunicação, sempre há uma fofoca. Os *paparazzi*, em especial, são os que mais se dedicam a realizar essa prática. Podemos dizer que se trata de um fofoqueiro com câmera sempre ligada e de plantão para o menor deslize que possa encontrar.

Agora, observar o fofoqueiro como algo negativo é esperado, entretanto queremos aqui expor o fofocado, que noutros tempos era o injustiçado, muitas vezes derrotado pela fofoca. Mas tudo mudou. O fofocado quer ser visto, fotografado, filmado, ser literalmente fofocado. Isso traz fama, poder, dinheiro. Ser visto é ser lembrado. Para os midiáticos deixar de ser fofocado positiva ou negativamente é algo ruim, significa estar fora da mídia. Este é o ponto que difere a fofoca de antes com a de hoje, embora ainda possa ser usada como fator preponderante para derrubar figuras políticas, por exemplo. Os midiáticos aqui referidos são atores, atrizes, cantores, humoristas, apresentadores, modelos e alguns que vivem na mídia e às vezes nem ao menos é possível saber qual o talento do indivíduo.

4. Considerações finais

Fofocar nada mais é do que o ato de falar da vida alheia, difamar o próximo. E nos dias atuais esse ato se funde com o ato de quer se mostrar, se promover. Como para o artista ser visto é ser lembrado, surge a necessidade da existência de meios para que a fofoca se expanda rapidamente. Assim o twitter, o *Facebook*, os sites de fofoca, paparazzi, televisão, revistas, jornais são usados diariamente para a divulgação da vida dos midiáticos.

O interessante é que aquela velha figura da alcoviteira ainda existe, ficou para aqueles que compram os jornais e revistas, colecionadores de fofocas do seu ídolo, o telespectador, o internauta e ainda nas rodas de

tereré, de chimarrão e de amigos. E ainda, como pior constatação é que um difamador sempre é um melhor amigo e confidente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

GALARSA, José Ângelo. *Tratado geral sobre a fofoca*. São Paulo: Summus, 1978.

GREENE, Robert. *As 48 leis do poder*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HALLAL, Roberto Curi. *Um ensaio sobre a fofoca*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

DENTRO DO TEXTO E DA VIDA: ESTUDO DE POEMAS DE ADÉLIA PRADO E CORA CORALINA EM PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Juliana Cabral (UCB)
Rafael Ramiro Costa (UCB)
Marcelo Santos (UCB)
m.santos1977@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é produto de pesquisa em andamento na Universidade Castelo Branco, em Realengo, sobre a utilização da poesia como instrumento didático. Nossa ênfase, nesse estágio da pesquisa, está em retomar os conceitos mais teóricos em torno do poético, há muito dissociado da prática pedagógica, e rearticulá-los em metodologias que especificam o tratamento da poesia nas escolas. Compreendemos que a formação teórica acadêmica é fundamental na escolha de poemas e na estratégia de construir leitores de poesia. Além disso, acreditamos que a poesia, como gênero textual pleno de especificidades, não pode ser visto como um entre outros gêneros textuais, mas cumprindo, como todos os outros, um papel bastante singular na formação do aluno. Para tal, apresentamos aqui uma possibilidade de reler poemas de poetisas brasileiras que dialogam com a herança cultural brasileira, mas que, ao mesmo tempo, reatualizam a tradição e provocam a proximidade com o leitor e com os possíveis contextos em que eles se insiram, sendo exemplares na introdução do leitor ao mundo da poesia e à tradição poética literária brasileira.

Palavras-chave: Texto. Adélia Prado. Cora Coralina. Poesia. Instrumento didático.

1. *Do modernismo de Drummond à contemporaneidade de Adélia Prado*

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.

Assim inicia o poema "Com licença poética", de Adélia Prado, fazendo referência ao "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade, aqui colocado em tensão pela poetisa, ao demonstrar em contraponto uma figura feminina apresentada de forma corajosa e única. Ao contrário de Adélia Prado, que em sua "face" nos mostra uma mulher que não precisa adotar a embriaguez e é sensata ao entender os problemas do mundo, sempre apresentando aspectos líricos, o poeta Drummond se de-

sintegra ou, como propriamente se autodesigna, se retorce em faces múltiplas.

A partir dessa pequena análise do que tratam esses dois escritores, juntamente com destaque às suas intertextualidades, apresenta-se a possibilidade de construir uma leitura competente por parte dos alunos, observando o que diz os PCN de língua portuguesa para o ensino médio:

> Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de 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)

E é nessa perspectiva que destacamos a importância de sistematizar a leitura de um gênero literário específico como a poesia, para que os alunos entendam como ocorre uma leitura reflexiva e orientada criativamente, além da intertextualidade referida, observando pontos característicos dos dois poemas, sem se pautar unicamente em sua forma gramatical, mas sim levando a poesia a seu entendimento específico na relação com a herança cultural e com a atualização viva de significações. Por isso, a partir dessa afirmativa, destacamos a colocação de Tristan Tzara (*apud* LIMA, 1981): "a poesia não é apenas um produto escrito, uma sucessão de imagens e sons, mas uma *maneira de viver*." (p. 309). Logo, entendemos que estudar e ensinar poesia de maneira eficaz faz com que os alunos consigam se identificar e sentir o poema para além de sua realização linguística. Isso porque a leitura poética deve ser sensibilizadora e causar um efeito, já que cada interpretação alia vivência e história. E é justamente dentro desse parâmetro que destacamos a noção pedagógica a ser explorada nas aulas de língua portuguesa e literatura como algo importante, pois poesias bem trabalhadas geram reflexão, criatividade, além de incentivar a criatividade linguística. Destacamos, para reflexão, um pequeno trecho de Marisa Lajolo (1998) em "Poesia: uma frágil vítima da escola", onde se pode perceber a necessidade de um trabalho bem consciente no que se refere à poesia.

> O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz*. (LAJOLO, 1998, p. 50)

Ainda sobre a importância da leitura de poesia como condição de interpretação do mundo, o crítico e filósofo Theodor Adorno (2003)

aponta na leitura crítica e reflexiva a captação das minúsculas ações do cotidiano, a poesia da vida, que não pode mais ser negligenciada na análise social. E é justamente nesse quadro poético que podemos perceber o poema de Adélia Prado, não em um sentido simplista e corriqueiro de vida, mas sim a vida de uma mulher desdobrável e que consegue fazer de sua vida uma obra, um poema, uma história, fazendo com que não só as mulheres se enxerguem na autora, mas todos aqueles de condição e vida humanas. Cada leitura passa por um filtro, em que o leitor receberá as palavras de maneiras diferenciadas. Logo, não destacamos aqui as intenções do autor, mas sim a forma como cada leitor as recebe e se coloca à frente de suas próprias interpretações, isto é, quanto mais individual e filtrada a obra se apresenta, mais universal ela se mostrará a cada leitor. Por isso, podemos destacar um trecho de Adorno afirmando que:

> (...) a linguagem se molda inteiramente aos impulsos subjetivos: um pouco mais, e se poderá chegar a pensar que somente ela os faz amadurecer. Mas ela continua sendo, por outro lado, o meio dos conceitos, algo que estabelece uma inelutável referência ao universal e à sociedade. (ADORNO, 2033, p. 74)

No que se refere à intertextualidade, ponto iminente entre as duas poesias, observamos o dialogismo lírico, em que Adélia estabelece relações com o texto de Drummond, nas quais podemos observar as convergências e divergências de sentido. Por isso, não podemos designar a obra de Adélia Prado como uma mera intertextualidade com Drummond, pois a escritora busca em seu poema, além de dialogar com outro texto, preservar a sua singularidade, com o seu ritmo e sua cadência. Por isso, quando destacamos essa intertextualidade para o leitor-aluno, percebemos que, dentro de nossa metodologia, ela é necessária para o aluno perceber e construir os desvios e diferenças, colocando-se como leitor-cúmplice do diálogo, em vez de reduzir a intertextualidade a esquemas classificatórios e reconhecimentos sem consequência. Nessa perspectiva, consideramos o que afirma o crítico Stanley Fish: "A interpretação não é a arte de entender (*construing*), mas sim a arte de construir (*constructing*). Os intérpretes não decodificam poemas: eles os fazem" (FISH, 1993, p. 159).

Na distância entre o "eu retorcido" e a "mulher desdobrável" não está apenas a referência, o intertexto, *mas a diferença, o para além do texto*, a construção de significado na colocação de pensamentos divergentes, mas que ao mesmo tempo se completam dando enfoque ao ser humano como um todo, desdobrável nesse leitor atual que situa a linguagem, a arte na sua história pessoal, aquilo a que podemos chamar de contemporaneidade da leitura.

2. *Pensando em poesia*

Meus filhos plantarão o trigo e o milho,
e serão padeiros.
Terão moinhos e serrarias e panificadoras.
Deixarei no mundo uma vasta descendência
de homens e mulheres, ligados profundamente
ao trabalho e à terra que os ensinarei a amar.

Pouco conhecido, o poema "Eu voltarei" traz na sua essência as marcas da escritora: o cotidiano, pessoas com vontades simples, paisagens antigas. Ela afirma em todos os momentos o amor pelas coisas simples da terra. O eu lírico e a terra parecem ser unos e, com isso, tudo é motivo para exaltação: árvores, pessoas com cotidianos simples, formigas...

A oralidade, outro aspecto presente nas obras de Cora, pode ser vista através do ritmo, além do uso de uma linguagem coloquial que faz a poesia fluir com versos despretensiosos. Mesmo desassociada de uma corrente estética, é possível encontrar aspectos dos modernistas, que prosseguiram com os poetas pós-modernos: a diluição de delimitação de gêneros, principalmente sobre a discussão entre prosa e poesia. Seus poemas trazem versos livres, suas estrofes são heterogêneas, e sua poesia assume um tom prosaico, estabelecendo uma conversa com o leitor. Cora transfigura o prosaico, o cotidiano em poesia que se aproxima da oralidade. Nesse intuito, percebemos o caráter de abertura que o texto poético pode trazer para a valorização da oralidade. O ensino da oralidade é de fundamental importância, conforme os PCN para língua portuguesa ressaltam:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola à possibilidade de dar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. "Ensinar linguagem oral" não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo (PCN, 1998, p. 67).

Em "Eu voltarei", o eu lírico é o mesmo que conta a história de um típico casal interiorano, que planeja ter uma vida farta, pacata, consciente e bastante fecunda. Durante toda leitura da poesia é possível perceber esta mulher interiorana conversando com o leitor, um eu lírico que compreende que a elevação da alma só é alcançada através de trabalho árduo, da luta para deixar o melhor de nós. O sujeito poético faz com

pessoas que passam por dificuldades sociais se identifiquem com a poesia, sejam trabalhadores rurais, professores e, como é nosso objetivo mais próximo, alunos das escolas da zona oeste do Rio de Janeiro. Cora possibilita vislumbrar problemas a partir de sua poesia, quando a autorrepresentação do sujeito poético possibilita a empatia do leitor que encontra alguém que passou também por dificuldades.

O eu lírico possibilita observar como o comportamento do passado reflete no presente: as experiências expostas na poesia de Cora possibilitam acessar uma memória histórica e cultural. Esse mapa das memórias de Cora possibilita ensinar sobre a história de Goiás. Logo, está presente a interdisciplinaridade em seus textos: não é preciso imaginar o período histórico, a poesia faz isso por conta própria. Como assinalam os PCN,

> A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino (PCN, 1998, p. 67).

Essa poesia nos permite perceber outra marca registrada dessa poetisa, que é o uso de metáforas, como a metáfora da "mulher-semente'". A poesia cresce pela terra, germina pela terra, mas germina principalmente dentro da alma. A figura da mulher-semente serve como metáfora para ilustrar a vida de uma mulher interiorana da cidade de Goiás. Essa metáfora é um caminho importante para a autorrepresentação e deve ser trabalhada e expandida nas aulas interpretativas para alcançar significados de acordo com os contextos dos leitores.

3. Conclusões

Com essa pequena demonstração da possibilidade de aliar vida e texto, oferecendo para as aulas de literatura, especificamente com o trabalho com a poesia, a indicação de que o dentro do texto é sempre importante quando aponta a direção de seus sentidos para o dentro da vida. O trabalho teórico-crítico que fundamenta a prática docente deve ser selecionado, como procurarmos fazer, dentro das condições de tornar a leitura em sala de aula um ato formador e transformador. Assim, é possível conciliar o que sempre tem sido deixado em segundo plano nas nossas práticas interpretativas na escola: a aliança entre a teorização do poético e a

formação do leitor, além da ocultação das dimensões sensíveis, estéticas e específicas da poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Palestra sobre lírica e sociedade. In: ___. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2003.

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. Trad.: Sonia. Moreira. *Palavra*: *Revista do Departamento de Letras da PUC-Rio*, n. 1, p. 156-165, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 1998.

LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 03-03-2013.

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldapres07.pdf>. Acesso em: 05-03-2013.

DENTRO E FORA DA SALA DE AULA: MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE CULTURAL NO GÊNERO TELENOVELA[47]

Angela Batista Xavier (UEMS)
angela_dox@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

A telenovela é um gênero discursivo derivado das antigas novelas de folhetins que se encontra ativamente presente na sociedade brasileira. É um gênero que detém uma significativa parte no âmbito da identidade cultural e memória coletiva de um país, possuindo o poder de preservar e refletir costumes, tradições, valores e crenças de uma sociedade. Tendo a telenovela brasileira como uma unidade de ensino, o objetivo deste artigo é investigar o gênero discursivo em evidência, construindo uma abordagem sobre o seu surgimento e funcionamento discursivo. Dessa forma, será realizada uma proposta de transposição didática que indique a possibilidade de trabalhar o gênero telenovela em sala de aula, tendo como base as exigências teóricas e pedagógicas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que preconizam materiais que auxiliem na construção do censo crítico dos alunos e que conheçam a sua história. Para isso, utilizaremos um trecho da telenovela *A Escrava Isaura*, baseada no romance de Bernardo Guimarães e televisionada pela emissora Record como proposta de transposição didática para ser analisada e trabalhada com alunos de várias idades, visando-a como objeto de estudo de língua portuguesa ao investigar os discursos dos personagens da trama, o que também possibilitará a recorrência da memória coletiva dos estudantes de um período que marcou o Brasil.

Palavras-chave: Sala de aula. Memória coletiva. Identidade cultural. Telenovela.

1. Introdução

O surgimento da telenovela brasileira remonta à década de 1960, quando foi veiculada sua primeira versão, intitulada *2-5499 Ocupado*. Originária de um gênero literário, a novela, a telenovela possui como meio de difusão a televisão, eletroeletrônico inaugurado no Brasil por volta de 1950. A primeira emissora era, então, a extinta *TV Tupi*, que se celebrizaria pela instituição da teledramaturgia, uma tradição retomada na atualidade pela Emissora Globo.

No decorrer dos anos, a telenovela passou a abordar temas do co-

[47] Este trabalho resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada entre 2012 e 2013, financiada pelo CNPq pela FUNDECT – MS, a quem agradecemos.

tidiano, atingindo um público mais universal, que perpassa desde a classe média até as camadas mais populares da sociedade brasileira. Marcada por uma linguagem simples, que permite a compreensão de todos os públicos, este gênero televisivo abarca temas e dramas sociais, introduzindo também, em determinados enredos, linguajares que caracterizam certa classe ou região.

Mas, será que a telenovela pode constituir um objeto fértil para o estudo dos gêneros discursivos orais no contexto didático? Tomando por base uma definição inicial da telenovela como um gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, bem como o referencial pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o desenvolvimento das competências de oralidade em língua portuguesa, o presente artigo tem como hipótese que a telenovela caracteriza-se, efetivamente, como um gênero discursivo, ademais diferenciado e fértil para ser explorado em sala de aula.

Isto porque as telenovelas integram os valores culturais de uma sociedade, em nível nacional e internacional, ao mesmo tempo em que ditam comportamentos. Além disso, a partir dela, são reproduzidas, ainda que no universo da ficção, práticas de linguagem do cotidiano dos brasileiros, o que dá indícios sobre seu impacto para a formação crítica, uma questão amplamente abordada nos PCN.

Nesse sentido, a telenovela pode levar os alunos a refletir sobre as práticas sociais mediadas pela linguagem por meio da difusão da informação, promovendo, assim, a postura de intervenção na sociedade, de modo a compreender o meio em que vive, seus valores, estereótipos, entre outros. Como explica Charaudeau (2006):

> Se existe um fenômeno humano e social que dependa precipuamente da linguagem, é o da informação. A informação é, numa definição empírica mínima, a transmissão de um saber, com a ajuda de uma determinada linguagem, por alguém que possui a alguém que se presume não possuí-lo. (CHARAUDEAU, 2006, p. 33)

2. Pressupostos teóricos

Diariamente, um grande número de famílias brasileiras sintoniza a tevê no horário mais aguardado do dia para assistir ao capítulo de sua telenovela favorita. Presente no cotidiano da família brasileira, as telenovelas são caracterizadas por suas histórias intrigantes e dramáticas, além de uma linguagem simples e acessível a todos os níveis socioculturais. Po-

rém, diante de todas as particularidades da telenovela, um questionamento surge ao analisá-la e tê-la como objeto de pesquisa: seria ela um gênero discursivo?

Segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003), as atividades humanas são mediadas pela linguagem, pela necessidade que os falantes possuem de comunicar-se entre si. Esta mediação toma a forma, na língua, de enunciados relativamente estáveis, isto é, de gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Essa concepção leva em conta a heterogeneidade própria do discurso, para que o falante de uma dada comunidade exteriorize sentimentos, posicionamentos, pensamentos e emoções.

Como o autor ressalta, as esferas de atividade humana são variadas, o que reflete uma vasta cadeia de gêneros discursivos relacionados aos desenvolvimentos de tais esferas. Os gêneros do discurso não possuem limites, tendo em vista que também são diversificados, o que caracteriza suas riquezas perante as produções dos homens. Dessa forma, entende-se que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Os gêneros do discurso são tão apropriados à esfera de atividade humana, que, durante a enunciação, seleciona-se qual gênero é preferível em um determinado momento enunciativo. O falante dispõe de um vasto repertório de gêneros orais e escritos, já que "a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]." (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Todos os gêneros do discurso são compostos por três categorias, ou seja, todos possuem *conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional*, que darão forma e estrutura aos enunciados. O *estilo da linguagem* tem em vista a construção que compõe o discurso, ou seja, as escolhas linguísticas ou termos selecionados que darão forma ao discurso, como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que determinarão a esfera de sentido e as marcas enunciativas do texto. O *conteúdo temático* constitui o tema abordado no decorrer do texto em questão, gerado no interior da esfera discursiva. A *construção composicional* compreende o plano textual ou organização textual, isto é, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas presentes nos diferentes textos

pertencentes a um estipulado gênero, que formará a estrutura ou arranjo textual. Dessa forma,

> Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de *enunciados estilísticos, temáticos* e *composicionais relativamente estáveis.* (BAKHTIN, 2003, p. 266, grifo nosso)

Prontamente, percebe-se que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão inteiramente relacionados ao enunciado, visto que, determinado campo que se serve da língua constrói, conforme Bakhtin (2003), seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, ou seja, os chamados *gêneros do discurso*, já mencionados anteriormente, os quais aceitam mudanças e possuem diversidade tão ampla quanto as possibilidades multiformes presente nas atividades humanas.

Em suma, na perspectiva de Bakhtin (2003), os sujeitos que se relacionam nas trocas verbais são decisivos para compor o enunciado, juntamente com o estilo composicional do enunciado e os recursos linguísticos selecionados. Ou seja, o fator decisivo para o enunciado consiste na relação do enunciador com o enunciado e com os outros sujeitos (falantes) envolvidos na atividade (ligados a sua atitude responsiva), onde ocorrerá a alternância de papéis entre locutor/ouvinte, surgindo dessa forma a *alternância dos sujeitos no discurso* constituída por meio de réplicas. Durante esse processo, desencadeia-se a *conclusibilidade* constitutiva do enunciado, a qual ocorre no interior dessa alternância de sujeitos, em que o locutor já disse tudo o que tinha para dizer em um respectivo momento, haja vista que o critério mais importante nesse contexto é a possibilidade e resposta ao enunciado.

A respeito do questionamento inicial, qual seja o de definir se a telenovela constitui efetivamente um gênero discursivo, podemos responder pela afirmativa, na medida em que ela abrange as ações humanas e é dotada de enunciados orais, sendo, ainda, passível de trocas enunciativas entre sujeitos, havendo, portanto, a conclusibilidade do discurso. É um gênero audiovisual, dotado de conteúdo temático, estilo e construção composicional como qualquer outro gênero disposto na esfera discursiva.

A telenovela constitui um objeto de estudo fértil para se desenvolver dentro e fora da sala de aula. Por meio deste gênero discursivo, pode-se observar sua influência e articulação no meio social vigente. A

telenovela contribui, ademais, para a propagação dos valores culturais de uma sociedade, bem como aspectos históricos que marcaram profundamente a formação social de um povo.

No que diz respeito ao contexto enunciativo, isto é, a relação entre polo produtor e polo receptor, a telenovela possui um público fiel. Com efeito, as famílias brasileiras adaptam suas rotinas para assistir às intrigas apresentadas sob a forma de capítulos diários, que serão posteriormente discutidos casualmente em diferentes instâncias da interação social. Tamanha popularidade resulta na difusão de programas televisivos, publicações impressas e digitais que fornecem prévias dos capítulos futuros. Estes mesmos veículos também alimentam uma espécie de metalinguagem da telenovela, comentando o figurino das personagens, que se tornam verdadeiros ícones em matéria de tendências de beleza, comportamento, estética, valores, entre tantos outros aspectos da vida em sociedade.

3. A televisão e o surgimento da telenovela no Brasil

O surgimento da televisão data de 1950. O eletrodoméstico desenvolveu-se principalmente durante o mandato presidencial de Juscelino Kubitscheck, o que gradativamente ocasionou a necessidade de investimento e criação de novas estações de TV para satisfazerem o gosto do público.

Em 1960, durante sua repercussão e desenvolvimento, a televisão assumiu um viés comercial, apostando no ramo da publicidade e caminhando em busca da aceitação popular, medida pelo IBOPE. Nesse mesmo período, surgiu uma das primeiras telenovelas brasileiras, intitulada *2-5499 Ocupado*. Mas foi, sobretudo, a partir da telenovela *O direito de nascer*, adaptada da rádio para a televisão por Teixeira Filho e Talma de Oliveira, que o advento da telenovela teve maior repercussão na sociedade.

Atualmente, a televisão é o eletrodoméstico mais facilmente encontrado na maioria dos lares da população brasileira, independentemente da posição social, fato que antigamente só era possível na classe média. Capaz de difundir sem dificuldades informações e divertimento aos telespectadores, o aparelho pode ser considerado um dos maiores meios de comunicação em massa da sociedade atual. Com um simples ligar do eletrodoméstico, o telespectador torna-se:

> Um público do lar, normalmente descontraído e receptivo às imagens e sons que o divertem, enquanto proporciona descanso às suas mentes e corpos. A relação que deve existir entre os programas de televisão, o próprio vídeo e os telespectadores é semelhante à do anfitrião e seus convivas. (CAMPEDELLI, 1987, p. 07)

Diante disso, todas as formas de informação e diversão vêm ao telespectador sem que ele necessite se deslocar de seu espaço, tornando possível admirar uma peça teatral, por exemplo, no conforto do lar ou assistir diariamente aos capítulos de uma telenovela a partir dos horários programados.

4. Absorções do real: a telenovela para além da obra

Originada em Cuba e copiada pelas rádios, a telenovela é descendente direta da radionovela e da novela, gênero literário caracterizado por possuir dimensões entre o romance e o conto – ou seja, não tão curto quanto o conto, e nem tão extenso quanto o romance. Há dúvidas acerca do nome *telenovela*, devido à enorme extensão do enredo. O termo define a junção de *tele* (televisão) e *novela* (gênero literário), na medida em que, em espanhol, a palavra *novela*, assim como no português, é traduzida por *romance*.

Houve tempos que a telenovela era destinada exclusivamente ao público feminino, ou seja, às donas-de-casa de classe média. Mas, a partir da década de 70, as telenovelas conquistaram um público maior, deixando de ser um programa típico das mulheres, e passando a abranger o público masculino, até então resistente ao produto. A popularidade foi tamanha que as telenovelas se tornaram assunto do cotidiano, seus horários sendo estritamente respeitados, fazendo com que todos parassem suas atividades para assistir aos capítulos diários das tramas.

Com relação a sua difusão e estrutura, a telenovela é bastante distinta da novela literária e da novela de folhetim. Sobre sua difusão, ou ainda, seu contexto enunciativo, a telenovela está submetida aos imperativos econômicos da mídia televisionada, que busca, essencialmente, a adesão maciça dos telespectadores para poder promover algum produto e, deste modo, assegurar a continuidade dos programas veiculados.

Campedelli mostra, assim, que, para uma telenovela ser bem-sucedida e aceita na sociedade, é primordial, para o dramaturgo, desenvolver um enredo suficientemente atrativo para fidelizar o público teles-

pectador. Constata-se, dessa forma, que, a telenovela constitui uma obra aberta.

No tocante a sua estrutura, a telenovela é fragmentada sob a forma de capítulos diários que se encadeiam entre si. O gênero possui variados núcleos e enredos, e em cada um destes encontra-se um tipo de conflito que deve ser desenrolado pouco a pouco.

Ainda segundo Campedelli (1987), é imprescindível a linearidade da narração, e a resolução dos conflitos é aguardada pelos telespectadores no capítulo final da trama, dessa forma sendo essencial a resolução de todos os nós. Característico também do gênero, é comum encontrar nos melodramas personagens que caracterizem o Bem e o Mal, tal como o *vilão* e o *mocinho.*

Por tempos a TV Excelsior foi conhecida pela criação e adaptações de grandes *plots*, a exemplo da telenovela *2-5499 Ocupado*. Seguindo esses passos, hoje famosa por criar telenovelas de enredos envolventes e que de grande apelo popular, a Rede Globo de Televisão foi a primeira a apostar na modernização do gênero, promovendo a divisão de horários das telenovelas de acordo com o perfil do público; investindo em tecnologias e cenários para maior magnitude do programa e, ainda, modernizando a forma de narrar e (re)criar o gênero.

Uma telenovela de enredo instigante e bem desenvolvido possui o poder de mexer com o imaginário dos telespectadores, fazendo-os acreditar que aquele mundo atrás da tela é real, envolvendo-os de maneira tão sedutora que eles ficam na expectativa do próximo capítulo, pois "interpretamos e sentimos a imagem, ao mesmo tempo, através da maneira pela qual ela nos é mostrada e através de nossa própria história individual ou coletiva." (CHARAUDEAU, 2006, p. 255). A televisão possui grande poder de levar fatos da realidade para dentro da dramaturgia, o que acarreta na identificação do público a esses fatos presentes em algum personagem ou cena, por isso a "telenovela abala a ficção, pois sincretiza a diversidade real/imaginário, homogeneizando-as. Ou seja, dá um tratamento romanesco ao fato real e trata realisticamente o campo do imaginário." (CAMPEDELLI, 1987, p. 48).

5. *Telenovela e ensino*

A telenovela pode ser caracterizada como um gênero da oralidade, tendo em vista que seu suporte é audiovisual. Apesar de preconizar o en-

sino de gêneros da oralidade, os PCN não incluem a telenovela em suas listas de sugestões para o trabalho com tais gêneros. Este é mais um dos motivos que nos levam a preconizar a exploração didática da telenovela.

A esse respeito, os estudiosos suíços especializados no estudo da transposição de gêneros para o contexto escolar, Schneuwly & Dolz (2004), perceberam essa ausência do trabalho com gêneros orais na escola. Segundos os autores, o trabalho com gêneros orais, como as telenovelas, "tenderia a selecionar objetos e situações naturais, cada vez mais complexas, que seriam, potencialmente fontes de aprendizagem." (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 40).

Além desse fator, eleger a telenovela como objeto de ensino pode contribuir fortemente para a formação do senso crítico e das habilidades enunciativas dos alunos, como preconizam os PCN. A esse respeito, Schneuwly & Dolz (2004) insistem, em suas obras, sobre a importância de se explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Com efeito, a telenovela constitui um gênero que já faz parte da realidade dos alunos, ou seja, eles já possuem certo conhecimento sobre seu funcionamento e de suas características.

A telenovela, vista como produto de consumo, acaba refletindo valores e costumes de uma sociedade posta em evidência, adquirindo assim a função social de informar seus telespectadores sobre temas que são fonte de discussão na sociedade. Assim, o gênero telenovela acaba fazendo parte da identidade cultural do povo brasileiro, considerando que ela oferece:

> ... uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. (HALL, 2011, p. 52).

Presente fortemente no cotidiano do povo brasileiro, o gênero telenovela permite colocar os alunos em contato com a história de seu país, fortalecendo sua identidade cultural.

Selecionamos, a seguir, alguns objetivos colocados pelos PCN para o ensino fundamental, que possuem relação estreita com a proposta de transposição didática do gênero telenovela:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro,

bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

– desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; – utilizar as diferentes linguagens. Verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais (...);

– questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso (...) a capacidade de análise crítica (...). (PCN, 1998, p. 7)

6. *Exemplo de proposta de sequência didática: a novela A Escrava Isaura*

As telenovelas estão de acordo com a concepção de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, na medida em que todos os gêneros possuem tema (universo de sentido), estilo (escolhas linguísticas) e construção composicional (organização textual).

A respeito do tema, as telenovelas, na maioria das vezes, desenvolvem temáticas que misturam drama, romance e violência. Há, ainda, aquelas que misturam romance e aventura. A temática social está presente em boa parte das telenovelas brasileiras, um exemplo são as que abordam o período da escravidão negra no Brasil colonial.

A telenovela *A Escrava Isaura*, selecionada como proposta de transposição didática para esta pesquisa, é baseada no romance do escritor abolicionista Bernardo Guimarães, publicado em 1875, aproximadamente treze anos antes da imposição da Lei Áurea. Produzida pela TV Record entre 18 de outubro de 2004 e 29 de abril de 2005, ela foi veiculada no horário nobre, em 167 capítulos.

A trama gira em torno da escrava branca Isaura, fruto da relação entre uma escrava e o feitor da fazenda. Ela, moça boa e prendada, foi educada por Sinhá Gertrudes, e reside na casa grande, juntamente com o Comendador e seu filho Leôncio, homem que possui uma paixão doentia pela moça. A trama se desenrola em torno dos amores de Isaura e sua relação de afeto com os demais escravos, recriando um período histórico marcante na história do país.

Segundo Darcy Ribeiro (1995), os negros que foram trazidos para o Brasil provinham principalmente da costa ocidental africana. O negro era empregado como força de trabalho nas produções açucareiras, e teve um papel importante no segmento de produção e como massa trabalhadora. Eles eram transportados em navios negreiros em condições desumanas, o que acarretava a morte de muitos homens durante o trajeto e, chegados ao país em que seriam escravizados, tinham de "aprender o português com que os capatazes lhe gritavam e que, mais tarde, utilizariam para comunicar-se entre si." (RIBEIRO, 1995, p. 115). De fato, como a África era uma Babel de línguas, durante o processo de aprendizagem da língua do colonizador, a fala do negro conservava marcas, notadamente fonéticas (entonação, pronúncia, prosódia) de sua língua mãe.

Como proposta de sequência didática para o trabalho do gênero discursivo telenovela, selecionamos uma cena d'*A Escrava Isaura*, que destaca o segmento do negro dentro da sociedade brasileira no período escravocrata. A cena é composta pelas personagens André (escravo), senhor Leôncio e Isaura. André, apaixonado pela escrava Isaura, assim como Leôncio, adentra a casa grande em busca de notícias da moça, sendo recebido por Senhor Leôncio. Durante todo o diálogo, o senhor fica a desmerecer e a humilhar o escravo, ameaçando-o de morte, até que Isaura entra na cena desesperada, dizendo que sua madrinha está falecendo.

Observa-se, na fala das personagens, uma condição hierárquica entre o negro escravizado e o branco colonizador. Ao levar a cena para dentro da sala de aula, o educador terá a oportunidade de explorar o material em várias aulas, devido a seu vasto e produtivo conteúdo. Eis algumas pistas de trabalho.

No primeiro dia, o professor projeta a cena e faz uma contextualização da escravidão no Brasil, o que seria uma atividade fértil, já que os alunos possuem um conhecimento prévio sobre esse período histórico. Além disso, pelo suporte audiovisual, os jovens podem ter um panorama das condições de trabalho da época, bem como do tratamento conferido ao negro, subjugado, como segue:

> **(1) André:** Quando minha mãe morreu, eu era menino, "má" eu sempre ouvi "falá" que ela morreu de morte morrida, "naturar".
>
> **(2) Leôncio:** Natural igual vai ser sua morte agora. Eu vou estourar os seus miolos, negro, e vou chamar o seu pai pra lavar o seu sangue no chão. Pensando bem, eu só não te matei ainda por nojo, nojo de imaginar o seu sangue a me sujar os tapetes.

O professor também tem a possibilidade de trabalhar com a temática da mestiçagem no Brasil, uma vez que Isaura era filha de negro com branco, considerando-se "sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada, [que] remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes." (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Na atividade seguinte, com a realização da transcrição das falas das personagens (André e Leôncio), o professor pode levar os alunos a refletirem sobre a questão da norma e da variação da língua portuguesa do Brasil. Pelo discurso das personagens destacadas, o educador poderá discorrer sobre como foi o processo de aprendizagem do português pelo negro recém-chegado de seu país de origem. O discurso de André, "consegue, ainda assim, exercer influência, seja emprestando dengues ao falar lusitano, seja impregnando todo o seu contexto com o pouco que pôde preservar da herança cultural africana." (RIBEIRO, 1995, p. 116).

Com efeito, a personagem André se utiliza de variantes sociolinguísticas em seu discurso, como *"baum", "trabaiador", "sinhozim", "discurpe", "naturar", "vós micê",* visto que ele está no processo descrito por Darcy Ribeiro. O professor, dessa forma, mostra aos alunos o contraste entre o falar do escravo e aquele do patrão – no discurso de Leôncio, é empregada norma-padrão, e também algumas gírias da época, como *"massada".*

Observa-se, assim, que a transposição didática da telenovela *A Escrava Isaura*, permite o debate sobre a condição existencial do negro, por meio de elementos linguísticos e discursivos, notadamente a questão da variação. Aliando o plano da expressão (língua) ao plano do conteúdo (sentido, discurso), o aluno estará, ainda, mobilizando uma memória coletiva para identificar o período histórico da trama, visto que a temática desta telenovela compõe nossa identidade cultural, como explica Hall:

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a "nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam o seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2011, p. 51).

A telenovela, objeto deste trabalho, constitui um gênero discursivo rico, que pode ser trabalhado nos projetos didáticos das escolas. Devido as suas peculiaridades e pelo fato de ser um gênero conhecido dos alunos, o entendimento e o desejo de mudança da esfera social pode ser incitado se utilizado o objeto de ensino de maneira adequada, tal como preconizam os PCN ao afirmarem o compromisso dos educadores em

formar cidadãos aptos a conhecer, mudar e ter uma visão mais crítica sobre seu meio social e histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAMPEDELLI, Samira Youseff: *A telenovela.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias.* Trad.: Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil.* São Paulo: Madras, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

"DICIONÁRIO DE TUPI ANTIGO": NOTA DE EDUARDO TUFFANI A EDUARDO DE ALMEIDA NAVARRO

Eduardo Tuffani (UFF, ABRAFIL)
etuffani@vm.uff.br

No seu último trabalho, *Dicionário de tupi antigo*, Eduardo Navarro escreveu uma "Breve história dos estudos de tupi antigo no Brasil: um triste balanço no século XX" (2013, p. xvii-xix). Por que "triste"? Foi a partir dos anos 30 que os estudos tupis passaram a ter mais seriedade e profundidade. Nessa "Breve história", nem uma única menção a Batista Caetano de Almeida Nogueira, Rodolfo Garcia, Arthur Neiva, Rosário Farâni Mansur Guérios, Maria de Lourdes de Paula Martins, Jürn Philipson e Armando Cardoso. O verdadeiro estudioso deve ter serenidade para se posicionar e questionar os trabalhos dos outros, de ontem e de hoje, presentes e ausentes. Estou convencido de que todos temos a aprender uns com os outros, mas nem sempre isso é possível, como no caso de Navarro, de quem me afastei antes da publicação do *Método moderno de tupi antigo* (1998).

Maior indianista brasileiro do século XIX, grande especialista do guarani, Batista Caetano anotou *Do princípio e origem dos índios do Brasil* de Fernão Cardim e iniciou o trabalho de tradução de *O diálogo* de Jean de Léry e da obra poética de José de Anchieta. Historiador e indianista, hoje menos citado, Rodolfo Garcia anotou *História da missão dos padres capuchinhos...* de Claude d'Abbeville e *Do clima e terra do Brasil* e *Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica* de Fernão Cardim. Rodolfo Garcia sabia que o portuguesismo para "cruz", no tupi antigo, é *kurusá*, *kurusu* é a forma para o guarani (D'ABBEVILLE, 1975 [1614], p. 248), o que Navarro levou anos a aprender (DIA, 4 fev. 2000, p. 1). *Kurusu* vem em obra de Antônio Lemos Barbosa (1956, p. 385), a única que conheço de tupi antigo segundo Navarro (2013, p. xix). Tanto Batista Caetano como Rodolfo Garcia tiveram seus trabalhos prejudicados pois não se beneficiaram do ***anônimo*** *Vocabulário na língua brasílica* (1952-1953 [1938]). Arthur Neiva afirmava não ser tupinólogo, mas foi um grande conhecedor de brasileirismos e tupinismos. Pelo que se lê em *Estudos da lingua nacional* (1940), podem-se questionar abonação, entrada e topônimos do *Dicionário de tupi antigo*: "*mbyryki-oka* – reduto de buriquis (Staden, *Viagem*, 55)" (2013, p. 358) e "*takura*" (*ibid*., p.

459). A primeira, que se repete na "Relação de topônimos e antropônimos..." do *Dicionário*, é feita com base em um autor setecentista ("Bertioga", *ibid*., p. 547). Arthur Neiva escreveu o mais profundo estudo sobre a etimologia de "Bertioga", "Considerações sobre o toponimo Bertioga e o insecto que lhe deu origem" (*op. cit*., p. 112-141): *m*(*b*)*arigûioka* "paradeiro de maruins", de *marigûi* + *oka*, "Beriguioca" > "Beriquioca" > "*Berquioca" > "*Bertioca" > "Bertioga" (*ibid*., p. 116, 117, 120, 133, 139); *marigûi* também é proposto para "Birigui" e "Barigui" (*ibid*., p. 117), aquele com etimologia a questionar (NAVARRO, 2013, p. 547). A respeito de "takura", Arthur Neiva considera: "O vocabulo com que os indios designavam os gafanhotos e que apparece em Gabriel Soares escripto *tacura*, talvez erro de copia, existe em outros Estados sob o nome de *tucura*." (*Op. cit*., p. 254.)

Embora tenha escrito pouco sobre tupi antigo, Rosário Farâni Mansur Guérios, antigo professor de português da Universidade Federal do Paraná, interessava-se por línguas indígenas e, a respeito de tupi e guarani, não pode ser ignorado pois é de sua autoria "Novos rumos da tupinologia" (ago. 1935). Professor da então cadeira de Etnografia e Língua Tupi-Guarani da Universidade de São Paulo, Jürn Philipson também não escreveu muito, mas seu nome merece registro pois atuou de forma séria e dedicada, tendo reconhecido o mérito de Batista Caetano, levadas em conta as condições em que esse trabalhou.

Na "Breve história", Navarro afirma: "Contudo, excetuando-se as obras e os artigos de Lemos Barbosa, da PUC do Rio de Janeiro, [de] Frederico Edelweiss, da Faculdade de Filosofia da [Universidade da] Bahia, e de Aryon Rodrigues, da Universidade [Estadual] de Campinas [e da Universidade de Brasília], quase nada podemos aproveitar do que escreveram os tupinistas do século XX sobre o tupi antigo." (2013, p. xviii.) Se é o que pensa, por que o padre Armando Cardoso escreveu, acredito que a convite, uma apresentação para a primeira edição do *Método moderno* (1998, p. iv)? É certo que Armando Cardoso foi mais um tradutor, mas escreveu introduções, publicou textos inéditos de Anchieta *etc.* Se Navarro cita Plínio Ayrosa e Carlos Drumond por terem publicado textos tupis (2013, p. xviii-xix), por que não dá o mesmo tratamento a Armando Cardoso? Inexplicável é o fato de Navarro não mencionar Maria de Lourdes de Paula Martins. A antiga professora da USP, da mesma cadeira que Jürn Philipson, depois pesquisadora do Museu Paulista, escreveu resenhas, artigos, publicou e traduziu textos tupis. As suas edições de textos tupis são das mais cuidadas. Se Paula Martins e Armando Car-

doso cometeram erros em suas traduções, Navarro também deu provas disso, entre os casos mais graves: *Auto de São Lourenço* de Anchieta, 537, 555; *Carta* de Diogo Pinheiro Camarão a Pedro Poti (*passim*). Esses foram quase todos corrigidos na terceira edição do *Método moderno* (2005).

Algo deve ser dito ao arrolar esses estudiosos, como cada um tem a sua importância, deve-se reconhecer que dois deles sobressaíram pela perspicácia no trato com o tupi antigo ou tupinambá: Frederico Edelweiss e Aryon Dall'Igna Rodrigues, este enveredou pela linguística, aquele se dedicou a um trabalho de cunho filológico. Isso não significa que estivesse um ou esteja o outro isentos do erro e da correção. Para tanto, basta ler e acompanhar as trajetórias desses dois tupinólogos. Talvez isso tenha sido difícil para Frederico Edelweiss, pois ele não era comedido nas suas palavras. No caso de Aryon Rodrigues, como linguista que é, todas as línguas indígenas têm a sua importância, como de fato é a verdade. A pesquisa de outras línguas da família tupi-guarani pode beneficiar o estudo do tupi antigo. O náuatle, o quéchua, o guarani e o tupi antigo se destacam pois tiveram grande importância na América colonial e pré-colombiana. Dessas quatro línguas, o tupi antigo foi a menos estudada no período colonial, época de sua documentação, o que teve consequência quando se buscou retomar o seu estudo. Apesar da indiscutível importância do tupi antigo, não é adequado chamá-lo de língua clássica. Se fosse língua clássica, não teríamos na cultura brasileira "inúbia", "Moacir", "piaga", "Pindorama" *etc.* Lemos Barbosa foi o terceiro grande especialista do tupi antigo, tendo deixado uma obra que, mesmo sendo uma fonte secundária, tornou-se uma referência nos estudos tupis, ainda que envelhecida e desprovida de análise linguística moderna. Escrevo sobre Aryon Rodrigues em razão de sua relevância para o estudo do tupi antigo. Quanto aos demais, citados ou não por Navarro, como não sei o que vão fazer, se é que o farão, se é que vale a pena, restrinjo-me a Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (NAVARRO, 2013, p. xix). Esta professora pertenceu à área de Línguas Indígenas do Brasil da USP, mas tinha ao seu cargo disciplinas de toponímia, tendo-se dedicado a isso ao longo de sua carreira. Se assumiu disciplinas de tupi antigo, houve razão de força maior, pois não era o seu campo de atuação e pesquisa.

A respeito de minha pessoa, Eduardo Tuffani, Navarro reitera que o que sei de tupi antigo se limita ao *Curso de tupi antigo* de Lemos Barbosa e que não tenho capacidade para lidar com fontes primárias (*ibid*., p. xix). Como pode fazer tal afirmação se não tem contato comigo desde

pelo menos 1998? Eu achava prematura a publicação do *Método moderno* na época, o fato, porém, é que o livro foi a prelo, tornou-se uma realidade. Interessado que sou pela língua, li o livro várias vezes nas suas duas versões impressas (1998; 2005). Fiz isso pois se é por essa obra que também se passou a *aprender* a língua não podia deixar de conhecê-la com profundidade. Será que não aprendi nada com essas várias releituras? Como eu previa, a obra teve de ser refundida, tantas foram as correções e alterações. Quando ministrei cursos de extensão de tupi antigo na Universidade Estadual Paulista (1992-1993), usei o *Curso* de Lemos Barbosa, corrigido com uma *errata* feita por esse autor (1970, p. 224-228). Como professor concursado para a área de Línguas Indígenas do Brasil, Navarro elaborou uma apostila com base no *Curso de tupi antigo*, mas não fazendo uso daquela *errata* de Lemos Barbosa, o que se evidencia até na primeira edição do *Método moderno*, em que falha por não usar a errata (1998, p. 511) e até por reproduzir lapsos de Lemos Barbosa (1998, p. 334, 571). Nos meus cursos de extensão de tupi antigo, traduzi com meus alunos, no fim de cada período, alguns dos *Poemas brasílicos* de Cristóvão Valente, valendo lembrar que não havia ainda tradução a contento dos *Poemas* de Valente. Não vou arrolar aqui o que li sobre tupi antigo, dei esses dois depoimentos, porém, porque dizem respeito a atividades públicas. O que deve ser dito é que cheguei a corrigir a apostila de Navarro, amparado eu no *Vocabulário na língua brasílica*.

Penso que já escrevi muito sobre falhas em obras de Navarro. Na crítica que fiz à sua tese de livre-docência, primeira versão disponível do *Dicionário de tupi antigo* (TUFFANI, jan./abr. 2012, p. 146), cometo uma falha grave, na verdade um erro "bobo", pois *oypyra* vem na *Arte* de Anchieta (1990 [1595], p. 44 v), como respondi a Navarro em 21 de setembro de 2013, antes do lançamento do *Dicionário de tupi antigo*, pois fui obrigado a lhe escrever diante de mensagem impositiva. Navarro procurou me desqualificar por causa desse erro de forma rude e grosseira com "Comentários à recensão crítica do Prof. Eduardo Tuffani" (maio/ago. 2012). Posso afirmar que quase tudo o que escrevi procede e que a defesa de Navarro praticamente não tem sustentação. Eu fiz uma amostragem dos erros de conteúdo, tendo mostrado também falhas de outra natureza. Acerca de *ypyra*, não vou escrever, porque, no *Dicionário de tupi antigo*, há como chegar a essa termo. Em mensagem encaminhada a mim, tendo exigido que eu retirasse da Internet as notas anteriores, foi o que eu entendi do seu raciocínio, algo que eu poderia até fazer depois desta última, Navarro escreveu: "Os defeitos que o senhor apontou em meu dicionário eu já os corrigi. Sendo meu inimigo, o senhor me aju-

dou mais que um amigo...” (17 de setembro de 2013.) Não é isso que Navarro afirma nos seus “Comentários” (maio/ago. 2012, p. 160), em que sou tratado como tolo, ignorante, mentiroso *etc.* A minha forma de escrever também é criticada (*ibid*., p. 172). Navarro pensa ter estilo e, de fato, tem, pedante, pernóstico e, por vezes, incorreto. Não sou seu amigo nem inimigo. Fiquei indignado ao ler partes de sua tese, tendo-me lembrado dos que o precederam. Como pode alguém, durante longos anos, ensinar que o radical de vermelho é *pyrang*, dos seus erros o menos defensável (2005, p. 41)? O *Dicionário de tupi antigo* ainda carece de revisão cuidadosa pois há falhas, lacunas e erros de transcrição. Para ser um dicionário da língua indígena, é preciso eliminar os tupinismos, pois têm amparo em fontes subsidiárias, são palavras de origem tupi no português e até em outra língua. Os antropônimos também ajudam a dar corpo à obra (“quase oito mil palavras-entradas”, 2013, p. xii), mas é inadmissível que haja verbete para entidade mitológica de questionável criação colonial como se fosse da cultura dos antigos tupis ou tupinambás. Aproveitando o tratamento da cultura indígena, uma boa leitura é o artigo “O mito do ‘mito da terra sem mal’” de Cristina Pompa (1998). Pretendo continuar a ler sobre tupi antigo, mas não vou tomar conhecimento se o *Método moderno* e o *Dicionário de tupi antigo* tiverem outras edições. Depois de vinte anos de magistério, professor titular, o coroamento da carreira é ensinar que *potigûara* significa “comedor de camarão”? (NAVARRO, 2013, p. 405.) Com efeito, é preciso conhecer as fontes para o estudo do tupi antigo: “[Anthony] Knivet inicia a sua descrição sistemática dos selvagens, que pessoalmente conheceu, pelos Potiguara (*Petivares* no texto). Os Potiguara usam tatuagens no corpo e pedras verdes nos lábios; quando viajam pelo sertão, mastigão tabaco [*petỹgûara*].” (*Apud* PINTO, 1958, p. 251.) Para a etimologia discutível desse etnônimo, as fontes mais antigas apontam para “mascadores de fumo”. Os estudos brasileiros trazem consigo alguns problemas. Apesar do muito que se fez no século XX, os estudos tupis talvez sejam o caso mais evidente. Embora carregue na tinta de forma parcial e até desinformada, alguma razão Luiz de Castro Faria tem ao criticar a tupinologia em “Egon Schaden (1913-1991)” (1991, p. 244-246). Tenho vontade, às vezes, de retomar o grego, língua *clássica*, pois sei que teria outras referências, para citar só da escola francesa, Anatole Bailly (dicionarista), Pierre Chantraine (etimologista), ou de me dedicar ao guarani antigo, ao guarani paraguaio ou ao tupi moderno da segunda metade do século XIX ou das primeiras décadas do século XX, período documentado da língua geral que me interessa particularmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'ABBEVILLE, Claude. *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Tradução de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo, Universidade de São Paulo, 1975 [1614].

ANCHIETA, Joseph de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Edição fac-similar. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

BARBOSA, A. Lemos. *Curso de tupi antigo*: gramática, exercícios, textos. Rio: São José, 1956.

_____. *Pequeno vocabulário português-tupi*. Rio de Janeiro: São José, 1970.

DIA de índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, B, 4 fev. 2000, p. 1.

FARIA, Luiz de Castro. Egon Schaden (1913-1991). *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 241-255, 1991.

[GUÉRIOS], Rosário Farâni Mansur. Novos rumos da tupinologia. *Revista do Círculo de Estudos "Bandeirantes"*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 172-185, ago. 1935.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método moderno de tupi antigo*: a língua do Brasil dos primeiros séculos. Petrópolis: Vozes, 1998 [3. ed. rev. aperf. São Paulo: Global, 2005].

_____. Comentários à recensão crítica do Prof. Eduardo Tuffani. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 18, n. 53, p. 159-173, maio/ago. 2012.

_____. *Dicionário de tupi antigo*: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

NEIVA, Arthur. *Estudos da língua nacional*. São Paulo: Nacional, 1940.

PINTO, Estêvão. *Muxarabis & balcões e outros ensaios*. São Paulo: Nacional, 1958.

POMPA, Cristina. O mito do 'mito da terra sem mal'. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, v. 29, n. 1/2, p. 44-72, 1998.

TUFFANI, Eduardo. Uma tese de tupi antigo I. *Revista Philologus*, Rio

de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 18, n. 52, p. 134-162, jan./abr. 2012.

VOCABULÁRIO na língua brasílica. 2. ed. rev. e confrontada com o ms. fg., 3144 da Bibl. Nacional de Lisboa por Carlos Drumond. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952-1953 [1938], 2 v.

DISCORRENDO SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)
mena.pp@hotmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

Há várias teorias sobre o surgimento da comunicação humana e da construção da linguagem. Entretanto, aponta Bordenave (1997, p. 24-25) a história mostra que os seres humanos encontraram uma forma de associar um som ou gesto a um objeto ou ação, nascendo assim o *signo* (qualquer coisa que faz referência a outra coisa ou ideia) e a *significação* (uso social do signo). "A atribuição de significados a determinados signos é precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular". A criação da gramática, conjunto de regras para relacionar os signos entre si, é de igual modo uma invenção importante para o processo comunicativo. As combinações de signos normatizados permitem a socialização da comunicação, já que esta não pode ocorrer de forma individualizada. "De posse de repertórios de signos, e de regras, para combiná-los, o homem criou a linguagem". (CHOMSKY, 1998, p. 28)

> [...] a faculdade de linguagem entra de modo crucial em cada um dos aspectos da vida, do pensamento e da interação humanos. Ela é, em grande parte, responsável pelo fato de sozinhos no universo biológico, os seres humanos terem uma história, uma diversidade e evolução cultural de alguma complexidade e riqueza, e mesmo sucesso biológico, no sentido técnico de seu número ser enorme (CHOMSKY, 1998, p. 28).

A linguagem falada é uma das características mais importantes do ser humano. A capacidade de falar distingue a espécie humana de outras espécies de animais e, uma parte considerável da comunicação humana é feita desse modo. Com nossa voz expressamos emoções e sentimentos, manifestamos nossos inconformismos e defendemos nossas ideias.

> Entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de mera casualidade. Desde que nascemos, um mundo de *signos* linguísticos nos cerca e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossa *mensagem.* E toda a nossa vida em sociedade supõe um problema de intercambio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal (PRETI, 2003, p. 11).

De acordo com Bagno (2002) as línguas são diferentes e sofrem variações diacrônicas (conforme a época), diatópicas (conforme o lugar)

diastráticas (conforme a classe social ou especialização dos falantes) e a situação (formal ou informal). A função da "língua é estabelecer um canal de comunicação entre os falantes". Assim, ela já desempenhou o seu papel. Entretanto, no Brasil há a predominância do preconceito linguístico com a língua falada, baseada em vários mitos, que não levam em conta as variantes linguísticas. Estudiosos de várias áreas têm procurado refletir e combater o preconceito linguístico.

> [...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de "preconceito positivo", que também se afasta da realidade (BAGNO, 2002, p. 13-14).

De fato, muito se houve professores alfabetizadores reclamarem de que o estudante "escreve errado" por que "fala errado". Isso se deve ao fato de que, segundo Bagno (2002), há o preconceito de que a fala é caótica, sem gramática e baseada no mito da uniformidade linguística. Para dar suporte teórico à prática dos professores de língua portuguesa, muitos estudiosos têm procurado refletir sobre as práticas de leitura e escrita que são objetos de estudos de muitos linguistas e psicolinguistas que enfatizam as diferenças entre as modalidades da língua oral e da língua escrita e a importância que a escola tem nesse processo formativo.

A linguagem faz parte de um universo amplo, coletivo e mais abrangente que a língua e a fala. Saussure (1995, p. 19) ao estudar a língua e sua relação com o conjunto da linguagem, parte da análise conceitual do circuito da fala. O circuito da fala "supõe pelo menos dois indivíduos; é o mínimo exigível para que o circuito seja completo" e constitui de três fenômenos: psíquico, fisiológico e físico.

> O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo, *A*, onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente *psíquico*, seguido, por sua vez, de um processo *fisiológico:* o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de *A* até o ouvido de *B*: processo puramente *físico*. Em seguida, o circuito se prolonga em *B* numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se *B*, por sua vez,

> fala, esse novo ato seguirá – de seu cérebro ao de *A* – exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas frases sucessivas [...] (SAUSSURE, 1995, p. 19).

Entretanto, ressalta Saussure (1995) esse processo só é continuo entre falantes da mesma língua, portanto, no plano social e não individual já que os indivíduos se integram pela linguagem e reproduzem o mesmo signo. Quando falantes de línguas diferentes tenta estabelecer a comunicação a parte física desaparece.

> O signo linguístico 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; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", e somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. É porque as palavras da língua são para nós imagens acústicas, cumpre evitar falar dos "fonemas" de que se compõem. Esse termo, que implica uma ideia de ação vocal, não pode convir senão a palavra falada, a realização da imagem interior no discurso. Com falar de sons e de silabas de uma palavra, evita-se o mal-entendido, desde que nos recordemos tratar-se de imagem acústica (SAUSSURE, 1995, p. 80).

Saussure (1995) não chega a definir o que é a língua. Refere-se a ela como uma parte constituinte da linguagem. A língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias e que são adotadas por um grupo social que possibilita o exercício da linguagem.

Para o linguista Marcuschi (2001) a língua não é apenas um sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que ultrapassa o próprio código e que seu uso assume lugar central e jamais pode ser vista como apenas um instrumento de transmissão de informação. “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

A língua é o resultado de um trabalho coletivo, histórico e cultural, é viva e ativa, transforma-se e transforma a sociedade compondo um jogo de linguagem repleto de recursos expressivos que se associam ao contexto, a situações e relações entre os falantes: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal, não no sistema linguístico abstrato das formas de língua nem no psiquismo individual falante” (BAKH-

TIN, 2006, p. 124).

Por ser um fenômeno inconstante a língua apresenta mudanças de significação, ou melhor, uma reavaliação "o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro". O significado objetivo de uma língua é formado pela apreciação, pelo valor que os indivíduos dão a ela, indicando que determinadas palavras entraram no horizonte dos interlocutores – "tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social". É por meio da apreciação que se efetiva as mudanças de significação. "A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*" (BAKTHIN, 2006, p. 138).

> A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem [...] os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles [...] uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo (BAKHTIN, 2006, p. 139).

O ser humano nasce para falar, não para escrever. Não há conhecimento de nenhum grupo humano em que não esteja presente a linguagem oral, representada pela língua. O seu aprendizado faz parte de nossa herança biológica, hereditária e independe de raça, cor, cultura, condição social, econômica ou geográfica. O desenvolvimento da linguagem oral é uma das características do ser humano, é o que o diferencia de outras espécies de animais.

> Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Do ponto de vista linguístico os estudiosos tem se debatido sobre a perspectiva da variedade linguística que é um dos enfoques e objeto de estudo da linguística variacionista que teve como precursor Labov. Seu principal objeto de estudo é a língua em funcionamento e suas variações em uma comunidade de fala. O enfoque recai sobre os empregos linguísticos, sobretudo os de caráter heterogêneos. A sociolinguística como foco de análise a relação entre a estigmatização e a mobilidade social.

Em seus primeiros estudos, Labov (2008) afirma que

> existiam barreiras ideológicas para o estudo da língua na vida diária. Primeiramente, Saussure tinha enunciado o princípio de que os sistemas estruturais do presente e as mudanças históricas do passado tinham de ser estudados separadamente (1949:124). Este princípio tinha sido consistentemente erodido por Martinet (1955) e outros que encontraram estrutura nas mudanças passadas, mas pouco progresso fora feito na localização da mudança nas estruturas presentes. A segunda barreira ideológica afirmava explicitamente que a mudança sonora não podia, em princípio, ser observada diretamente. Bloomfield defendia a regularidade da mudança sonora contra a evidência irregular do presente declarando (1933:364) que quaisquer flutuações que pudéssemos observar seriam apenas casos de empréstimo dialetal. Em seguida, Hockett observou que, embora a mudança sonora fosse lenta demais para ser observada, a mudança estrutural era rápida demais (1958:457). O estudo empírico da mudança linguística estava, portanto, eliminado do programa da linguística do século XX (LABOV, 2008, p. 13-14).

O enfoque da linguística variacionista possui como argumento o fato de que a linguagem falada não é uniforme e pode sofrer variações diversas ao longo da vida biológica, emocional e cultural por integrar regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. As diferenças, portanto entre a sociolinguística variacionista e a linguística estruturalista é o objetos. Na primeira o objeto é a fala, a compreensão da variação e das mudanças que advêm do comportamento social e na segunda o fenômeno da fala centrando a analise na mudança e na variação como sendo internas ao sistema.

A linguagem oral tem duas características: não é permanente e nem de fácil alcance. Para suprir essa limitação os seres humanos foram cirando modos de fixar os signos e os modos de transmiti-los a distância: a linguagem escrita. A escrita surge quando os seres humanos "percebem que as palavras ou os nomes dos objetos compunham-se por unidades menores de sons (fonemas), e que, por conseguinte, os signos podiam representar estas unidades de som e não mais objetos ou ideias". Assim surge a escrita, da combinação de sons elementares para representar ideias. Da representação de unidades de sons menores que uma palavra nas-

ceu o conceito de *letras*, constituindo os alfabetos. A criação da escrita facilitou o alcance da linguagem, promoveu a criação da linguagem escrita, só depois foram criados meios de comunicação mais eficazes no transporte do que se pretendia comunicar (BORDENAVE, 1997, p. 27).

Não basta que a linguagem oral tenha uma estrutura e um significado, deve ter também um propósito e uma intencionalidade, para que isso aconteça é preciso que o indivíduo esteja integralmente saudável. A mesma variação acontece com a linguagem escrita. "Sincronicamente a grafia é homogênea, com a grafia oficial, mas ela varia ao longo da história". A diferença é a de que a linguagem escrita sobrepõe a suas regras e normas as variações dialetais que podem ocorrer de região para região (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 19).

Tanto a escrita quanto à fala destinam-se a interação verbal, em diferentes gêneros textuais. A escrita apresenta certo grau de dificuldade estrutural, nos modos de aquisição nas condições de produção, transmissão, recepção e uso. De igual modo a fala tem uma forma própria de organização estrutural. Há fenômenos da fala que a escrita não consegue reproduzir: gestos, mímica, olhar, expressão facial e corporal. Vale salientar que o ser humano convive cotidianamente com os elementos da fala, tornando-se uma atividade de fácil compreensão. Por outro lado, a escrita possui elementos que tem que ser aprendidos para serem representados: parágrafos, pontuação, tipos de letras, grafia, fonética.

> Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante. Portanto, mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 13-14).

Comumente se afirma que a língua falada não é planejada. Preti (2002) afirma que as duas modalidades de linguagem possuem um planejamento. O planejamento da fala espontânea se dá no momento em que em que o indivíduo fala e produz o discurso, mas possui um planejamen-

to mais rigoroso quando se planeja o que se vai falar, por exemplo, numa palestra, num discurso. A forma de planejamento da fala se dá mais no plano social. O planejamento da escrita é mais solitário e individualizado. Ambas as linguagem planejam a forma do discurso, os gêneros e as formas de exposição.

> [...] que existe em ambas as modalidades um "planejamento restrito", dependendo do gênero do texto, das finalidades e das circunstâncias em que é produzido (...) na língua escrita, até mesmo uma\ inscrição mural revela um mínimo de planejamento. Da mesma maneira, um texto oral, pelo menos em princípio, também se revela planejável, ou como se costuma afirmar, continuamente replanejável. (...); quem principia uma conversação tem, pelo menos, um tema e uma mínima organização das ideias que irá desenvolver, até mesmo com o objetivo de manifestar interesse no seu interlocutor (PRETI, 2002, p. 51).

Preti (2002) ao estudar os problemas interacionais da conversação diz que, a rigor os falantes criam os textos conjuntamente, colaborando, contra-argumentando ou completando para levarem adiante o diálogo. A conversação, entendida pelo autor como um grande leque de possibilidades de atividades de comunicação verbal que vão desde as falas descomprometidas até diálogos com temas predeterminados vão sofrendo modificações em função das circunstâncias criadas pela própria interação.

> O conceito de *interação* pode ser entendido em sociedade sob o ponto de vista da reciprocidade do comportamento das pessoas, quando em presença uma das outras, numa escala que vai da cooperação ao conflito. De uma maneira geral, pode-se partir desde uma simples copresença em que dois indivíduos se cruzam na rua e, mesmo sem se conhecerem, se observam, guardam distância e desviam-se para não se chocarem, o que já demonstra uma ação conjunta e socialmente planejada, até a interação com um único foco de atenção visual e cognitiva, como a conversação, em que os falantes por um momento se concentram um no outro e se ligam, não só pelos conhecimentos que partilham, mas também por outros fatores socioculturais, expressos na maneira como produzem o seu discurso e conduzem o diálogo (PRETI, 2002, p. 45).

Para melhor compreensão da relação entre as duas modalidades de linguagem, é importante estudá-la dentro do contexto em que são produzidas. A contextualização e a descontextualização podem ocorrer nas duas modalidades de linguagem, dependendo do grau de envolvimento com o que se pretende escrever ou falar.

> É possível se ter uma mesma narrativa organizada de formas bem diferenciadas: no oral, ela pode apresentar-se altamente envolvente e contextualizada; na escrita, ela pode apresentar-se distanciada, explícita, descontextualizada (GAGO, VIEIRA, 2006, p. 50).

O linguista Marcuschi (2001, p. 37) afirma que há um *conti-*

nuum entre as duas modalidades de língua. “Oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com característica própria, mão não tão suficiente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos”.

A relação entre a fala e a escrita só podem ser, de fato bem compreendidas, quando observadas no continuo dos gêneros textuais, já que há gêneros orais que lembram à escrita (ex: palestra, discursos) e gêneros escritos que lembram à fala (ex: bilhete). Havendo ainda textos escritos que ao serem lidos se confundem com a linguagem oral (ex: noticiário televisivo) e textos orais ao serem escritos se confundem com escritos (ex: entrevista oral publicada em revistas e jornais). Assim, a relação entre a fala e a escrita vai da modalidade mais formal a menos formal. “Esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito”. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 17).

> (...) o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

A diferença mais marcante entre as duas modalidades de linguagem está, de acordo com o autor citado, no ponto de vista da formulação textual: organização dos tópicos, da progressão referencial e o meio utilizado. Em suma, a maior diferença entre escrita e fala está no âmbito da organização discursiva. Assim, retextualizar deve ser compreendida como a passagem de uma ordem a outra e “não do caos para a ordem”. Para tanto, é necessário ter o devido conhecimento das interferências que podem ocorrer durante o processo e que nem sempre são perceptíveis na relação fala/escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

O primeiro ponto a se atentar é compreender a fala que se quer retextualizar. Dizer de outro modo, em outra modalidade de linguagem ou em outro gênero o que foi dito por alguém se deve compreender o que foi dito. Uma vez compreendido o texto é preciso fazer as alterações lexicais e estruturais, sobretudo ao fazer a passagem de um texto oral para um texto escrito é necessário fazer inferências como a pontuação, retirada das marcas da oralidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHOMSKY. *Linguagem e mente*. Brasília: UnB, 1998.

GAGO, Paulo C.; VIEIRA, Lucilene S. L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. *Linguagem em* (*Dis*)*curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/5%20art%203.pdf>. Acesso em: 21-10-2013.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada*: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas, 1998.

PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral.* Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e lzidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

ÉDIPO ENREDADO
UM ESTUDO DA PALAVRA *DAIMŌN* EM *EDIPO REI*, DE SÓFOCLES

Devair A. Fiorotti (UERR, UFRR)
devair.a.fiorotti@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisa o surgimento da palavra *Daimōn* em *Édipo Rei*, de Sófocles. A partir dos doze surgimentos dessa palavra nessa tragédia, é feito um mapeamento do significado dessa palavra. Com isso, visa-se entender e problematizar a relação complicada do significante com seu referente, isso quando é possível estabelecer esse último.

Palavras-chave: Édipo. *Daimōn.* Significante. Referente.

1. Introdução

Ao concluir este trabalho, trabalho que surgiu por causa de um incômodo com a existência e o uso de algumas palavras no gênero trágico grego, a primeira expressão que me surgiu em mente foi: "*words, words, words...*", de Hamlet. Frase melancólica, de um príncipe melancólico, diante de um enredamento trágico pela palavra. Em uma leitura casual de "O mal estar na cultura", de Freud, me debati com "*la escritura es, originalmente, el lenguaje del ausente*" (FREUD, 1996, p. 3034).

Proponho-me, aqui, a analisar o surgimento de uma palavra, em um texto. Se não se tratasse da palavra *daimōn* e de seu surgimento em *Édipo rei*, de Sófocles, quem sabe este trabalho não se pareceria pretensioso, já que esta palavra surge, vamos dizer, apenas doze vezes neste texto. *Daimōn* tem sido um problema para tradutores e pesquisadores de várias línguas, pois ela tem adquirido grande e problematizadora variação de traduções. Além, é claro, de ser um signo que foi concebido em língua grega: língua sintética, com alfabeto particular, representante-reveladora de uma das culturas mais complexas já existentes. Cultura que tem sido reconstruída há séculos por pesquisadores, mas que se apresenta ainda como uma grande questão, talvez tão indecifrável como a resposta de Édipo à Esfinge: o homem.

Num primeiro momento necessário para o processo argumentativo que quero construir, apresento várias traduções, contextualizadas, dos doze surgimentos diretos da palavra *daimōn* em *Édipo rei*. Depois, pro-

blematizo a existência atual de tal palavra na contemporaneidade. Nessa perspectiva, o recado de Freud está sempre presente: a escritura como o domínio do ausente.

***

Antes de iniciar a análise propriamente dita, ressalto que as várias traduções e comentários aqui analisados são vistos como *interpretantes* do texto grego original. Dentro da teorização semiótica produzida por Charles Sanders Peirce, segundo a apresentação de Umberto Eco (1974, p. 19), a noção de *interpretante* seria: "o significado de um significante, entendido na sua natureza de unidade cultural ostentada através de outro significante para mostrar sua independência (como unidade cultural) em relação ao primeiro significante." Assim, a tradução, mesmo a conceitualização feita por um dicionário, a tentativa de trazer para outra língua um significado, qualquer representação que busque significar um significante se estabeleceria como um interpretante, constituindo-se num significante. O interpretante peirciano, interpretado por Eco, seria um interpretante. Logo, a minha análise da palavra *daimōn* se estabelece também como interpretante: um interpretante da palavra *daimōn* e, ao mesmo tempo, um interpretante dos interpretantes desta palavra: as traduções, os dicionários, os comentários analisados. Com isso, esses interpretantes criam um complexo significativo para *daimōn*, problematizam esse signo, criando novos significantes.

2. *Num momento...*

O primeiro surgimento da palavra *daimōn*, em *Oidipous tyrannos*, está no verso 34.[48] Édipo se encontra diante do palácio, por causa dos males que vêm assolando Tebas. O causador dos males não é conhecido pelas personagens. Édipo é colocado iniciando a peça, no prólogo, com *hō tekna*, "oh filhos" (v. 1). Diante dele, jovens suplicantes e o coro de anciões tebanos. Édipo é apresentado como o pai bondoso que quer ouvir (*akouein*, v. 7), por si mesmo, o que os suplicantes e anciões têm a dizer. Ele não quer saber por meio de um mensageiro (*aggelōn*, v. 6) o que se passa com a *polis*. Neste contexto, um ancião (v. 9), que é sacerdote de

[48] **Utilizo a edição espanhola bilíngue da Coleção Hispânica. (SÓFOCLES, 1959).**

Zeus (v. 18), é convocado por Édipo a pronunciar-se. Após a enumeração dos males, o sacerdote diz (v.31-4):

> Nem eu nem estes meninos que estamos presentes ante o teu lar te igualamos aos deuses[*theoisi*], mas te julgamos o primeiro dos homens no remediar os reveses da vida e no propiciar os decretos dos *daimonōn*. (BRANDÃO, p. 278, a inserção da palavra grega é minha)[49]

No interpretante criado por Cláudio Brandão para o texto grego, o sacerdote lembra, primeiramente, que os suplicantes e ele não igualam (*ouk isoumenon*, v. 31) Édipo aos deuses. A palavra para "deuses", em grego, é *theoisi*, no dativo plural, de *theos*, sem nenhum problema para a tradução. Nas traduções consultadas, além da de Cláudio Brandão já apresentada, Errandonea traduz *theoisi* por "*dioses*" (p. 22); Sir Richard Jebb, por "*gods*" (v. 31); e também Trajano Vieira traduz por "deus" (v. 31).[50]

A palavra *theoisi* marca a oposição semântica entre Édipo, um *anthrōpos*, e os deuses. Porém, se Édipo é rebaixado diante dos deuses pelo sacerdote, logo após ele é elevado diante dos homens, pois Édipo é visto como *andrōn prōton* (v.33), "o primeiro dos homens", em bom português: "o primeiro entre os homens". Entretanto, o texto traz ainda um complemento: Édipo é o primeiro entre os homens, tanto nos acontecimentos da vida quanto nos relacionamentos/nos acordos com os *daimonōn* (v. 34).

Daimōn, no contexto em questão, é um genitivo plural e é traduzido por Errandonea por "*de los dioses*" (v. 35), assim como por Trajano Vieira (v. 34); já Cláudio Brandão opta por "dos numes" (p. 278). "Numes" é uma palavra de uso raro em língua portuguesa, de origem latina; significa força divina, deidade. Sir Richard Jebb traduz por "*with the di-*

---

[49]Aqui será dito o nome do tradutor da obra de Sófocles. Na bibliografia é possível recuperar a referência completa. Como os tradutores não traduzem, na maioria, em verso, como no original, apesar de alguns deles, como Errandonea, enumerar a tradução, opto por indicar o número da página quando não houver indicação do verso e indicar o número do verso, para quem busca seguir o verso grego. Além disso, existe o caso da tradução de Mário da Gama Kury, que enumera os versos, porém não segue a enumeração estabelecida para o texto grego, i. é, estabelece uma nova numeração para os versos. Neste caso, será indicado o número da página.

[50] Para as referências lexicais de dicionários, estou utilizando dois dicionários: o *A Greek-English Lexicon*, de Liddel & Scott; e o dicionário grego-português, de Isidro Pereira. Não serão feitas as citações destes dicionários, já que, a partir do nome em questão, se encontra a palavra.

vinities" (v. 35). Neste ponto, já é possível vislumbrar certa aporia dos interpretantes em questão diante da palavra *daimōn*. Contudo, as divergências ainda não são grandes: os interpretantes estão apontando para "deus", "divindade", "nume".

***

O segundo surgimento da palavra *daimōn* está no verso 244. Creonte acabara de entrar em cena, anunciando a exigência oracular de Febo (v. 96), que um *miasma* (v. 97), uma poluição, está contaminando, maculando Tebas. Ainda, diz o deus claramente (*emphanōs*, v. 96) que este *miasma* foi gerado com a morte de Laio (v. 103), e que deverá o causador desta poluição ser expulso da cidade. Após os esclarecimentos quanto ao causador do *miasma*, provindos do oráculo via Creonte; no párodo (entrada e primeira participação do coro em cena, cantando), o coro invoca aos deuses a cura dos vários males que vêm assolando a cidade; invoca ajuda a Édipo (v. 151-215). Depois desta invocação, terá início o primeiro episódio (v. 216), a reentrada em cena dos atores, acontecida após os cantos corais.

Neste episódio, Édipo imprecará a sentença sobre si, já que é o culpado a se desvendar: que todos ajudem a procurar o culpado para que ele seja desterrado, como já anunciara o oráculo. Neste contexto, será dito: "*egō men oun toiosde tōi de daimoni tōi thanonti symmachos pelō*" (v. 244-5). Na tradução de Errandonea: "*con lo cual me declaro reivindicador aun tiempo del dios y del difunto*" (v. 244-5); já na tradução de Cláudio Brandão "Sobre mim tomo, pois, a causa do *deus* e do defunto" (p. 288). Também Jebb traduz *daimōn* por deus: "*I am an ally both to the god and the dead man*" (v. 245), assim como Trajano Vieira (v. 243).

No contexto da passagem sofocliana em questão, é entendível o porquê da preferência dos tradutores em verter *daimōn* em "deus". Anteriormente à passagem, há uma inferência ao oráculo pítico (v. 242), como revelador do *miasma* (v. 241) contaminador de Tebas; logo, uma inferência a Apolo. Porém, recentemente, em *Édipo Tirano*: a tragédia do saber, Francisco Marshal traduz o trecho por "Eu portanto sou aliado/ ao *nume* e a este homem morto" (2000, p. 183); devolvendo à palavra *daimōn* seu poder divino, sem nomeá-lo diretamente.

Édipo, neste ponto do texto, está ligado ao pai (*tōi t' andri tōi thanonti*, v. 245), ao morto que ele matou, sem saber. Está enredado a

uma ironia trágica produzida por ele contra ele. Mediado pela palavra, Édipo é aliado (*symmachos*, v. 245) a Laio. Sófocles emprega o termo *symmachos*, um termo próprio do mundo guerreiro grego. Édipo, então, alia-se para a guerra ao mesmo tempo com o *daimōn* e com sua estirpe: duas heranças condutoras do fio trágico edípico. A palavra *daimōn*, assim como a inferência ao morto, traz à tona o imbricamento a que Édipo está submetido: desconhecedor que é, está preso à origem e ao *daimōn*.

***

É novamente na fala de Édipo que surgirá a palavra *daimōn* (v. 828). Do verso 240 a 828, Tirésias entrará em cena, depois de ser convocado por Édipo. Este evoca Apolo para que salve a si mesmo, a ele e à cidade da contaminação (v. 311-313). Com a entrada em cena de Tirésias, dá-se início a um dos momentos mais belos da peça: por um lado, um cego, que em nome de Apolo, sabe quem está contaminando a cidade e que é obrigado a dizer a verdade; por outro, um decifrador de enigmas, Édipo que, *a priori*, nada sabe a respeito de si. Neste diálogo, será dita a verdade e Édipo não a reconhecerá. A partir deste ponto, Édipo acredita estarem Creonte e Tirésias confabulando contra ele. Logo após entra Jocasta para acalmar os ânimos de Édipo e Creonte. Ela fala a respeito do oráculo, buscando acalmar Édipo, porém muito o aflige, pois este começa a desconfiar que havia falado demais (v. 767-8).

Porém, antes de pronunciar *daimonos* (v. 828), ele se pergunta se haveria alguém mais *echthrodaimōn* (v. 816) do que ele, referindo-se à possibilidade de ele, Édipo, ter matado Laio. Este genitivo plural é formado por dois radicais: de um lado *echthro*, odiado, no sentido de alguém ou algo que sofre a ação; do outro, *daimōn*. Édipo começa a se colocar na possível posição de culpado, de ser o *miasma* a poluir a *polis*. Começa a se perguntar se existiria, caso se confirme sua suspeita, alguém mais odiado pelos *daimōn*.

O próximo surgimento da palavra *daimōn* também está adjetivado, o texto diz (v. 828-9): "*ar' ouk ap'ōmou tauta daimonos tis an krinōn ep' andri tōid' an orthoiē logon*?" No trecho, o adjetivo *ōmou* (cruel, selvagem) modifica *daimonos*. Assim, temos um *daimōn* cruel, selvagem. Édipo se pergunta se erra quem julga que um *daimōn* cruel está caindo sobre seus ombros, regendo seu destino.

Assim, uma conclusão já começa a ser vislumbrada: a palavra

daimōn, a *priori*, não possui significado negativo ou positivo. Ela se refere a algo de difícil denominação, mas este algo não seria pejorativo. Por exemplo, existem as palavras *eudaimōn* e *kakodaimōn* ambas originadas de *daimōn.* O prefixo *eu-* dá um caráter de "bem" à palavra, por isso ela pode ser traduzida por "felicidade", "possuído por um bom espírito"; já o prefixo *kako-* promove um significado de "coisa ruim", por isso a possível tradução por "infelicidade", assim como "possuído por um mau espírito".

Retomando, então, tanto *echthro* quanto *ōmou* adjetivam *daimōn.* Por isso, agora os interpretantes apontam para outras possibilidades. Respectivamente, Errandonea traduz por "*hay homen más odiado de los cielos?*" (v. 815-6) e "*andaría equivocado quien dijese que un enemigo demonio rige los destinos de Édipo*" (v. 827-8). Agora, Trajano Vieira opta por "alguém será mais infeliz do que eu, a quem os Sempiternos mais execram?" (v. 816) e "erra quem julgue que um demônio cru sobre meu ombro fez pesar o azar?" (v. 828-9). Já Cláudio Brandão diz "que homem poderia ser mais odiado dos deuses" (p. 497) e "não pensaria com acerto quem julgasse caírem sobre mim essas vicissitudes por obra de uma deidade cruel?" (*idem*). Ainda, Sir Richard Jebb propõe o seguinte interpretante "*what mortal could be proved more hateful to the gods?*" (v. 816) e "*them would be who judged these things to be sent down by some cruel divinity not be right about Oedipous?*" (v. 828-9).

Neste ponto, é percebida uma mudança em relação à palavra *daimōn*. Uma forte variação de signos é apresentada: "dos céus"; "demônio"; "Sempiternos"; "demônio"; "deuses"; "deidade"; "deuses" e "divindades", respectivamente nas traduções iluminadas. A relação com a palavra *daimōn* vai se complicando. Uma adjetivação, com caráter negativo ou positivo, influencia na opção dos tradutores.

***

O signo *daimōn* agora aparecerá no canto coral, no segundo estásimo.[51] O coro está assustado diante das possibilidades levantadas por Édipo: de ele ser o *miasma.* O coro evoca principalmente o respeito às leis divinas (*nomoi*, v. 865) e proclama, depois de ouvir os discursos de Édipo, de Tirésias, de Creonte e de Jocasta: "*hybris phyteuei tyrannon*"

---

[51]**Estásimo: canto lírico entre dois episódios**

(v. 872): a intemperança desmedida gera os tiranos. O coro está estupefato diante das palavras ouvidas. Ouvindo os discursos, ele percebe a *hybris*. E anuncia que deseja conservar a pureza nas palavras e nas ações (*logōn te ergōn*, v. 864-5). Neste contexto, ainda é lembrada a triste sorte daqueles que não temem, ainda pelos atos e palavras (*chersin ē logōi*, v. 884), a Justiça divina (*Dikas*, v. 885) nem *daimonōn hedē sebōn* (v. 885), nem reverenciam as imagens dos deuses (JEBB, v. 886: *no reverence for the images of gods*). O coro se apresenta demasiado preocupado e, por duas vezes, com isso, lembra que a *hybris* pode ser gerada tanto pela palavra quanto pelo ato. Verdadeiramente, o ínterim em que Édipo encontra-se enredado: cometeu atos indizíveis e anda proferindo palavras, imprecações terríveis contra si próprio.

Nas traduções aqui analisadas, tanto Brandão, Errandonea quanto Jebb traduzem o genitivo plural *daimonōn* por "dos deuses". Já Trajano Vieira opta por "sacras". Em todas elas, ainda é lembrado que não é um deus mas são dos deuses as imagens (ERRANDONEA, v. 886; JEBB, v. 887); a morada (BRANDÃO, p. 498); as sedes sacras (VIEIRA, v. 884). Assim, *daimōn* lembra a força divina presentificada pelas imagens ou moradas e não por um deus, marcando uma neutralidade toponímica, sem ignorar as consequências, pois quem ignorar tal respeito e trilhar (*poreuetai*, v. 884) o caminho da *hybris* terá que assumir as consequências de uma *kaka moira* (v. 886), de um mau destino, irônica e tautologicamente, no caso edípico, de um mau mal. Caminho, no texto, construído/trilhado por Édipo.

***

É Jocasta, a paradoxal, a esposa-mãe de Édipo, quem propicia o novo surgimento da palavra *daimōn*. Assim como o coro, ela está assustada com as possibilidades surgidas nos e dos diálogos: primeiro, entre Édipo e Tirésias; depois, entre ela e Édipo. Diz ela que está indo como suplicante (*hikesthai*, v. 912) aos templos (*naous*, *idem*) dos *daimonōn,* pois a pátria está assustada com o estado torpe em que se encontra Édipo. Ela, no final da fala, fazendo uma comparação (*hōs*, v. 923), alude aos problemas de se ter um barco nas mãos de um piloto, na linguagem naval, um *kybernētēn* (v. 923), apavorado. A preocupação não é somente em relação a Édipo, Jocasta vê problemas em relação à *polis*; a cidade está em perigo.

Neste contexto do surgimento da palavra, assim como no anterior,

o genitivo plural (*daimonōn*), ao se referir ao núcleo acusativo plural (*naous*), é facilmente traduzido. Com exceção de Trajano Vieira, todos os tradutores pesquisados optaram em traduzir *daimonōn* por dos "deuses". Vieira opta por "templo dos celestes" (v. 912). Convém destacar a marcação que este autor faz em relação à palavra *daimōn*. Anteriormente, enquanto os tradutores estudados optaram por 'deuses", ele traduziu por "sacras". Ele marca em seu texto uma característica divina à palavra *daimōn*, porém lembra-nos que não está sendo usada a palavra *theos*, em grego, referência mais direta aos deuses.

***

Depois da angústia em que se encontram as personagens, Sófocles cria uma das mais belas ironias trágicas da tragédia ática. O Mensageiro, com seu estatuto de pronunciador da verdade, vem noticiar a morte de Pólipo, o homem que criou Édipo. Logo Édipo, que acreditava ser filho de Pólipo, não poderia mais matar o pai. Contudo, o Mensageiro revela, ainda, que Pólipo não era pai verdadeiro de Édipo. A partir daí, toda a verdade será revelada. Até Édipo pronunciar "*tá pant' an eksēkoi saphē*", "tudo está claro" ou melhor, "tudo chegou ao termo, está claro", pois ele dirá que nasceu de quem não devia ter nascido, que se uniu a quem não devia ter se unido, que matou quem não devia ter matado (v. 182-5).

Neste redado, o coro, no quarto estásimo, aterrorizado diante da verdade desnuda, ou iluminada – como enfatiza o vocativo *hō phōs* (v. 1183) –, ou trazida à luz, canta a infelicidade humana: "*Ió* gerações de mortais,/ como vos enumero como sendo/ o mesmo que nada!" (MARSHALL, 2000, p. 251). Canta, perguntando-se, se outro homem (ironicamente no sentido viril, *anēr*, v. 1189) pareceu carregar tanto a felicidade (*eudaimonias*, v. 1190), para depois precipitar-se (*apoklinai*, v.1192) dela. Canta, anunciando, que tendo-o como paradigma (*paradeigm'*, v. 1193); tendo o seu *daimona* (v. 1194) como paradigma, não chama de feliz (*makaridzō*, v. 1195) nada relativo aos mortais.

Neste momento, os criadores de interpretantes, ouso dizer, patinam diante da palavra *daimōn*. Adianto que, adotando a noção de interpretante para as traduções, não há uma carga pejorativa quando digo "patinam diante da palavra". Há uma multiplicidade de possibilidades. Assim, todas contribuiriam para aquilo que hoje significaria a palavra *daimōn*.

Trajano Vieira, assim, traduz como: "és paradigma, o teu demônio é paradigma, Édipo" (v. 1193-4). Já Errandonea cria uma possibilidade interpretativa: "*con tu caída, con tu fatal caída como ejemplo ante mis ojos, oh Édipo desventurado*[...]" (v. 1191-2); possibilidade essa que está sendo diluída em "fatal caída", lembrando o estado em que se encontra Édipo, o paradigma. Lembro que *ton son daimona* é aposto de *ton son paradeigm'* que surge anteriormente, todos no acusativo, completando a forma verbal *ekhōn*, em que *son* lembra de quem é o paradigma e o *daimona*: de Édipo. *Ton son* aparece ainda uma terceira vez, enfatizando de quem se está falando (v. 1194). Ainda Cláudio Brandão opta em traduzir *daimōn* por "destino": "considerando o teu exemplo e esse teu destino, ó miserando Édipo[...]" (p. 511). Esse caminho é também seguido por Sir Richard Jebb: "*your fate warns me – yours, unhappy Oedipus* [...]" (v. 1194).

Nas traduções, há uma variação significativa. Temos *daimōn* traduzido por "destino"; "fatal caída"; "demônio". Contudo, nenhum tradutor optou por "divindade" nem mesmo por "nume" ou ainda por "deus". Estas possibilidades interpretantes acabam sendo literalmente recalcadas em detrimento de outras. Isso é explicável pois, neste contexto, pode ser recuperado, como pano de fundo, o enigmático fragmento de Heráclito *ēthos anthrōpōi daimōn*, que pode (não) ser traduzido como "o caráter é para o/no homem seu *daimōn*; assim como "o *daimōn* é para o/ no homem seu caráter."

O problema é que o *paradeigma*, por extensão, é o próprio Édipo. Como lembra a origem da palavra, *para+deigma*, *deigma* é originado de *deiknymi*: provar, fazer ver, demonstrar. Édipo é o modelo-prova. O texto grego, primeiro, apresenta *ton son toi paradeigm' ekhōn*; depois *ton son daimona*; para finalizar com *ton son*, "o seu". A redução final, *ton son*, lembra tanto *paradeigma* quanto *daimona*; lembra Édipo e seu inseparável fado: o humano em sua relação com o *daimōn*, com a *moira* (destino), com a *tykhē* (acaso), signos estes que lembram a dimensão trágico-humana por excelência, de uma forma potencializada. Édipo é a prova máxima do caráter (*ēthou*) trágico da existência humana (*anthrōpou*).

Ainda, *son*, enquanto pronome possessivo, lembra que Édipo possui um *daimōn*, ou melhor, que ele é possuído por um. Enquanto possuir ou ser possuído por um *daimōn*, Édipo lembra que está fadado a ser destruído, pois o humano, como ensina *Édipo rei*, não suporta, em si, a presença do *daimōn*. Jocasta, assim, também será destruída, como anunciará as palavras do Mensageiro, pois estaria possuída por um *daimōn* (v.

1258). O mesmo dirá o coro ao ver Édipo ensanguentado, perguntando que *daimōn* o havia possuído, seria o responsável pelos seus atos (v. 1300). O *son*, o possessivo, com isso, denunciaria a presença de um poder divino destrutivo, insuportável ao homem, agindo na cena trágica.

***

Assim já houve o desenlace, a verdade está desnuda. O pior aconteceu, porém a peça ainda não está encerrada. Restam ainda mais ou menos trezentos versos para exprimir o indizível do indizível (*arrēt' arrētōn*. v. 465). Até o sétimo surgimento da palavra *daimōn*, já se passaram 1258 versos. Já se passaram 83% da peça. Nos 272 versos restantes, 17% da peça, a palavra *daimōn* irá surgir ainda 6 vezes, enfatizando a dramaticidade e a tragicidade do texto grego; adquirindo uma frequência média de um surgimento a cada 45 versos contra um surgimento anterior médio de 209 versos[52].

O sétimo surgimento se dá na fala do Mensageiro que vem do interior do palácio. Ele revela que Jocasta está morta, enforcada, e que fora guiada por um *daimonōn* (v. 1258) e não por uma força humana (v. 1259). Errandonea propõe, neste contexto, traduzir *daimōn* por "ser invisível" (v. 1258). Já Cláudio Brandão, por "demônio"; enquanto Trajano Vieira propõe traduzir por "demo"; ainda, Sir Richard Jebb traduz por "*a power greater than mortal man was his guide*" (v. 1258). Como anteriormente, nenhum dos tradutores optou em dizer que Jocasta estaria possuída por um deus, por uma divindade, por um nume, por uma força divina. Jocasta assim como Édipo estão sendo guiados pelo *daimōn*. A questão que este signo impõe é justamente um olhar irônico a cada vez que se tenta traduzi-lo. Como venho mostrando, é inegável a importância do signo *daimōn* para o enredamento trágico de *Édipo rei*, as personagens são anunciadas guiadas por tal *daimōn*, porém patino, assim como os tradutores iluminados aqui, não conseguindo, a partir da criação de um interpretante, anunciar o que seria, ou, parodiando Freud, o que se estaria ficando ausente neste estabelecimento de escritura.

---

[52] **Os dados aqui foram arredondados.**

***

Após a morte de Jocasta, depois de ouvir também que Édipo se cegara, o Coro vai se deparar com o espetáculo *deinon*, com o espetáculo *deinotaton* (v.1297-8): terrível, o espetáculo mais terrível: a visão do rei ensanguentado que já não vê. Neste contexto, o Coro pergunta qual *daimōn* seria responsável por essa visão. Errandonea traduz por "maligno espíritu" (v. 1300); Sir Richard Jebb, por "unearthly foe" (v. 1300), "inimigo sobrenatural"; Cláudio Brandão já traduz *daimōn* por "demônio" (v. 515), enquanto Trajano Vieira propõe uma palavra composta, "deus-demônio" (v. 1300).

O texto grego cria Édipo possuído por um *daimōn*, assim como mostrado na abordagem anterior, também cria Jocasta possuída por tal ente; afetando ainda a *polis.* O coro está petrificado, e a utilização da palavra *deinos* é denunciadora, principalmente no superlativo *deinotatos.* Esta palavra, com seu processo irônico (já que significa desde bom, maravilhoso, a terrível) lembra, assim como *daimōn*, a dimensão irônico-trágica do texto grego; dimensão irônico-trágica do envolvimento com a palavra em que se encontra o discurso sofocliano. Os interpretantes estabelecidos pelos tradutores tentam rodear o fenômeno do signo *daimōn.* A princípio, a dimensão de *theos*, de deus, é ignorada enquanto um interpretante possível. Trajano Vieira é o que mais ousa com seu "deus-demônio". Vieira traz à tona, como um fantasma, o paradoxo, uma dual oposição que se complementa enquanto possibilidade interpretante. Paradoxo que mais ilumina do que oculta a palavra *daimōn.*

***

Na sequência, o Coro está dialogando com Édipo, este evocara seu *daimōn*. Na bela tradução de Brandão: "Ai!... Ai!... Desgraçado de mim! Para onde caminho assim tão miserável? Por onde voa, errante, a minha voz? Ó *daimōn*, em que voragem me abismaste!" (p. 516, inclusão minha do texto grego). O vocativo é denunciador neste contexto e dificulta o entendimento de que *daimōn* seria esse. Denuncia que Édipo não rege por si só sua vida, que ela é consequência de um imbricamento, principalmente, entre a sua estirpe e um poder, que o perpassa e ultrapassa. A questão se complica, e eu mesmo me denuncio, quando digo "que *daimōn* seria esse", já propondo a existência de mais de um *daimōn*, sem saber o que seria tal poder.

Prosseguindo, Cláudio Brandão traduz *daimōn* por "destino" no último trecho citado; Vieira traduz por "deus-demônio" (v. 1311); Errandonea, por "*espíritu malo*" (v. 1311); e Jebb, por "*my fate*" (v. 1311), "meu destino". Os tradutores continuam recalcando a outra possibilidade de tradução que eles vinham utilizando. A palavra olha para nós.

***

E continua olhando no verso 1328. O coro, já preparando sua saída de cena, completamente desnorteado, indaga a Édipo: *tis s'epēre daimonōn?* Que *daimonōn* estava te possuindo? A resposta de Édipo é imediata: *Apollōn tad' hēn, Apollōn, philoi,* [...] (v. 1329): "Apolo, amigos, foi Apolo". Num primeiro momento, o texto, pelo contexto, pela resposta de Édipo, leva-nos traduzir *daimonōn* por "deus", e isso faz Trajano Vieira (v. 1329) e Cláudio Brandão; aproxima-se disso também Sir Richard Jebb, com "divinity", "divindade". Contudo, Errandonea opta em traduzir por "*mal espíritu*" (v. 1328). Num segundo momento, lembro que o Coro não sabe quem possui Édipo; sabe, somente, que algo o possui, um *daimonōn*. Assim, optar por "deus" seria ignorar o olhar irônico da palavra e principalmente a ignorância do Coro.

***

O ápice da peça já fora alcançado com este diálogo entre o Coro e Édipo. Já estamos no êxodo, na parte final da peça, e Édipo lembrará que seus olhos jamais olharão a cidade, suas muralhas e *oude daimonōn agalmath' hiera*, nem as sacras estátuas *daimonōn* (v. 1378). Neste contexto, os quatro tradutores vertem *daimonōn* em "dos deuses". Lembro que os ânimos das personagens, do Coro, já estão mais calmos, tudo já está solucionado, a palavra *daimōn* também é distensionada. Seu uso volta a ser tomado enquanto "deus', para os tradutores. O que ocorre também no último surgimento da palavra. Édipo deseja a Creonte que o *daimōn* seja mais benigno a este do que foi com ele (v. 1479). Os tradutores também mudam o discurso: recalcam-se as possibilidades negativas de *daimōn* e surgem: "*el cielo*" (ERRANDONEA, v. 1479); "um nume" (p. BRANDÃO, 521); "o nume" (v. 1478, Vieira); e "god" (v. 1478, Jebb).

3. Noutro momento...

A primeira conclusão a respeito das visões criadas pelos interpretantes analisados da palavra *daimōn*, em *Édipo rei*, é bem instigadora: de acordo com a tensão da peça, os tradutores, e a palavra talvez tenha estes significados, variaram a tradução, partindo de um caráter mais positivo, no começo da peça, enquanto o círc(ul)o estava sendo armado, para chegar, nos momentos mais tensos, aos interpretantes com significados mais negativos; para, depois do desenlace, a palavra ganhar, novamente, interpretantes mais positivos. O que nos revela que a palavra acompanha a peça, variando de interpretantes de acordo com a mudança de tensão.

Agora posso retomar a citação de Freud: "*la escritura es, originalmente, el lenguage del ausente*" (FREUD, 1996, p. 3034). O primeiro aspecto a ser destacado é que o ausente pode ser quem pratica a escritura; porém, ainda, o ausente pode ser a coisa, o ente. Este caminho é elucidador, pois anuncia, a princípio simploriamente, que a coisa a que se refere a palavra, na escritura, está ausente. Contudo, ao se tratar da palavra *daimōn*, esta situação se complica: pois a coisa, na melhor das hipóteses, se refere ao poder dos deuses. Diferentemente de um signo como "casa", por exemplo, ao pronunciarmos a palavra *daimōn*, nenhuma imagem nos vem à mente, nenhuma ideia de sentimento específico, como "felicidade", de ação, como "corrida", por exemplo. Principalmente depois do que foi apresentado, a palavra *daimōn* lembra a angústia de palavras como "coisa", que temos que classificar como substantivo, mas que só muito bem contextualizada se pode inferir um significado, já que uma coisa é qualquer coisa.

Porém a palavra "coisa" não revela uma imbricação trágica em nossa língua; já, no texto sofocliano em questão, sim: a palavra está lembrando, na maioria de seus surgimentos, uma dimensão de *fio-condutor da tensão trágica*, pois as personagens centrais agem guiadas, ouso dizer, guiadas pelo signo *daimōn*, que se instala no enredamento trágico como coisa. A escritura, assim, é a linguagem do ausente mas, principalmente, é estabelecedora e criadora do ausente.

A discussão atual sobre a impossibilidade de tradução da palavra *daimōn* é contribuída pela variação de interpretantes que foram sendo estabelecidos nas traduções, nos dicionários, nos comentários. É impossível ignorar tais interpretantes, ao mesmo tempo, o surgimento desta palavra nos textos, por si só, não traz nenhuma luz ao pesquisador, por que a coisa a que se refere a palavra não pode ser recuperada enquanto referente,

justamente por causa do uso muitas vezes genérico, pouco específico da palavra.

Jean-Pierre Vernant, discutindo a tragédia grega, diz que os filhos de Édipo estariam possuídos por um *daimōn*, "um gênio mau", "uma potência religiosa", "uma potência do além"; que agiria através deles (1999, p. 14-5); também propõe traduzi-lo por *demônio* no contexto da enigmática frase de Heráclito já mencionada, *éthos anthrōpōi daimōn* (p. 15). Dentre as possibilidades levantadas por Vernant, um aspecto chama atenção: em nenhum momento a palavra "deus" é mencionada diretamente; podendo, somente, ser inferida pelo contexto das construções. Outro relevante aspecto é a capacidade de ação presente no *daimōn*, este agiria nas personagens, possuindo-as; como pude mostrar em relação a Édipo e Jocasta.

As possibilidades trazidas por Vernant revelam que, quando a palavra *daimōn* surge, ela não se refere a um deus em específico mas, redundando, se refere a um *poderoso poder possuidor* das personagens. Como destaca William Chase Greene, a palavra *daimōn* se distingue de *theos*, pois esta se refere a um deus em específico, antropomórfico, geralmente vindo acompanhada de artigo, enquanto aquela geralmente surgiria sem artigo, não se referindo a um deus em específico (1963, p. 401). Mas a principal contribuição deste autor é fazer um estudo aprofundado da questão *moira*, porém, em seu livro *Moira: Fate, good, & evil in greek thought*, a palavra *daimōn* é discutida muitas vezes. Como lembra o subtítulo, destino é uma das traduções possíveis para *daimōn*. Em vários momentos, no texto, *moira* e *daimōn* estão relacionados.

Essa relação é possível, pois o *daimōn*, sendo possuidor da personagem trágica, colabora para a criação do destino, há um imbricamento destas forças na personagem trágica sofocliana. Ao mesmo tempo, como destaca o texto grego, contribui ainda para a construção do enredamento trágico a responsabilidade da personagem, pois é Édipo quem age, ele quem se fere, como Édipo mesmo diz (v. 1330).[53]

Nesta tessitura que se forma, a noção de interpretante contribui para entender o complexo enredado de signos que um contemporâneo, como eu, tem em mãos quando se propõe a analisar uma única palavra do

---

[53] Sobre a vontade pessoal na tragédia ver VERNANT, "Esboços da vontade na Grécia antiga", in VERNANT & VITAL-NAQUET, 1999.

mundo grego. Cada possibilidade interpretante não se estabelece como um erro, mas contribui, criando possibilidades, para a ausência que a escritura promove. A ausência, assim, não seria provocada pela falta, mas por um excesso, um encharcamento de interpretantes que a tradição cria em um termo como *daimōn*. Termo que sofreu o primeiro recalcamento quando decidi trazê-lo transliterado e não em sua forma originária: *δαιμων*.

Assim a intersemiose se funda, também, entre signos da escritura humana, entre escrituras que possuem características e caracteres pessoais. Assim *Δαιμων*, *daimōn*, *god*, *fate*, *divinity*, *dios*, *espíritu malo*, *fatal caída*, *maligno espíritu*, *destino*, *deus*, *deus-demônio*, *demônio*, *divindade*, *sacra*, *um gênio mau*, *uma potência religiosa*, *uma potência do além*, entre outras possibilidades levantadas aqui e outras que não foram trazidas, criam um enredado intersemiótico que busca abarcar o termo *daimôn*. Contudo, mais que abarcar, como destaco repetindo neste texto as palavras "enredado", "imbricamento" várias vezes, esses vários signos criam a noção *daimōn* no mundo moderno. Lembro ainda que "enredado" lembra a rede, a tessitura, e ainda que, por causa desta intersemiose, nós estaríamos presos a esta rede plural de signos.

4. Conclusão

Logo, o signo *daimōn,* mais que colaborar para a criação de um mundo trágico, assim como muitos outros signos, põe em evidência também, nos dias atuais, a relação trágica (aqui já num sentido moderno da palavra) do homem em relação à escritura: escritura enquanto façanha humana criadora mas, ainda, como destaca Freud, sempre possuindo o ausente em si. Parodiando Barthes, a palavra *daimōn* lembra uma impossibilidade do referente e, assim, é convertida em possibilidade do discurso (1979, p. 40). É na escritura, pensando em mundo grego clássico, e somente na escritura que a palavra *daimōn* pode ser concebida. Com isso, o que nos lembra a palavra *daimōn*, ainda pensando com Barthes, é uma concepção do inconcebível (*idem*, p. 41). Assim, a escritura instala um paradoxo a que somos submetidos, do qual os interpretantes não dão conta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loiola.* Trad.: Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1979.

CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire etymologique de la langue grecque.* Paris: Klincksieck, 1968.

DODDS, E. R. *The greeks and the irrational.* California: University of California Press, 1984.

ECO, Umberto. *As formas do conteúdo.* São Paulo: Perspectiva, 1974.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português.* Rio de Janeiro: FAE, 1994.

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. In: ___. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

GEMOLL, Guglielmo. *Vocabulário greco-ilaliano.* Trad.: Domenico Bassi ed Emidio Martini. Firenze: Remo, 1961.

GREENE, Willian Chase. *Moira*: Fate, good, and evil in greek thought. New York: Harper Torchbooks, 1963.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. *Greek-English lexicon.* Rev. e aum. por H. S. Jones e R. Mackenzie. Oxford: The Clarendon Press, 1951.

MARSHAL, Francisco. *Édipo tirano*: A tragédia do saber. Brasília: UnB; Rio Grande do Sul: Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.

PEREIRA, Isidro S. J. *Dicionário grego-português e português-grego.* Braga: Codex, Apostolado da Imprensa, 1990.

ROCCI, Lorenzo. *Vocabolario greco-italiano.* Roma: Coeditori, 1961.

SÓFOCLES. *Tragédias: Édipo rey*: Édipo en Colono. Texto bilingue grego/espanhol. Trad. de Ignácio Errandonea. Barcelona: Alma Mater, 1959.

———. *Édipo rei.* Trad.: Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2001.

———. *O rei Édipo*. Trad.: Cláudio Brandão. Belo Horizonte: Revista Kriterion, 1958, vol. XI (p. 249-298) e XII (p. 487-524).

———. *The Oedipus Tyrannus of Sophocles*. Edited with introduction and notes by Sir Richard Jebb. Cambridge. Cambridge University Press, 1887.

———. *Oedipe roi*. Texte grec avec un commentaire critique et explicatif, Tournier. Paris: Hachette, s/d.

VERNANT, Jean-Pierre e VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga* I e II. Trad. Anna Lia de Almeida Prado, Filomena Yoshie Hirata Garcia e Maria da Conceição M. Cavalcante. São Paulo: Perspectiva, 1999.

EMPRÉSTIMO E ESTRANGEIRISMO: CONFRONTOS E CONTRASTES

Vito Manzolillo (UERJ/USP)
cesarmanz@globo.com

Em primeiro lugar, é importante notar que, embora pareça fácil apontar, hoje, *home banking* e *coffee break* como exemplos claros de estrangeirismos, ninguém garante que daqui a alguns anos não estarão sumindo das bocas e mentes, como o *match* do futebol e o *rouge* da moça; assim como ninguém garante que não terão sido incorporados naturalmente à língua, como o garçom e o sutiã, o esporte e o clube.

(GARCEZ & ZILLES, 2004, p. 18.)

RESUMO

Entre os autores que se dedicam ao estudo do empréstimo linguístico, é bastante comum que uma diferenciação entre os termos empréstimo e estrangeirismo seja estabelecida. O primeiro seria reservado às palavras estrangeiras já acolhidas – efetivamente incorporadas – pelo idioma importador, ao passo que o segundo, ainda hoje frequentemente considerado pela tradição gramatical como vicioso, identificaria aquelas unidades léxicas usadas pelos falantes da língua de chegada, mas ainda não verdadeiramente integradas nesse novo ambiente. Na prática, em muitos casos, torna-se difícil estabelecer tal distinção, uma vez que dificuldades inerentes ao aportuguesamento de itens lexicais específicos podem postergar muito esse processo. Assim, examinar a proposta de estudiosos que já exploraram essa questão – Louis Guilbert, Ieda Maria Alves e Francisco da Silva Borba, entre outros –, é o que se pretende com esta exposição.

Palavras-chave: Empréstimo. Estrangeirismo. Confrontos. Contraste. Léxico.

Entre os autores que se dedicam ao estudo do empréstimo linguístico é bastante comum que uma diferenciação entre empréstimo e estrangeirismo seja estabelecida. O primeiro termo seria reservado às palavras estrangeiras já acolhidas pelo idioma importador, ao passo que o segundo identificaria aquelas unidades léxicas usadas pelos falantes da língua de chegada mas ainda não verdadeiramente integradas nesse novo ambiente.

Na prática, reconhecem alguns, nem sempre é fácil proceder a essa classificação (Cf. **Anexo 1**). Comentando o assunto, García Yebra

(1997, p. 340-1) opina que constitui tarefa complexa estabelecer a distinção entre empréstimo e estrangeirismo. Nesse sentido, ainda segundo o autor, já foram vários os critérios utilizados, nenhum muito eficaz: a condição filológica, a frequência de uso e a ortografia da palavra. Ele informa ainda que, na Alemanha, tentou-se aplicar o princípio filológico de considerar empréstimo a palavra estrangeira recebida antes de 1500; estrangeirismo seria aquela recebida depois dessa data, o que também acabou revelando-se inaceitável.

Rodrigues (1992, p. 106) considera como "verdadeiro estrangeirismo" aquele que não apresenta nenhum tipo de adaptação na língua de chegada, o que, na prática, é difícil de acontecer, pois algum tipo de adaptação fonética, até mesmo em função da dificuldade intrínseca dos falantes de reproduzir certos fonemas que não fazem parte de sua língua nativa, costuma ocorrer sempre. Quanto ao empréstimo, a autora o divide em parcial (só apresenta adaptação fonológica) ou total (adaptação completa)[54].

Em função dessa dificuldade, talvez o referido contraste devesse ser feito de outro modo. Antes de tudo, é preciso ressaltar que a expressão estrangeirismo carrega em si alta dose de preconceito[55]. Como salientam Garcez e Zilles (2004, p. 17-19),

> ao se qualificar um empréstimo como estrangeirismo, há uma suspeita sobre a legitimidade do elemento linguístico. (...) Em sua essência como objetos linguísticos, no entanto, não é razoável tratá-los como diferentes dos que vieram antes, já que todos são fruto do contato linguístico.

Pensando bem, tanto *bambu*, *bife*, *bonde*, *futebol*, *jaleco*, *piano*, *robô* e *sauna* quanto *download* ("Na computação gráfica existem dois tipos básicos de imagem plana: o mapa de bits e o vetorial. No primeiro

---

[54] Empréstimo total também pode ser aquele que designa a apropriação do signo como um todo (significante e significado).

[55] Apesar de já se encontrar aportuguesada em Ferreira (1999) e em Houaiss e Villar (2001) – *leiaute* –, no seguinte trecho de jornal, a unidade léxica inglesa é que foi empregada: "O café com sabor especial continuará o mesmo, mas a Mr. Coffee está em processo de reestruturação e, em breve, muita coisa deve mudar na rede: do *lay out* [*sic*] das lojas ao cardápio" – *O Globo*, Boa Chance, 11.07.1999, p. 16. O mesmo aconteceu com o substantivo *estresse*, igualmente já aportuguesado pelos dois autores. Na principal matéria de uma revista semanal, o item lexical inglês *stress* é o que invariavelmente aparece – em letras garrafais na capa –, apesar de os próprios jornalistas fazerem uso, ao longo do texto, das formas adaptadas *estressante*, *estressado* e *desestressar* (cf. *Veja*, 11.02.2004). Quanto à frequência de uso, segundo Neves (2003: *layout, leiaute* e *estresse*), a distribuição que se tem é a seguinte: *layout* (99%), *leiaute* (1%), *estresse* (63%) e *stress* (37%).

(...) são guardadas as informações relativas a cada ponto de uma figura, o que garante uma excelente qualidade, mas cria arquivos gigantescos, dificultando o armazenamento, o transporte e o download" – *Jornal do Brasil*, Internet, 12.07.2001, p. 2), *hacker* ("Não bastasse a loucura que a telefonia nos fez viver ontem, os hackers ainda aprontam das suas" – *Jornal do Brasil*, 06.07.1999, p. 6 / "'Hackers' contra Milosevic" (tít.) – *O Globo*, 06.07.1999, p. 28 / "No Congresso, uma lei contra hackers" (subtít.) – *O Globo*, 11.07.1999, p. 12), *ombudsman* ("Recebi ontem uma mensagem do ombudsman do 'NYT', o editor público Daniel Okrent, sobre o caso Rohter" – *Folha de São Paulo*, 16.05.2004, p. A6), *pizzaiolo* ("No alto do morro, o pizzaiolo cearense R., 29, arruma a mudança numa Kombi" – *Folha de São Paulo*, 30.05.2002, p. C6), *shiatsu* ("Shiatsu e acupuntura também são indicados [para torcicolo]" – *Istoé*, 25.02.2004, p. 47), *short* ("Outra coisa que as entendidas de futebol não conseguem digerir: por que o uniforme tem short tão comprido?" – *Extra*, TodaExtra, 16.11.2013, p. 10 / "A camisa branca vai com tudo e valorizou a estampa do short" – *Extra*, TodaExtra, 16.11.2013, p. 12), *skinhead* ("Pai de rapaz que perdeu braço agride skinhead" (tít.) – *Folha de São Paulo*, 16.01.2004, p. C3) e *sushi* ("No cardápio, combinados como o grandalhão Sushi Tanaka (...), com 70 peças de sashimis e sushis" – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 48), relativamente ao português, cumprem a mesma função e desempenham idêntico papel, isto é, oferecem aos falantes dessa língua a possibilidade de expressão de novas realidades. Além disso, todos esses itens lexicais, inclusive os do segundo grupo, encontram-se listados em Houaiss e Villar (2001), dicionário *monolíngue* referente à língua portuguesa, o que certamente demonstra que, de uma forma ou de outra, tais palavras já fazem parte do vocabulário do português.

Por isso, procedimento mais coerente a ser adotado seria o de considerar a existência de duas categorias de empréstimo, os adaptados e os não adaptados, evitando, por sua vaguidão[56] e pejoratividade, o emprego do termo estrangeirismo.

Na verdade, Mauro (2000, p. 69) já fala em *exotismos* ou *empréstimos não adaptados*, aqueles "pouco ou nada adaptados à fonologia e à gramática da língua de chegada". Lembra ainda que estes são "chamados

[56] Lázaro Carreter (1974, *extranjerismo*), por exemplo, define o termo simplesmente como "qualquer palavra de procedência estrangeira".

igualmente, às vezes não sem uma ponta de desprezo, *estrangeirismos crus*". Por outro lado, para o autor (2000, p. 70), existem também os *exotismos* ou *empréstimos adaptados*, isto é, "as palavras entradas no português, muitas vezes em fase muito recuada, já na Idade Média, provenientes de outras línguas".

Para aqueles que insistem em separar as duas noções dessa forma mais conhecida, com frequência, a decisão acerca do *status* de que desfruta um item lexical alógeno na língua que o recebe, se empréstimo ou estrangeirismo, é um tanto subjetiva.

Guilbert (1975, p. 96-98) apresenta alguns critérios, segundo ele, capazes de demonstrar a instalação de unidades lexicais alienígenas num sistema linguístico. Os principais situam-se nos níveis morfossintático e semântico, uma vez que, mesmo palavras já incorporadas podem, em algumas circunstâncias, ser proferidas de acordo com a pronúncia do idioma de origem.

Basear-se simplesmente na ortografia também não é muito seguro. Muitos itens léxicos que já aparecem nativizados nos dicionários da língua de chegada são escritos, vez por outra, de acordo com a grafia da língua de onde provêm, seja em função de fatores estilísticos, seja por causa de desconhecimento puro e simples da parte de quem os emprega[57].

No que respeita à morfossintaxe, boa evidência de integração encontra-se nos casos em que a palavra estrangeira funciona como matéria-prima para novas formações vocabulares, realizadas por meio de processos vernáculos como a derivação, a composição e a palavra-valise. Isso pode ocorrer ainda que a adaptação ortográfica não tenha se dado (cf. *bluesista*, *funkeiro* – "O funkeiro [Mister Catra] está todo bobo com seu primeiro neto, o pequeno João Miguel, de apenas sete dias" – *Extra*, 18.11.2013, p. 6 / "Funkeiros acusam PM de extorsão" (tít.) – *Extra*,

[57] Apesar de já se encontrar aportuguesada em Ferreira (1999) e em Houaiss e Villar (2001) – *leiaute* –, no seguinte trecho de jornal, a unidade léxica inglesa é que foi empregada: "O café com sabor especial continuará o mesmo, mas a Mr. Coffee está em processo de reestruturação e, em breve, muita coisa deve mudar na rede: do *lay out* [*sic*] das lojas ao cardápio" – *O Globo*, Boa Chance, 11.07.1999, p. 16. O mesmo aconteceu com o substantivo *estresse*, igualmente já aportuguesado pelos dois autores. Na principal matéria de uma revista semanal, o item lexical inglês *stress* é o que invariavelmente aparece – em letras garrafais na capa –, apesar de os próprios jornalistas fazerem uso, ao longo do texto, das formas adaptadas *estressante*, *estressado* e *desestressar* (cf. *Veja*, 11.02.2004). Quanto à frequência de uso, segundo Neves (2003: *layout, leiaute* e *estresse*), a distribuição que se tem é a seguinte: *layout* (99%), *leiaute* (1%), *estresse* (63%) e *stress* (37%).

18.11.2013, p. 2, *jazzista*, *jazzístico* – "A voz [da cantora Leila Maria], de sotaque jazzístico, a serviço de um repertório pra lá de eclético, já era conhecida e apreciada por nomes de destaque da MPB, como Ed Motta, que a chamou para gravar no disco *Dwitza"* – *Veja*, Veja Rio, 03.03.2004, p. 51, *jazzófilo*, *pré-show*, *pós-show*, *showminário* (designação de evento realizado durante uma feira de livros, ocorrida no Rio de Janeiro em outubro de 2013), *showmício*, *showzaço* – "As campeãs Ivete e Anitta e os craques Thiaguinho, Marcelo D2 e Naldo comandam a festa de lançamento da camisa da seleção para a Copa, com *showzaços* gratuitos, na Praia do Flamengo, no domingo" – *Extra*, 22.11.2013, p. 1, *cracudo* (viciado em *crack*), *cracolândia* – "Antes cenário de uma das maiores cracolândias do Rio, espaço em Manguinhos vira local para se colher um novo futuro" – *O Globo*, Zona Norte, 23.11.2013, p. 6, *lobista* – "O problema é que no Brasil os lobistas tentam influenciar com todo tipo de argumento: honesta defesa de pontos de vista, compra de voto ou promessa de ajuda para campanhas" – *O Globo*, 22.02.2004, p. 2, *marqueteiro* – "Jorge Bittar e seu marqueteiro Nizan Guanaes trocaram um dedinho de prosa sobre a eleição no Rio em pleno camarote da Brahma" – *O Globo*, 24.02.2004, p. 10 / "Batizado com nome de imperador – Alexandre Magno Abrão –, esse tardo-adolescente de 33 anos tem astúcia para deixar boquiaberto o mais esperto marqueteiro" – *Época*, 16.02.2004, p. 93, *shortinho* – "Um shortinho mais curto, estilo o da seleção dos anos 80 cairia bem!" – *Extra*, TodaExtra, 16.11.2013, p. 10, *short-saia* – "A Miss São Gonçalo, Debora dos Santos Duarte, mostra que o short-saia veio para ficar – *Extra*, 23.11.2003, p. 1, *dogão* (cachorro-quente incrementado, maior do que o tradicional) e *roqueiro* – "Então, saem os indies e os roqueiros e entram em cena os clubbers" – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 42) (**Vide Anexo 2**).

Do ponto de vista semântico, sinal de incorporação ao novo ambiente pode ser sentido quando o item léxico estrangeiro perde o caráter monossêmico e referencial do primeiro momento e adquire novas possibilidades de emprego. Assim, *pizza*, inicialmente apenas uma iguaria da culinária italiana, atualmente, já surge também como sinônimo de *impunidade* –"Percebi que, sem querer, as investigações [da CPI dos Precatórios] tinham batido no coração do crime organizado no país e que a CPI poderia acabar em pizza" – *Folha de São Paulo*, 11.06.2003, p. B5). Além desse, outro sentido novo para a unidade lexical faz referência à mancha de suor que surge embaixo do braço e marca a roupa de alguém. Do mesmo modo, *show* expandiu seu sentido original (*espetáculo*, *apresentação artística*) e hoje é utilizado igualmente como sinônimo de *es-*

cândalo, por exemplo, na frase, *ela deu o maior show diante de todos*. Apresentam largo uso também as expressões *dar um show* (*exibir um desempenho memorável* – "Turistas e cariocas dão um show de harmonia" (tít.) – *O Globo*, 22.02.2004, p. 31 / "Gisele [Bündchen] dá show na Sapucaí" (tít.) – *O Globo*, Carnaval 2004, 24.02.2004, p. 2 / "Tarcísio Meira deu um show" – *O Globo*, Revista da TV, 22.02.2004, p. 2), *show à parte* ("O terceiro e o quarto carros da escola foram um show à parte, arrancando aplausos do cada vez mais passivo público da Sapucaí" – *O Globo*, Carnaval 2004, 24.02.2004, p. 10) e *show de bola* (assim como a anterior, *fato ou acontecimento empolgante* – "Nessa noite o Grupo de Acesso, que reúne as escolas mais modestas da cidade, costuma se apresentar para uma Marquês de Sapucaí quase vazia; só que desta vez as arquibancadas estavam lotadas e o desfile foi um show de bola" – *Folha de São Paulo*, 23.02.2004, p. C1). *Apartheid*, antes dizendo respeito apenas à política de segregação racial sul-africana, agora é utilizado igualmente para indicar outros tipos de discriminação, como em "Apartheid social", título de matéria publicada numa revista semanal acerca da desigualdade brasileira no campo da educação (cf. *Istoé*, 19.11.2003, p. 40). *Script*, num primeiro instante, sinônimo de *roteiro*, termo ligado à área dos espetáculos, já se faz presente igualmente em outros contextos, como os seguintes: "Os que têm motivação e disciplina suficientes para ir em frente devem-nas invariavelmente ao mais importante fator extracampo do futebol nacional: a mãe. Sônia Nazário de Lima cumpriu à risca o script" – *Veja*, 10.12.2003, p. 128 / "Se tudo correr como está no script, acabou aquele assédio dos ministros buscando suas próprias bases partidárias, em pleno Congresso, para conseguir aprovação das propostas do governo" – *Jornal do Brasil*, 17.07.1999, p. 6. *Strike*, para alguns, também já não é mais um termo do boliche somente: "Um assessor de Cesar Maia chamou de *strike*, jogada em que todos os pinos do boliche são derrubados, o efeito do caso Waldomiro na eleição no Rio" – *O Globo*, 23.02.2004, p. 10. Inicialmente, dizendo respeito a outro esporte (boxe, no caso), a expressão *round* já pode ser encontradas em frases como esta: "Primeiro round é de Cristiano Ronaldo" (tít.) – *Extra*, Jogo Extra, 16.11.2013, p. 6, manchete de jornal alusiva a um confronto futebolístico entre as seleções de Suécia e Portugal. *Fast food*, além de designar a refeição servida em lanchonetes, aparece ainda em frases como a seguinte: "*Uma sexta-feira muito louca*, a refilmagem, não tem pretensões maiores do que essa, apenas diversão *fast-food*" – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 11. *Best-seller* não é mais usado apenas com valor substantival. No exemplo a seguir, funciona como adjetivo: "Martin Selig-

man, ex-presidente da Associação Americana de Psicologia, tornou-se um autor best-seller" – *Veja*, 10.03.2004, p. 11.

Alves (2007, p. 79) é da opinião de que

> o emprego frequente de um estrangeirismo constitui também um critério para que essa forma estrangeira seja considerada parte componente do acervo lexical português. *Jeans*, unidade lexical tão usada contemporaneamente, parece-nos já adaptada à língua portuguesa e manifesta-se, por isso, como um empréstimo ao nosso idioma.

Na visão de Borba (2003, p. 121),

> pode-se dizer que o empréstimo se aclimatou em três situações: (i) quando veste a roupagem gráfica da língua receptora, (ii) quando entra em derivados ou compostos e (iii) quando amplia seu alcance semântico. No primeiro caso, pode haver um período de oscilação, até que a forma gráfica nacional suplante a outra. Ninguém mais escreve *abat-jour* (fr) ou *football* (ing), mas *abajur* e *futebol*, mas há oscilação entre *vitrine* / *vitrina*, *cabine/a*, *champanhe/a*. Por outro lado, há formas que resistem: *baton* (fr), *bacon* (ing). Isso acontece principalmente quando há, na palavra, algum som estranho aos hábitos fonéticos da língua de chegada. É por isso que *pizza* resiste até hoje: a africada [tz ou ts é estranha ao português] diferentemente de *spaghetti* > *espaguete*. Quando se trata de transliteração, é comum a oscilação gráfica por algum tempo (Cf peretróica [*sic*] e perestróica (russo) ou kamicase e camicase (jap)) (os colchetes pertencem ao original).

Elia (2003, p. 80), apresentando uma visão peculiar do termo, estabelece uma distinção entre palavra estrangeira e estrangeirismo, segundo ele, "a palavra estrangeira que procura acomodar-se ao gênio da língua para onde emigrou (na pronúncia, na feição gramatical)". Como exemplo em português, cita *basquete* (do inglês *Basket*)[58]. Com ele concorda Cunha (2003, p. 5), o qual, em seu estudo sobre os estrangeirismos da língua portuguesa, define estrangeirismo como "aquela palavra que proveio de uma língua estrangeira (...) e que foi introduzida em português e nele perfeitamente adaptada". O autor (2003, p. 5) menciona, "entre milhares de outros", exemplos das mais variadas procedências: *gazetilha* (castelhano), *corbelha* (francês), *maestro* (italiano), *futebol* (inglês), *tatu* (tupi), *quilombo*, (quimbundo) *alfaiate* (árabe), *catre* (tamul), *chá* (chinês) e *bonzo* (japonês).

---

[58] No entanto, em (1962: *estrangeirismo*), Elia define *estrangeirismo* como a "palavra, locução ou construção recebidas de língua estrangeira e ainda não integradas na língua nacional." No mesmo trecho, o autor informa ainda que "há quem inclua [nos estrangeirismos] os *lusismos* (Portugal), para indicar o uso de palavras em sentido diverso do que é empregado no Brasil."

Finalizando, mencione-se ainda que Xatara (2001, p. 152) faz referência aos chamados *estrangeirismos puros* (por exemplo, segundo a autora, *savoir-vivre* e *vernissage*), isto é, aquelas palavras estrangeiras que não apresentam nenhuma adaptação, quer quanto à forma, quer quanto à significação, relativamente à língua de chegada.

ANEXOS

Anexo 1:

Para Jota (1981: *estrangeirismo*), estrangeirismo é a "palavra ou expressão de cunho estrangeiro usada mas ainda não integrada noutra língua. O empréstimo difere do estrangeirismo pelo fato de ser integrado na língua, como *piquenique*, *futebol* etc. *Menu* e *ballet*, para os quais temos *cardápio* e *bailado*, são estrangeirismos, inclusive pelo se vestirem ainda à moda francesa. Esse caráter, afinal, é muito sutil. *Ballet*, de tal maneira vem-se impondo, que não raro aparece com roupagem vernácula (balé); e outros há que, embora insubstituíveis, não se prestam a adaptações (habitat, superavit etc.). Em sentido contrário, vocábulos há que, embora de aparência vernácula, não passam de estrangeirismos vitandos, como *bambino*." Carvalho (2009: 56), recorrendo a uma dicotomia saussuriana, propõe que, "enquanto o estrangeirismo faz parte da *parole* – uso individual –, o empréstimo passa a ser um elemento da *langue*, já socializado". Alves (2007: 72) expõe que "numa primeira etapa, o elemento estrangeiro, empregado em outro sistema linguístico, é sentido como externo ao vernáculo dessa língua. É então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma". Bergström e Neves (1999: 78) consideram empréstimo a "adopção de uma nova palavra, frase ou expressão de uma língua estrangeira. Nesta acepção, *empréstimo* e *estrangeirismo* podem ser coincidentes. No entanto, contrariamente ao estrangeirismo, o empréstimo está perfeitamente integrado no léxico da língua que o acolhe". Lázaro Carreter (1974: *préstamo*) explica que "[o empréstimo] está com o *estrangeirismo* na relação de espécie e gênero: o empréstimo é um estrangeirismo incorporado ao sistema." Finalmente, García Yebra (1985: 24) diz que "às vezes, se faz distinção entre 'empréstimo' e 'estrangeirismo'. Considera-se estrangeirismo a palavra aceita tal como é na língua de onde provém, sem adaptação de nenhuma espécie. O empréstimo, segundo esta distinção, seria o estrangeirismo naturalizado, adaptado ao sistema linguístico que o aceita." Ao contrário dos anteriores, Garcez e Zilles (2004: 15) encaram os dois termos como sinônimos: "Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo."

Anexo 2:

Na imprensa escrita, é possível encontrar várias ocorrências de palavras criadas em português a partir de itens lexicais estrangeiros que ainda não foram graficamente adaptados: "Evento que acontece amanhã e domingo nos jardins do MAM, Arte Core vai reunir alguns dos melhores grafiteiros da cidade ao som de DJs e manobras de skatistas" (subtít.) – *O Globo*, 04.10.2013, p. 15 / "Sem demonstrar preocupação alguma com o espaço público, os skatistas destruíam bancos, corrimãos e canteiros durante a realização de suas manobras" – *Veja*, 11.02.2004, p. 98 / "E lá [na praia] a integração é garantida para todas as tribos: surfistas, pescadores, skatistas e, claro, também para quem vai apenas pegar uma corzinha ou dar um passeio" – *Jornal do Brasil*, Programa, 13 a 19.02.2004, p. 30 / "Com som forte e mensagens persuasivas, a banda Charlie Brown Jr. sai do gueto skatista e conquista fãs de todas as tribos" – *Época*, 16.02.2004, p. 7, "*Na abertura da Festa do Peão de Boiadeiro de Barretos, alguns craques irão disputar a primeira partida de* futcountry *da história*" – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 14.07.1999, p. 6, "O clube espanhol [Real Madrid] passou os últimos anos aquecendo seu departamento comercial e hoje é o símbolo máximo do 'futbusiness' – o futebol que faz dinheiro" – *Veja*, 10.12.2003, p. 130, "Marcelinho [Carioca] teria pedido dispensa do treino de anteontem para receber sua mãe, que está doente, em São Paulo, mas no mesmo dia esteve no programa *Jô Onze e Meia*, no SBT, para divulgar seu grupo de pagode-gospel Divina Inspiração" – *Jornal do Brasil*, 16.07.1999, p. 24, "A direção da emissora [Rede Globo] está investindo na linha do *edutainment* – uma bem-dosada mistura de conteúdo educativo e entretenimento em suas atrações para o público infanto-juvenil" – *O Globo*, Revista da TV, 25.04.1999, p. 2, "Para aumentar o drama da família, outro irmão, Eliomar Ferreira, foi assaltado numa falsa blitz na estrada após sair em socorro de Carlos Eliezer" – *O Globo*, 21.05.2004, p. 37, "Secretário-geral da CNBB aprova showmissas" (tít.) – *O Globo*, 07.11.1999, p. 13, "Justiça condena 7 por fogo em casa de shows" (tít.) – *Folha de São Paulo*, 14.04.2004, p. C5, "Uma reportagem especial de VEJA on-line ensina como abrir uma página pessoal na internet e dá todas as dicas sobre o mundo dos blogueiros" – *Veja*, 05.06.2002, p. 29, "O cenário do 'Domingão do Faustão' abrigará um *jinglekê* onde a atriz Lucinha Lins, a cantora Daniela Mercury e José Valien Royo, o baixinho da Kaiser, cantarão os jingles que caíram no gosto popular" – *O Globo*, Revista da TV, 03.09.2000, p. 10, "[A Infraero] lançará, até o fim do ano, uma rede de shopping centers para atender a uma das principais queixas dos usuários: a falta de opções de comércio e lazer nos terminais. Batizados de aeroshoppings, funcionarão 24 horas, nos maiores aeroportos do país" – *Época*, 26.03.2001, p. 90, "Apareceu um novo personagem nas Varas de Família: o web-adúltero" – *O Globo*, Segundo Caderno, 22.02.2004, p. 3, "Entre o Enrique [Iglesias] pseudocaliente e o refrigerante gelado, a segunda opção dá mais água na boca, vai?" – *Época*, 26.01.2004, p. 90 e "Aqui o papel do merchandete é fundamental. Uma espécie de camelô eletrônico, ele apresenta o produto ao vivo e demonstra, no espaço de um a dois minutos, como utilizá-lo" – *Istoé*, 17.09.2003, p. 78. Exemplos interessantes da situação são os casos de *cachacier* (*cachaça + sommelier*) e *pitboy* (*pit bull + boy*, mas é preciso dizer que também foram encontradas as formas *pit boy* e *pit-boy*), criados pelo processo conhecido como palavra-valise. O programa *Olhar 2003*, exibido pela Rede Brasil e apresentado pela jornalista Lúcia Leme, levou ao ar, no dia 29.03.2003, uma entrevista com a *cachacier* Marion Vieira, que ali estava pa-

ra falar aos telespectadores acerca das especificidades de sua atividade profissional, cuja denominação foi inspirada na unidade léxica francesa *sommelier* – "(...) o Bistrot Province (...) conta com uma adega organizada com competência pelo sommelier João de Souza (...)" – *Veja*, Veja Rio, 03.03.2004, p. 22, de largo emprego no Brasil na área da gastronomia. Por analogia com *pit bull*, unidade léxica inglesa designativa de feroz raça canina, criou-se a expressão *pit boy*: "Claudionor salva Uálber dos 'pit boys'" (tít.) – *O Globo*, Revista da TV, 13.07.1999, p. 6 / "Os pit-boys atacam na noite carioca" (tít.) – *O Globo*, Segundo Caderno, 26.03.1999, p. 4 / "Pancadaria de 'pitboys' em duas boates da Zona Sul" (tít.) – *O Dia*, 20.03.2004, p. 1. De alguma forma relacionado com *pit boy*, o item lexical *pit boss* também foi encontrado: "Não é longo o caminho entre um pitboy e um pitboss... Em ambos faltam os valores éticos, expressos sinteticamente na regra de ouro do cristianismo: tudo o que quereis que os outros vos façam, fazei vós a eles" – *O Globo*, Boa Chance, 11.02.2004, p. 2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BERGSTRÖM, Magnus; REIS, Neves. *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*. 37. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1999.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários*: uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

BUENO, Francisco da Silveira. *Gramática normativa da língua portuguesa*: curso superior. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Os estrangeirismos da língua portuguesa*: vocabulário histórico-etimológico. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2003.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 8. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

ELIA, Sílvio. *Dicionário gramatical*. 3. ed. Rio de Janeiro / Porto Alegre / São Paulo: Globo, 1962.

———. Estrangeirismos – 1. In: BECHARA, Evanildo *et al.* (Org.). *Na*

ponta da língua 5. Rio de Janeiro: Lucerna / Liceu Literário Português, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI:* o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalm. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCEZ, Pedro M; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos*: guerras em torno da língua. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 15-36.

GARCÍA YEBRA, Valentín. El neologismo. In: *Tradução & Comunicação* – Revista Brasileira de Tradutores, n. 7. São Paulo: Álamo, 12.1985.

———. *Teoría y práctica de la traducción*. 3. ed. rev. Madrid: Gredos, 1997, 2 v.

GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larrouse Université, 1975.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de linguística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Diccionario de términos filológicos.* 3. ed. corr. Madrid: Gredos, 1974.

MACIEL, Maximino. *Gramática descritiva*. 12. ed. aum. e refund. Rio de Janeiro / São Paulo / Belo Horizonte: Francisco Alves, 1931.

MAURO, Tullio de. *Linguística elementar*. Trad. Isabel Teresa Santos. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português*: confrontando regras e usos. São Paulo: UNESP, 2003.

RODRIGUES, Claudia Maria Xatara. Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas. *Revista Alfa 36*. São Paulo, 1992, p. 99-109.

XATARA, Claudia Maria. Estrangeirismos sem fronteiras. In: *ALFA – Revista de Linguística*, 45. São Paulo: UNESP, 2001, p. 149-54.

ESTIGMATIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO DO /R/ EM UMA SITUAÇÃO DE CONTATO LINGUÍSTICO: O PAPEL DA ESCOLA

Sarah Loriato (UFES)
sarahloriato@hotmail.com
Edenize Ponzo Peres (UFES)

RESUMO

O município de Itarana, localizado na região serrana do Espírito Santo, caracteriza-se, linguisticamente, pelo contato do português com dialetos falados por imigrantes italianos, holandeses, suíços e alemães, dentre outros, que colonizaram o estado. Dentre esses grupos étnico-linguísticos, o italiano assume uma posição de destaque na região, não só pelo número de descendentes, mas também pela influência econômica e cultural que exercem sobre os que ali vivem. Apesar das potencialidades dessa região como local para estudos sobre línguas em contato, há ainda uma grande carência de pesquisas nessa área. Considerando esse cenário, este estudo, que segue a perspectiva da sociolinguística variacionista (LABOV, 1972; 2001), tem por objetivo central evidenciar a influência da variável escolaridade do falante para a realização do /r/ – emprego da vibrante simples em lugar da vibrante múltipla no português falado pelos descendentes de imigrantes italianos na zona rural de Itarana (ES), em posição intervocálica, em início de sílaba precedida por consoante e em início de palavra. Para os propósitos estabelecidos, foram realizadas trinta e quatro entrevistas sociolinguísticas (LABOV, 1972) com descendentes de imigrantes vênetos residentes na zona rural de Itarana, divididos de acordo com a escolaridade (de 0 a 4, de 5 a 8 e de mais de 8 anos de escolarização). Os resultados encontrados demonstram que a baixa escolaridade favorece o uso da variante que sofre influência do dialeto italiano. Os resultados obtidos a partir da análise qualitativa das entrevistas indicaram que as escolas propiciaram o uso da variante dominante, o português-padrão, contribuindo, desta forma, para a redução do uso da variante minoritária.

Palavras-chave: Estigmatização. Fonética. Contato linguístico. Escola. Imigrante.

1. Introdução

A Região Serrana do Espírito Santo se caracteriza, linguisticamente, pelo contato do português com dialetos falados por imigrantes italianos, holandeses, suíços, alemães, entre outros povos que colonizaram o estado.

Dentre esses grupos étnico-linguísticos, o italiano assume uma posição de destaque na região, não só pelo número de descendentes, mas também pela influência econômica e cultural que exercem sobre os que ali vivem.

Apesar das potencialidades dessa região como local para estudos sobre línguas em contato, há ainda uma grande carência de pesquisas nessa área. Dessa forma, o presente trabalho toma como tema de estudo o contato entre o português – a língua majoritária e oficial – e o dialeto vêneto, falado pela maioria dos imigrantes italianos que colonizou o Estado, especificamente, a zona rural do município de Itarana.

Com esta pesquisa, pretendemos auxiliar a compreensão dos fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos nesse contato e ainda contribuir para ampliar a descrição linguística do Espírito Santo. Especificamente, objetivamos: a) apresentar e analisar resultados da análise de regra variável (LABOV, 1972, 1994, 2001) do emprego da vibrante simples em lugar da vibrante múltipla no português falado pelos descendentes de imigrantes italianos na zona rural de Itarana (ES), em posição intervocálica, em início de sílaba precedida por consoante e em início de palavra; e b) evidenciar a influência da variável escolaridade do falante para a manutenção ou a substituição desse traço do dialeto italiano.

Para nossos propósitos, foi analisado o fonema /r/, pelo fato de que, nos dialetos falados no norte da Itália, local de origem de grande parte dos imigrantes italianos que colonizou a Região Serrana do Espírito Santo, o fonema /r/ é pronunciado apenas como vibrante simples, mas nunca como múltipla[59] (ROHLFS, 1966; ZAMBONI, 1974).

A realização da vibrante, por suas características articulatórias, apresenta elevado grau de polimorfismo, especialmente em coda silábica, tanto em português quanto em outras línguas (CALLOU; MOARES; LEITE, 1996). No português, a vibrante simples e a múltipla são fonemas, uma vez que há valor contrastivo entre esses segmentos. Dessas duas consoantes, apenas a vibrante múltipla se realiza em diferentes fones: vibrante alveolar [r], fricativa velar [X] e fricativa glotal [h]. Assim, por um lado, a inexistência da vibrante múltipla como fonema nos dialetos italianos e, por outro lado, a sua existência no sistema fonológico da língua portuguesa, estabelecendo oposição distintiva com a vibrante simples, acarreta o emprego da vibrante simples em lugar da múltipla no português de contato pela transferência de uma característica da fala dialetal italiana (FROSI; MIORANZA, 1983).

---

[59] A vibrante múltipla, que ocorre no italiano *standard,* não aparece no dialeto vêneto (ROHLFS, 1966; ZAMBONI, 1974).

Por conseguinte, um traço marcante da fala dos moradores da Região Serrana do Espírito Santo é a pronúncia de /r/ com influência vêneta, ao contrário dos capixabas de outras regiões do estado. Dessa forma, a análise dessa variável é importante para verificarmos as consequências do contato linguístico no nível fonético-fonológico.

2. O município de Itarana e a imigração italiana

O município de Itarana está localizado a 126 km a oeste da capital, Vitória. Possui área de 299 km^2 e conta com uma população de 10.881 habitantes, sendo 4.094 (37,65%) na zona urbana e 6.786 (62,37%) na zona rural (IBGE, 2010). A base econômica do município sempre foi a agricultura, principalmente o café, mas também há lavouras de milho, banana, tomate, feijão, alho, arroz e hortifrutigranjeiros. Atualmente, o município é um dos maiores produtores dessas culturas no Estado.

Nessa região, já havia a presença de fazendeiros fluminenses e mineiros desde meados do século XIX; entretanto, sua prosperidade se deu somente após a chegada dos imigrantes italianos, provenientes do município vizinho – Santa Teresa.

A imigração italiana nesse lugar teve início provavelmente em 1882. Segundo Derenzi (1974), o veleiro *La Velleja* chegou ao porto de Vitória em 21 de junho de 1879 e seus ocupantes foram conduzidos para a colônia de Santa Teresa. Dentre esses imigrantes, estavam várias famílias vindas da província de Treviso, região do vêneto; ao chegarem a essa região, encontraram patrícios que haviam saído há mais tempo da Itália e que tinham propriedades ali.

Após três anos estabelecidos em Santa Teresa, à espera do título de posse de terras, deslocaram-se por meio de picadas à região de Figueira de Santa Joana[60]. Os primeiros imigrantes que chegaram a essa vila eram, em sua maioria, pobres lavradores sem instrução. Entretanto, por meio do apoio mútuo, as primeiras famílias de colonos superaram os obstáculos que a natureza impunha: matas fechadas, diferenças climáticas

---

[60] Em 1942, Figueira de Santa Joana passou a ser denominada Itarana, que em guarani significa Pedra da Onça, referência a um monumento natural e paisagístico do mesmo nome, localizado nas cercanias da cidade.

entre a Europa e o Brasil, animais e doenças desconhecidas etc., alcançando a almejada prosperidade econômica (VENTORIM, 1990).

3. Referencial teórico: a sociolinguística variacionista

A sociolinguística se apresentou como uma reação à ausência do componente social dos modelos teóricos anteriores. Assim, se a língua está intimamente relacionada à cultura e ao modo de ser e de viver de seus falantes, fica evidente que ela deverá ser heterogênea, pois irá refletir os contrastes, os confrontos, os desejos de afirmação e de identidade de cada indivíduo e de cada grupo social.

A variação linguística está relacionada ao uso de duas ou mais variantes de uma mesma variável por integrantes de uma determinada comunidade. Esse uso, porém, não se dá ao acaso, fortuitamente, mas sim de acordo com fatores linguísticos e extralinguísticos, que atuam em qualquer situação de fala.

Assim, para se compreender a variação, é preciso empreender uma análise não só do comportamento das variáveis dentro do sistema linguístico, mas também do comportamento dos membros das comunidades (CEZÁRIO; VOTRE, 2010). Para tanto, é preciso descrever esses membros, a fim de determinar a influência dos fatores externos nos processos de variação e mudança linguística. E, para se dar essa explicação, os fatores linguísticos e extralinguísticos devem ser analisados conjuntamente (LABOV, 1972).

Os fatores sociais que podem desempenhar papel preponderante na variação linguística são: idade, gênero, classe social, nível de escolaridade, ocupação profissional, etnia, região geográfica (urbano/rural) e posição nas redes sociais (LABOV, 1972, 1994, 2001). Quanto aos fatores linguísticos, sua escolha dependerá do fenômeno a ser analisado. Nesta pesquisa, a variável dependente é a realização do fonema /r/; suas variantes são: a) a vibrante simples; e b) a vibrante múltipla. No tocante aos fatores linguísticos, interessa-nos verificar o contexto fonético em que se encontra a variável: em posição intervocálica, em início de sílaba precedida por consoante e em início de palavra. Como variáveis sociais, levou-se em conta a escolaridade dos informantes.

4. Procedimentos metodológicos

Os pressupostos teóricos apresentados serviram de base para a fixação da metodologia desta pesquisa, desde o estabelecimento dos objetivos até a análise dos dados coletados.

4.1. Os informantes

Após a escolha da localidade, partiu-se para a seleção dos informantes, que foi feita levando-se em conta características específicas para a pesquisa: eles deveriam ser descendentes de imigrantes italianos e ter nascido e residido a maior parte de sua vida no distrito de Sossego, localizado na zona rural de Itarana.

Foram realizadas entrevistas com 34 informantes, divididos de acordo com a escolaridade (de 0 a 4, de 5 a 8 e de mais de 8 anos de escolarização)[61].

As entrevistas foram feitas com base num roteiro de perguntas previamente montado que se referiam à história da imigração italiana no lugar, histórias de família, costumes, sentimentos com relação aos antepassados e à Itália, planos para o futuro etc. No início, as perguntas versavam sobre fatos emocionantes que o entrevistado tivesse presenciado ou de perigo real de vida, utilizadas como estratégia para que o entrevistado deixasse fluir seu vernáculo (LABOV, 1972).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Os dados foram codificados e quantificados, usando-se o programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), sendo, em seguida, analisados.

4.2. As variáveis linguísticas

A fim de determinar o emprego da vibrante simples no lugar da múltipla no português falado atualmente pelos moradores de Sossego, faz-se necessário descrever os contextos de vibrante nos ambientes fonéticos onde as duas línguas em contato mais se diferenciam. Assim, as variáveis linguísticas controladas são:

---

[61] Outros aspectos sociais foram analisados durante as entrevistas, no entanto, não serão abordados no presente estudo.

a) início de vocábulo, como em “roça”, “rico”;

b) início de sílaba precedida por consoante, como em “genro”, “enrolado”;

c) entre vogais, como em “carroça”, “terra”.

4.3. As variáveis extralinguísticas

Numa pesquisa de contato linguístico, vários são os aspectos que poderiam ser estudados, como a importância da identidade dos falantes, da lealdade à pátria e à cultura de origem, da utilidade da língua minoritária etc., para a manutenção ou a substituição das línguas de imigração. Entretanto, neste estudo, analisaremos o nível de escolaridade dos informantes, a fim de verificarmos sua influência no fenômeno linguístico investigado. Passemos, assim, à apresentação e à análise dos dados.

5. Apresentação e análise dos dados

Depois de codificados os dados, foi utilizado o programa GoldVarb X. Os resultados da análise quantitativa são apresentados na Tab. 1:

Variantes	Vibrante simples	Vibrante múltipla	Total
N. de ocorrências	78	950	1.028
% de ocorrências	7,6	92,4	100

Tab. 1: Distribuição das variantes no *corpus*

De acordo com os resultados da Tab. 1, a variante vibrante simples apresenta frequência muito pequena em relação à variante vibrante múltipla, o que já pressupõe uma mudança em curso em fase avançada, nessa comunidade.

Tendo sido rodado o programa estatístico, este selecionou como significativos apenas o fator extralinguístico. Em nosso *corpus*, como será visto com detalhes adiante, os moradores de Sossego apresentam comportamento linguístico relativamente uniforme, em se tratando da variável /r/. Vejamos, então, a distribuição das variantes conforme o fator extralinguístico.

5.1. Atuação da variável escolaridade no uso das vibrantes

A Tab. 2 nos mostra os resultados obtidos para a variável escolaridade.

Escolaridade (anos)	Aplicação/Total	%	Peso Relativo
+ 8	01/361	0,3	.05
5-8	03/301	1,0	.26
0-4	74/366	20,2	.97

Tab. 2: Escolaridade Significância: .000

Os dados da Tab. 2 evidenciam que a pronúncia de /r/ como vibrante simples é fortemente favorecida pelas pessoas com um nível mais baixo de escolaridade, decaindo conforme estão nível de escolaridade aumenta: o peso relativo .97, para os menos escolarizados, passa a peso relativo de .26 para aqueles com 5 a 8 anos de estudo e para peso relativo de .05 para os que têm nível médio ou mais.

Os estudos sociolinguísticos apontam para a importância da escolaridade dos informantes na seleção de variantes de prestígio: quanto maior a escolaridade, maior a tendência de os falantes optarem pelas variantes prestigiadas socialmente (VOTRE, 2003).

Os resultados obtidos a partir da análise qualitativa das entrevistas também indicam que as escolas propiciaram o uso da variante dominante, o português-padrão, contribuindo, dessa forma, para a redução do uso da variante minoritária, como se vê no exemplo: "A gente ia para a escola e todo mundo falava brasileiro. E eles riam da gente, porque a gente não sabia falar português direito [...] a gente falava diferente... [...] a gente falava *caroça* ao invés de *carroça*, falava *tera* ao invés de *terra*; aí eles riam, né" (Informante J. C., grifo nosso).

Dessa forma, pode-se destacar a escola como uma das principais fontes geradoras de estigmatização, preconceito e falta de prestígio atribuído à variante minoritária, quando na verdade, deveria priorizar o respeito às diferenças e à bagagem cultural que o educando traz consigo ao ingressar na instituição.

Para explicar nossos resultados, cabe esclarecer que, em Sossego, os moradores contam com escola apenas até o 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental. A partir daí, as crianças têm de se deslocar, por meio de transporte público, até a sede do município. Em Itarana, a maior influência do dialeto dos imigrantes no português se circunscreve à zona rural do município, onde eles se estabeleceram. Na zona urbana de Itara-

na, essa influência foi muito diluída pelo contato com outras etnias que aí viveram e ainda vivem. Assim, os moradores que pronunciam o fonema /r/ com influência dos antigos imigrantes são os que têm menor escolaridade, ou seja, os que tiveram menos oportunidade de sair da comunidade.

Portanto, podemos pensar no que afirmam Chambers e Trudgill (1994), Chambers (2009) etc. sobre a importância do isolamento dos moradores das zonas rurais para a manutenção da linguagem e da cultura ancestral: o pouco contato com outras formas de falar permitiu a manutenção desse traço do dialeto vêneto, por parte dos informantes menos escolarizados.

6. Considerações finais

Em nosso estudo, fica evidente a existência da relação entre o grau de interferência fonética do italiano no português e a variável extralinguística investigada em nossa pesquisa. Em Sossego, a pronúncia mais tradicional de /r/ – a vibrante simples, no lugar da vibrante múltipla, independentemente de seu contexto fonético – encontra-se presente nos indivíduos pouco escolarizados. Dessa forma, o menor contato entre eles e os moradores da sede do município contribuiu para o conservadorismo de sua linguagem. Aqueles que têm oportunidade de continuar seus estudos, aqueles que convivem com pessoas de fora do lugar, já não apresentam a influência do dialeto vêneto em sua fala.

Na zona rural estudada, poucos são os informantes que admitem saber o dialeto vêneto. Assim, verifica-se um abandono do dialeto italiano como sistema linguístico de comunicação, uma vez que os vínculos dos membros da comunidade com a cultura ancestral é praticamente inexistente. Também devemos lembrar que o português constitui a língua majoritária e oficial, a língua dos veículos de comunicação e da escola; enfim, é a língua do meio social. Daí que, sem uma política linguística que tente preservar as línguas minoritárias, estas estão fadadas à sua total substituição pela língua majoritária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, D.; MOARES, J. A.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. In: KOCH, I. G. V. *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1996.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. Rev. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2009.

_____; TRUDGILL, p. *La dialectología.* Trad.: Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.

DERENZI, L. S. *Os italianos no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

FROSI, V.; MIORANZA, C. *Dialetos italianos*. Caxias do Sul: Educs, 1983.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf>. Acesso em: 10-02-2013.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of linguistic change*: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change*: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

ROHLFS. G. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti.* Torino: Einaudi, 1966.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X* – A multivariate analysis application. Toronto: Departament of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm>. Acesso em: 03-12-2012.

VENTORIM, L. *Itarana 1882-1964*. Coleção Memórias. Vitória [s.n.e.], 1990.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 51-57.

ZAMBONI, A. *Veneto*. Pisa: Pacini, 1974.

ESTUDO DE METAPLASMOS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA EM DOURADOS – MS

Edvaldo Teixeira Moraes (UEMS)
edvaldomoraes04@hotmail.com
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)
elza20@uems.br

RESUMO

Nesse estudo analisa-se o português falado na região de Dourados – MS, cuja pluralidade de habitantes oriundos de diferentes regiões do país compõe um campo de diversidade linguística. Apoiando-nos na linguística histórica, na sociolinguística, no processo de evolução da língua e nas análises das entrevistas orais, observamos as ocorrências de metaplasmos por subtração no português falado nessa localidade, verificando quem faz uso desses fenômenos, se homens ou mulheres e que tipo de metaplasmos utilizam e com que frequência. Os resultados são analisados à luz de teóricos da área. O objetivo principal é demonstrar que ainda que haja variações na maneira de se dizer a mesma coisa de formas distintas, a língua continua sistemicamente unificada e cumpre seu papel de estabelecer a comunicação entre os indivíduos de uma mesma comunidade de falantes.

Palavras-Chave: Português oral. Variação linguística. Metaplasmos por subtração

1. Introdução

Ao conceber a língua como um produto social, percebemos que esta não é estática, já que a utilizamos como mecanismo de interação e comunicação entre as pessoas de um determinado grupo social, pois como afirma Monteiro (2000, p. 16) a língua não é simplesmente um veículo para transmitir informações, mas um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. Portanto, apesar do conjunto de normas que a rege, esta sofre influência individual das pessoas que a falam e do grupo social, o que pode provocar mudanças ao longo do tempo. Lembrando que essas mudanças se dão por meio de um processo lento e sistemático que não se pode ignorar, pois segundo Bueno (2009, p. 23), faz parte de um movimento natural e comum das línguas vivas e em constante processo de variação.

Ao nos reportar à variação linguística, não estamos nos referindo a algo novo e alheio à realidade já existente, mas como afirma Tarallo (2007), trata-se da maneira de dizer a mesma coisa com o mesmo valor

de verdade em um determinado contexto social. Essas mudanças podem ser de natureza fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica ou estilística. Neste estudo damos ênfase às variações e mudanças fonético-fonológicas que ocorrem nos metaplasmos por subtração na língua local.

O estudo das variações linguísticas constitui um campo extenso de investigação, por isso houve necessidade de delimitar o nosso objeto de estudo, para que pudéssemos obter resultados satisfatórios. Assim, como objeto central de análise, elegemos as variações denominadas *metaplasmos por subtração* no português falado na região de Dourados/MS, tendo por base uma pesquisa de caráter empírico, realizada por meio de entrevistas com doze informantes, seis do gênero masculino e seis do feminino, cuja finalidade é verificar quem, ao falar, faz uso de metaplasmos por subtração, se homens ou mulheres e por que, uma vez que ambos se expressam de forma diferente, Paiva (1994).

Apresentamos uma breve descrição da divisão do trabalho para melhor caracterizá-lo, em que na primeira temos a fundamentação teórica da linguística, sociolinguística, linguística histórica, a conceituação de metaplasmos e os seus diferentes tipos, com ênfase nos metaplasmos por subtração. Na segunda parte voltamo-nos ao *corpus* da pesquisa e as variantes: gênero, idade e escolaridade dos falantes. Concluímos o trabalho em seguida, apresentando alguns resultados e as referências bibliográficas usadas como suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

2. Aporte teórico

2.1. Linguística/sociolinguística

A linguística é conhecida como a ciência que estuda a linguagem humana nas suas mais variadas modalidades. Esta ciência é formalmente recente, uma vez que só passa a ser reconhecida como tal a partir do século XX, com os estudos de Ferdinand Saussure, professor da Universidade de Genebra, que divulga seus trabalhos e teorias dando novos rumos aos estudos da língua e suas peculiaridades. Sua obra, *Curso de Linguística Geral* se torna o marco para essa ciência, pois, até então, a linguística não tinha autonomia, pois segundo Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (1989) a linguística passou por vários estágios até se tornar autônoma, desde a antiguidade clássica até os linguistas modernos, transitando pela *gramática,* estudo inaugurado pelos gregos, pela *filologia,* e por outras áreas, até se constituir como a ciência da fala.

Dentro desse campo de estudo da fala, encontra-se também a sociolinguística, uma subárea da linguística, que estuda a língua no seio das comunidades de falantes. São muitas as áreas pelas quais se interessa a Sociolinguística, como o contato com as línguas, tudo o que se refere ao surgimento, à transformação e ao desaparecimento de certos fenômenos linguísticos, as variações e as mudanças que ocorrem na língua, a heterogeneidade linguística, entre outras.

É importante não confundir a diversidade ou heterogeneidade com multilinguismo, que se apresenta quando numa mesma região geográfico-territorial se falam várias línguas, como é o caso das línguas indígenas no Brasil, ou as centenas de dialetos falados na África, índia *etc.*, enquanto que por heterogeneidade se entendem as diferenças de fala dentro de um mesmo sistema linguístico, ou seja, formas diferentes de usar a mesma língua, Tarallo (2007). A sociolinguística se apresenta no que podemos chamar de fronteira ou limite entre língua e sociedade, focalizando a heterogeneidade do emprego da língua em diferentes contextos linguísticos.

2.2. Tipos de metaplasmos – forma e conceito

A língua portuguesa é uma das muitas línguas resultantes das mudanças sofridas no latim falado que, ao ser levado à Península Ibérica, prevaleceu sobre a língua dos povos dominados. De acordo com Coutinho (1976) cada geração altera, inconscientemente, as palavras da língua segundo as suas tendências e nessecidades de comunicação e essas alterações se tornam sensíveis depois de certo tempo, já que desde sua origem, a língua passa por inúmeras transformações. Foi o que aconteceu com o português instituído como língua portuguesa e definido como padrão em Portugal e suas colônias.

Ao chegar ao Brasil a língua portuguesa teve contato com diversas línguas indígenas, com os dialetos africanos, para cá trazidos na época da escravidão e com as diferentes línguas europeias, ao longo de sua história. Assim, mesmo que o português tenha conseguido permanecer como língua oficial, é inegável a influência que sofreu pelo contato com tantas outras diferentes línguas e isso resultou, Faraco (1998), em formas diferentes de fala, de acordo com fatores sócio-históricos, linguísticos e culturais de cada região brasileira.

Para Carnevalli (1990) as línguas sofrem mudanças fonéticas durante a sua evolução histórica, mudanças essas que podem ocorrer por acréscimos, subtração, permuta ou transposição, são chamados *metaplasmos*, em que se analisando as definições de dicionários e de estudiosos, conclui-se que metaplasmos é o processo de transformação por que passa uma palavra desde a sua forma original (aqui considerando o latim) até o seu uso atual na língua portuguesa. Assim, segundo Coutinho (1976), os metaplasmos podem se apresentar de quatro formas distintas: por adição ou aumento (quando se acrescenta um fonema ao vocábulo original), por supressão ou subtração (quando há a perda de um fonema no vocábulo original), por transposição (quando ocorre deslocamento de fonema ou da silaba tônica do vocábulo original) e por transformação.

Neste estudo nos atemos aos metaplasmos por subtração (supressão), que consistem na perda de fonemas no início, no meio e/ou no final da palavra, ou seja, os casos que mais ocorreram no *corpus* da pesquisa.

2.3. Metaplasmos por subtração

Os metaplasmos por subtração ocorrem quando há perda de um dos elementos do vocábulo original, alterando a forma e transformando sua estrutura seja ela fonética ou morfológica. Na modalidade subtrativa, os metaplasmos se apresentam pela ocorrência de: *aférese; síncope; haplogia; apócope; crase; sinalefa ou elisão*. De acordo com Coutinho (1976) e Carnevalli (1990), apresentamos a seguir o conceito de cada um desses diferentes tipos de metaplasmos por subtração:

– ***aférese****:* quando ocorre queda de fonema no início da palavra. Ex.: episcopu > bispo; Acumem > gume. No falar vulgar ou coloquial percebemos inúmeras ocorrências de aférese. Por exemplo: [to] (em lugar de estou); [brigado] (em lugar de obrigado) entre outras.

– ***síncope****:* é a subtração que se caracteriza pela perda de fonema no interior do vocábulo. Ex.: malu > mau; mediu > meio ; legale > leale > leal. Na fala popular encontramos: [gaio] (em lugar de galho); [fio/a] (ao invés de filho/a); [corgo] (em lugar de córrego); muié (em lugar de mulher).

– ***apócope****:* quando há queda do fonema no fim do vocábulo. Ex.: amat > ama; amare > amar, mare > mar.

– ***sinalefa*** *ou* ***elisão*****:** é a queda de vogal no fim de uma palavra,

quando a palavra seguinte começa por vogal. Ex.: de + intro = dentro > de + ex + de = desde. Deparamo-nos constantemente com: [dum] (em lugar de *de* + *um*); outra ocorrência muito comum na fala popular é a junção de duas palavras quando a primeira termina em vogal e a segunda começa por vogal. Ex.: [tempinteiro] (tempo inteiro); [muitágua] (muita água).

3. Metodologia da pesquisa

3.1. O *corpus* da pesquisa

Toda pesquisa de cunho sociolinguístico compreende uma determinada região, um grupo social e uma comunidade de falantes, os quais são analisados de acordo com critérios previamente estabelecidos. O método utilizado para a composição desse estudo foi uma pesquisa de campo com gravação de entrevistas *in loco* nas quais os informantes foram estimulados a narrar assuntos referentes ao seu cotidiano, Tarallo (2007). Foram entrevistadas doze pessoas, homens e mulheres, com idade e nível de escolaridade distintos, para identificar as ocorrências dos metaplasmos por subtração e verificar quem faz mais uso destes na fala, se homens ou mulheres e por que.

Os informantes foram divididos em três grupos etários: dos 17 aos 25 anos, 26 aos 50 anos e acima dos 51 anos. As entrevistas se pautaram em diálogos espontâneos em que o informante relata livremente fatos sobre infância, realidade familiar, escolaridade, brincadeiras, namoro, noivado, casamento, fatos marcantes e outros. As análises dessas entrevistas, quantitativa e qualitativamente, serão apresentadas na terceira parte desse estudo.

3.2. Variáveis sociais estudadas

3.2.1. Variável gênero

Quando falamos ao fator gênero/sexo neste estudo não estamos nos referindo a caracterísitcas físicas ou fonológicas, já que homens e mulheres se diferenciam no tom, timbre e entonação na fala. Porém, por se tratar de um estudo sociolinguístico tais características não constituem elemento principal, visto que o foco está centrado no fator lexical, uma vez que nas sociedades ocidentais as diferenças de léxico entre homens e

mulheres são bem menos acentuadas, enquanto que em algumas culturas isso é marcante, havendo, segundo Mollica (2003), em algumas delas vocabulários específicos para ambos os gêneros.

Para Paiva (1994), um dos primeiros estudos a que se tem referência sobre a influência do gênero/sexo sobre as variações linguísticas é o de Fischer (1958), que afirma essa predominância da mulher na escolha de formas mais requintadas. Também se associa ao fato de as mulheres se preocuparem com a beleza física, com o vestir, o andar, a estética como foco de valorização e isso pode se refletir também no falar, fazendo-as mais observantes às normas linguísticas ditas padrão.

Ao falar em gênero, diferenças e particularidades, é preciso ter em mente a questão cultural. Na cultura ocidental, por exemplo, as lutas pelo nivelamento das diferenças estão em evidência e homens e mulheres já conseguem conviver harmoniosamente em muitas áreas sem distinções, entretanto, algumas culturas ou povos ainda preservam um pensamento machista ou mais opressivo quanto ao gênero. Há lugares, em que as divisões entre papéis masculino e feminino são muito nítidas.

3.2.2. Variável faixa etária

As línguas são elementos em movimento e em processo ativo constante, o que implica em transformações e mudanças no tempo e no espaço. Se as línguas variam no espaço e no tempo, temporalidade é algo fundamental no processo variacionista e, ao falar em temporalidade, inclui-se o fator idade como determinante nessas mudanças, uma vez que cada falante elege os termos ou formas próprios de seu tempo, ou seja, em muitos casos permanecem as formas antigas e preferem estas às novas maneiras de expressões ou formas evoluídas da língua.

Naro (1994, p. 82) afirma que os falantes adultos dão preferência às formas mais antigas, o que acaba por gerar situações diferentes no falar, mesmo de indivíduos que estejam em constante convivência, como é o caso, por exemplo, de pais e filhos, embora isso não comprometa a comunicação.

Outro fato curioso é que a idade linguística de um falante não corresponde à sua idade real. No mesmo exposto, o autor (*op. cit.*) afirma que a língua apresentada por um falante é calculada pela linguagem adquirida aos quinze anos de idade, isto significa que da realidade linguística de um falante atual devem ser subtraídos quinze anos de sua realidade

etária. Por exemplo, uma pessoa de 60 anos apresenta a linguagem de apenas 45 anos atrás e não de sessenta e que, a partir da cristalização dessas formas linguísticas adquiridas, o falante compõe o seu repertório.

3.2.3. Variável nível de escolaridade do falante

De acordo com Votre (1994), para se fazer uma análise precisa sobre a variável nível de escolaridade do falante é fundamental entender algumas distinções dessa modalidade, levando em conta o contexto e o local em que ocorre cada uma delas. Não basta e não se pode simplesmente considerar a variável escolaridade de maneira generalizada, isto é, apenas o grau de instrução do falante, mas é preciso antes analisar alguns conceitos de modalidades da fala e dentro desses enquadrar e avaliar o falante. Podemos considerar as dualidades: *forma de prestígio* e *forma neutra*; fenômeno *estigmatizado* e o *não estigmatizado*; casos que são objetos do ensino escolar e os que não são alvo deste e, por fim, a distinção entre escrita e fala.

A forma denominada de prestígio é aquela em que ocorrem comunicações em situações mais formais, em ambientes que exijam essa formalidade, é também a forma empregada nas escolas e nos meios de comunicação. Ela é conhecida como elitizada ou padrão, ou seja, é aquela teoricamente considerada "correta" pelos defensores da gramática normativa.

Quando falamos de ensino de gramática, parece ser este o foco, isto é, a instituição de normas que possam reger a forma de falar, tarefa que, na escola, cabe aos professores de língua portuguesa. Assim, convém ressaltar que existe em todas as línguas um padrão a ser seguido, uma forma norteadora de como se deve usar cada elemento do sistema linguístico e é esta a forma chamada de prestígio, uma vez que segundo Bagno (2007) tudo aquilo que foge a tais padrões é considerável inadequado.

A forma estigmatizada é a que se opõe ao conceito anterior, pois é nela que ocorrem usos, que se apresentam desvios da forma considerada de prestígio e seu nome se dá pelo estigma que esta recebe como inferior e negativa. É importante lembrar que a forma estigmatizada não se dá, por descuido ou desinteresse, mas por fatores culturais, regionais, dificuldades fisiológicas que geram expressões diferentes, Bueno (2009) e

que, por repetição, acabam se fixando no vocabulário linguístico do sistema da língua.

É importante ressaltar que o falante mesmo conhecendo as normas da língua, não se preocupa com estas no ato do discurso livre e oral. Esta realidade é comprovada na própria composição do *corpus* desta pesquisa, pois ao transcrever literalmente as entrevistas coletadas pelos informantes, fica claro o quanto diferimos nossos conhecimentos linguísticos nos atos da fala e da escrita.

4. Análise dos dados e discussão dos resultados

4.1. Resultados dos metaplasmos por subtração

No presente estudo damos ênfase às alterações fonológicas e por meio dos dados das entrevistas realizadas com os doze informantes, traçamos o perfil do linguajar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando identificar o percentual de ocorrência dos metaplasmos por subtração nesse grupo de falantes. Vale lembrar que essa pesquisa não representa o todo da comunidade linguística douradense, mas por meio desse tipo de trabalho e investigação é possível traçar, de forma geral um quadro dos fenômenos linguísticos que ocorrem em determinada região, levando em conta os percentuais de uso dos fenômenos lingüísticos variáveis encontrados nas entrevistas.

4.1.1. Resultados dos metaplasmos pela variável gênero do (a) informante

De acordo com os resultados obtidos nas entrevistas, os metaplasmos mais utilizados e recorrentes entre os informantes foram os do tipo *apócope*, pois em um total de 820 ocorrências, 534, ou seja, 65,12% são desse tipo de fenômeno, em que o falante reduz um fonema no final da palavra no momento da comunicação espontânea, seguido pela *síncope*, com um total de 190 ocorrências, representando 23,17%, cuja redução se dá em fonemas no interior da palavra, fato que pode ser interpretado como recurso linguístico para facilitar a comunicação diária.

Os casos de *síncope* representam 23,17%, totalizando 190 ocorrências e os casos de *sinalefa ou elisão* representam 5,73%, com um total de 47 ocorrências.

Em relação à variante gênero/sexo, percebe-se que as mulheres

tendem a manter, em sua fala, as formas mais próximas da modalidade padrão da língua, enquanto os homens prezam pelas formas inovadoras, fazendo mais uso de variações.

No resultado final, foi verificada a presença de 582 ocorrências na fala dos homens e 238 na fala das mulheres, tendo como base o total geral de ocorrências, o que comprova a nossa hipótese de que homens e mulheres falam diferentemente.

4.1.2. Resultados dos metaplasmos de acordo com as variáveis idade e escolaridade do (a) informante

Através dos resultados tabulados do nosso *corpus* de pesquisa é possível fazer duas leituras e análises distintas sobre os fenômenos linguísticos presentes no falar douradense, cujos percentuais nos remeterão a duas realidades variacionais.

A primeira delas seria a comparação no modo de falar entre homens e mulheres, cujo resultado seria a presença maior dos metaplasmos no falar masculino, independente da idade e da escolaridade, conforme citado. A segunda seria uma comparação interna, isto é, a ocorrência considerando a idade e escolaridade no grupo dos homens e no grupo das mulheres, separadamente.

Feita essa comparação é possível concluir que a idade influencia na forma de falar, pois percebemos que o maior número de metaplasmos é encontrado na fala de informantes pertencentes ao terceiro grupo, isto é, com idade acima dos 51 anos, uma vez que essas pessoas trazem consigo uma influência dos arcaísmos, preservam formas menos inovadoras e fazem parte da estatística de menor escolaridade (maioria possui apenas ensino fundamental). Isso comprova que o nível de escolaridade influencia na forma de falar, pois tanto entre os homens como entre as mulheres, as ocorrências são mais significativas na fala de pessoas que possuem ensino fundamental e médio, enquanto que as pessoas com ensino superior apresentam quase nulidade em relação ao uso dos metaplasmos.

5. *Considerações finais*

Concluímos este estudo verificando que apesar da pesquisa não representar o todo da realidade da língua falada na comunidade linguísti-

ca, é possível perceber que as mulheres se mostram mais zelosas que os homens quanto ao uso da língua e se aproximam mais da linguagem padrão, com um número menor de desvios linguísticos na fala em situações reais de comunicação.

Sendo assim, independente do gênero, é fundamental considerar que as línguas são mutáveis e que combater o preconceito linguístico é papel de todos os falantes, pois apesar das diferenças, fazemos parte de um mesmo sistema linguístico cujos pontos que nos unem são muito mais significativos do que aqueles que nos separam.

Esta etapa de pesquisa foi sobremaneira importante na introdução aos estudos lingüísticos e sociolingüísticos, além de permitir o aprofundamento nos estudos dessa área, na busca pelo conhecimento dos fenômenos da fala e na expectativa de produções vindouras.

Diante do exposto, acredita-se que este trabalho tem relevância para a área na qual se insere, pois a língua e a fala estão presentes no nosso cotidiano e não podem ser ignoradas. Estudar uma língua significa estudar a própria história de seus falantes, sua cultura, suas particularidades e suas evoluções, já que a linguagem não pode ser isolada do contexto social dos que a usam; assim, ao estudar e relatar as experiências dos falantes da região de Dourados-MS, recontando sua história e permitindo-lhes o registro de seus feitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos**.** *Preconceito linguístico, o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 2007.

BUENO, Elza Sabino da Silva; SAMPAIO, Emílio Davi. *Estudos de linguagem e de literatura*: um olhar para o *lato sensu.* Dourados: UEMS, 2009.

CARNEVALLI, Leonildo. *Sistema metodológico e pedagógico para o ensino dos metaplasmos.* UNESP/Assis-SP, 1990. (Dissertação de Mestrado)

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica.* Rio de janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARACO, Carlos Alberto**.** *Linguística histórica.* 2. ed., São Paulo: Ática, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luisa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NARO, Anthony. Julius. Idade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luisa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística variacionista.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

PAIVA, Maria da Conceição. Sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luisa (orgs.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOTRE, Sebastian. Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolinguística variacionista.* Cadernos didáticos da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

EXPERIÊNCIA REFLEXIVA DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS SOB O VIÉS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa é resultado do projeto de pesquisa que venho desenvolvendo na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. O objetivo é apresentar a prática exploratória como caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão na formação de futuros professores de línguas, no curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Para tal, integrarei os conceitos da linguística aplicada, área de estudo na qual esta pesquisa se insere, aos da prática exploratória, que, segundo Miller (2006), é uma forma de ensinar e aprender que encoraja os participantes de sala de aula a olhá-la como uma fonte inesgotável de questões (*puzzles*) a ser investigadas, buscando gerar entendimentos sobre as práticas pedagógicas naquele contexto. Norteada pelos paradigmas da prática exploratória, enquanto pesquisadora e orientadora, espero que minha aluna regente, busque "agir para entender", ao trazer, questões da vida de sala de aula para a sua consciência; refletir mais intensamente com colegas e/ou coparticipantes dentro e fora de sala de aula; olhar, ouvir, sentir e ficar mais atenta ao que acontece em sala de aula, enquanto está acontecendo; planejar para entender através de atividades pedagógicas.

Palavras-chave:
Experiência reflexiva. Professor de língua. Prática exploratória. Ensinar. Aprender.

1. Introdução

A formação docente é um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura nas universidades, o que torna o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto, essencial. Atualmente, pesquisadores têm se deparado com a complexidade que envolve a profissão de professor e vêm estudando sobre os processos de construção do conhecimento, identidade do professor, atitude crítica-reflexiva, entre outros, buscando novos referenciais teórico-metodológicos, que substituam os velhos paradigmas de formação e apresentem as novas perspectivas de uma escola reflexiva.

Contudo, críticas aos programas de formação de professores são comuns, entre os envolvidos com a licenciatura. Ouve-se que as propostas são feitas "de cima para baixo" e sem a participação dos acadêmicos em formação; que a teoria prevalece sobre a prática; e que pouca importância é dada à experiência e à vivência dos aprendizes, fazendo com que

as reais necessidades dos futuros professores não sejam totalmente atendidas. Tais questões mostram que é preciso valorizar a aprendizagem, a autonomia, o autodesenvolvimento e os entendimentos dos futuros professores em formação, adquiridos através da reflexão sobre o que está acontecendo em seus contextos de trabalho, ou seja, nas suas salas de aula.

De acordo com Moita Lopes (2000; 2003), a construção do conhecimento do professor em formação deve priorizar sua atitude crítica, teoricamente informada. Miller (2010) complementa essa ideia de Moita Lopes e acrescenta questões relacionadas ao cotidiano da formação do professor.

Levando em consideração as ideias dos autores acima arrolados, o objetivo pesquisa é apresentar a Prática Exploratória como caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão na formação de futuros professores de línguas, no curso de letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande.

Destaca-se, portanto, a relevância deste estudo, uma vez que seu princípio é a formação pela reflexão sobre a prática pedagógica, por meio de ações investigativas, orientadas por questões advindas das atividades de extensão, ensino e pesquisa.

Buscarei integrar os conceitos da linguística aplicada, área de estudo no qual esta pesquisa se insere à prática exploratória, uma forma de ensinar e aprender que encoraja os participantes de sala de aula a olhá-la como uma fonte inesgotável de questões (*puzzles*) a serem investigadas, buscando gerar entendimentos sobre a vida e as práticas naquele contexto (MILLER, 2006)

2. *Linguística aplicada*

Em minha tese de doutorado (CHAVES, 2010), assevero que a linguística aplicada é uma área de pesquisa transdisciplinar que estuda fenômenos da linguagem como prática social, ou seja, a linguagem real contextualizada, valendo-se dos conceitos da própria linguística, educação, sociologia, psicologia, educação, ciências sociais e outros campos de conhecimento.

Para Moita Lopes (1996) e Spillner (1995), a linguística aplicada é uma área de investigação aplicada, mediadora, transdisciplinar, centra-

da na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico-prático e que faz uso de métodos tanto quantitativos quanto qualitativos nas pesquisas.

A linguística aplicada interdisciplinar, chamada por Moita Lopes de "híbrida" ou "mestiça", oferece um caminho para o entendimento das práticas sociais da vida cotidiana, visto que esta é uma abordagem que passa entre e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Autores como Searley e Carter (2004) advogam que a linguística aplicada deve ser entendida como uma ciência social, pois os seus principais interesses são a língua, as práticas que motivam os seres humanos como agentes, quando utilizam a linguagem e a natureza das estruturas dos contextos sociais, onde as pessoas procuram alcançar os seus objetivos e interesses. Dessa maneira, os linguistas aplicados cada vez mais têm direcionado os seus estudos para os contextos de interação social, como meio de obter conhecimento sobre o modo como os atores sociais constroem o discurso, aprendem, atuam no trabalho etc.

Alinhando o que foi exposto à minha proposta de desenvolver um modelo de formação de professores, pautado na reflexão para a busca de mais conhecimento sobre a o assunto.

Concordo com Paiva (2005), quando diz que o objetivo da linguística aplicada não deve ser a solução de problemas relacionados com a linguagem, pois, de acordo com suas crenças, nenhuma área de estudo teria o poder de resolver problemas dessa natureza, uma vez que as soluções propostas serão sempre temporárias.

No que concerne à formação do docente, a linguística aplicada, atualmente, propõe-se a levar ao entendimento de que a linguagem é socialmente construída e, portanto, é necessário desenvolver no professor uma consciência sociopolítica com relação aos problemas inerentes a linguagem em relação ao contexto social. Além disso, deve-se levar o docente em formação a perceber que a interação em sala de aula é essencial para gerar as questões que irão auxiliá-lo a compreender melhor a sua prática e o seu aluno, ao buscar formas de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem.

3. Prática exploratória

A prática exploratória foi desenvolvida por Allwright nos anos 90, como uma alternativa de se conduzir investigações em sala de aula, após sua visita à Cultura Inglesa do Rio de Janeiro, onde trabalhei por 23 anos e onde minha pesquisa de Doutorado se desenvolveu.

Seu objetivo principal, "investigar para compreender" meramente atividades do cotidiano dos coordenadores, professores e alunos, ao invés de utilizar técnicas de pesquisas acadêmicas, o autor contrapôs-se à Pesquisa-Ação, bastante praticada na época, cujo objetivo é "solucionar diretamente" problemas práticos e cujo lema é "ação para mudança".

Como uma proposta diferente, a prática exploratória tem por foco a "ação para o entendimento" das questões relacionadas às práticas de dentro e fora da sala de aula, denominadas *puzzles*.

Segundo Miller (2007), através dos *puzzles*, que são questionamentos sobre a própria prática pedagógica em forma de "por quês", os professores tornam-se mais conscientes sobre as suas atividades de ensino. A prática exploratória não traz soluções ou verdades, pois os conceitos partem justamente dos *puzzles* de cada um. Um exemplo de *puzzle* seria: Por que os alunos têm dificuldade em relação à pronúncia do *th*? A partir daí vão vindo outros "por quês" e novos caminhos vão se abrindo. Essas indagações abrem oportunidades para reflexões e debates, que levam à conscientização sobre o que acontece em sala de aula.

Allwright (2003) percebeu que os professores, na instituição de ensino que visitara, estavam à beira do esgotamento por causa das exigências e pressões em melhorar suas atividades profissionais, através da constante busca por novidades e ideias pedagógicas atualizadas.

Então, a Prática Exploratória surgiu a partir de duas questões éticas observadas na ocasião: a distância entre pesquisadores sobre o ensino e os professores e o alto risco de esgotamento (*burnout*) pela quantidade de trabalho associada à demanda da pesquisa.

A prática exploratória tem como característica o uso deliberado da investigação das atividades corriqueiras de ensino e aprendizagem de línguas, como meio de coletar registros sobre o que acontece em sala de aula, inicialmente, fazendo ao mesmo tempo, uma contribuição direta à aprendizagem (ALLWRIGHT, 2007, p. 2).

Allwright (2007) sugeria a priorização da qualidade de vida em

classe, ao invés dos resultados do trabalho de ensinar e aprender. É importante ressaltar que qualidade de vida sob a ótica da Prática Exploratória tem um significado bastante específico. Segundo Allwright (2010: 1), é uma maneira alternativa de olhar e ver que talvez seja melhor que aprendizes e professores tenham uma relação mais próxima, de confiança, ao invés de distância.

Não é um método, mas um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente da sala de aula, melhorando a qualidade de vida de alunos e professores. A grande vantagem para os envolvidos é a autoestima; as pessoas envolvidas passam a pensar numa maneira de melhorar a si mesmas, e em aproveitar mais a vida, porque sentem que têm a confiança de outras pessoas.

Allwright (2003) sugeriu que a prática exploratória fosse um novo processo reflexivo, através do qual, professores e alunos se integrassem na busca por entendimentos sobre suas práticas pedagógicas cotidianas. Os praticantes, ou seja, os envolvidos no processo, deveriam trabalhar juntos para entender qualquer assunto que os instigasse, seguindo suas próprias agendas, através da utilização de práticas pedagógicas normais do dia-a-dia, evitando o esgotamento, sem a preocupação de mudar ou apresentar soluções, apenas visando contribuir para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

No campo do desenvolvimento do professor, Allwright (2007) apresenta três propostas de pesquisa: prática reflexiva, prática exploratória e pesquisa-ação. Baseado nessas três propostas que podem ser adotadas por professores, coordenadores e alunos para seu desenvolvimento, Allwright (2007) sugere, então, três grandes macroprocessos: contemplar para entender, agir para entender e agir para mudar.

Segundo o autor, "contemplar para entender" é importante, pois pensar pode levar a um entendimento útil para uma ação futura, se necessário. "Agir para entender" significa que as pessoas envolvidas não estão procurando resolver problemas; ao contrário, estão tentando entender uma questão. "Agir para mudar" só deve acontecer se, após a "contemplação" de uma situação para entendê-la melhor, chegar-se a conclusão de que a mudança é desejável, realmente.

Sete são os princípios que orientam a prática exploratória (ALLWRIGHT, 2001a *apud* CHAVES, 2010, p. 70):

1- Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar. É mais válido para

o professor, aluno ou pesquisador trabalhar para entender a qualidade de vida nas salas de aula ou em outro contexto profissional, do que da qualidade do trabalho por si só, porque trabalho é parte da vida e não separado dela. A prática exploratória foi desenvolvida com o propósito de oferecer maior satisfação no trabalho, ao invés de meramente maior eficiência dos procedimentos.

2- Trabalhar para entender a vida na sala de aula, ou em outros contextos profissionais. O praticante exploratório deve procurar entender, ao invés de buscar resolver problemas. "Agir para entender" é mais importante do que "agir para mudar". A busca por entendimento não resulta necessariamente em mudança e, se ela ocorrer, será uma consequência natural do processo. No entanto, o "trabalho para o entendimento" não deve ser percebido como um pré-requisito para o "trabalho para a mudança", pois "agir para mudar" nem sempre é o adequado. Os praticantes podem optar por não mudar.

3- Envolver todos neste trabalho. "A prática exploratória busca a harmonia em sala de aula, que deve ser alcançada a partir do trabalho conjunto para buscar entendimentos, envolvimentos, união, comprometimento, crescimento, reflexão e cooperação" (2006, p. 3). Para se conseguir o envolvimento dos praticantes exploratórios, atuando juntos em um mesmo processo, é importante que os questionamentos sejam relevantes para todos do grupo.

4- Trabalhar para a união de todos. Os praticantes devem trabalhar em clima de cordialidade e coparticipação, em torno de suas questões. A integração entre as pessoas envolvidas na situação do puzzle (professores, alunos, colegas, coordenadores, pais etc.) e sua tentativa coletiva de entender como eles se envolvem em suas atividades regulares melhora qualitativamente a natureza da vida em que sala de aula. É essa integração entre as pessoas, o trabalho, e entender que também contribui para a continuidade do processo de entendimento. (MILLER, 2006).

5- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo. O praticante exploratório não almeja seu próprio desenvolvimento apenas; ao contrário, entende que o trabalho de cada um cria oportunidades de desenvolvimento para todos.

6- Fazer do trabalho uma atividade contínua e não uma atividade dentro de um projeto. Quem trabalha "para entender" não acredita

que a vida é feita de problemas a serem resolvidos separadamente, mas entende que o mundo é composto de interessantes e contínuos questionamentos (*puzzles*).

7- Integrar o trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula, ou em outros contextos profissionais, a fim de evitar que esgote seus participantes. Toda "ação para o entendimento" deve estar integrada às práticas profissionais, para evitar esgotamento.

4. Metodologia

De acordo com Vergara (2003), este projeto poderá ser classificado segundo dois critérios básicos: quanto aos fins e quanto aos meios de investigação. Quanto aos fins, poderá ser considerado como exploratório, que de acordo com Gil (1996), objetiva explorar um problema ou situação para prover critérios e compreensão. O projeto objetiva, também, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses questionáveis.

Esta será uma pesquisa exploratória, na medida em que será realizada numa área interdisciplinar, envolvendo letras e pedagogia, que juntas disponibilizaram conhecimento sistematizado sobre o processo de orientação com base em ações investigativas e reflexiva.

Quanto aos meios, poderá ser classificado como: pesquisa de campo, pois será uma investigação empírica realizada no curso de extensão (NEL), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Campo Grande; e um estudo de caso, pois, além de circunscrita a uma unidade da instituição e o trabalho com uma orientanda, terá o caráter de profundidade e detalhamento, seguindo a definição de Bruyene, Herman, Schoutheete (1991), que asseveram que o estudo de caso é um método de pesquisa que permite a adoção de uma estratégia de coleta de dados diversificada, viabilizando detalhamento e profundidade da pesquisa.

Yin (1994) afirma que o estudo de caso tem conquistado uma popularidade crescente na investigação educacional, nos últimos anos. Para o autor, esse é um tipo de investigação que visa conhecer o *como* e o *porquê* de um fenômeno, isto é, do próprio caso. É uma forma de se fazer pesquisa empírica, que investiga fenômenos contemporâneos, dentro do contexto da vida real, em situações onde as fronteiras entre o fenômeno e

o contexto não estão claramente estabelecidas e onde se utiliza várias fontes de evidência.

Como já foi asseverado anteriormente, a pesquisa de campo acontecerá na Unidade de Campo Grande da UEMS, mais especificamente, no Núcleo de Ensino de Línguas, NEL, ou seja, um projeto de extensão elaborado por um grupo de docentes efetivos do curso de letras, área de linguística aplicada, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, do qual faço parte.

O projeto de pesquisa se propõe a oferecer cursos de línguas (modernas estrangeiras e clássicas) – concebidos por professores e alunos da graduação com o conhecimento de nível avançado sobre a disciplina, dirigido à comunidade aberta (estudantes, profissionais liberais, terceira idade, dos bairros vizinhos e de outros locais da cidade de Campo Grande) e comunidade UEMS.

Outra dimensão importante desta proposta diz respeito à reflexão sobre a experiência singular de oferecer aulas de línguas para um público carente de bens culturais, que nem sempre tem acesso a cursos de língua estrangeira. Esse argumento é coerente com a realidade social de muitos acadêmicos da UEMS, em particular da unidade universitária de Campo Grande, que têm acesso pela primeira vez ao conhecimento intelectual e cultural. Nesse sentido, o NEL espera ser um verdadeiro laboratório de experiências didáticas voltadas para a inserção social da comunidade externa, que constitui o público-alvo do projeto e interna da Universidade.

Contamos com a colaboração de acadêmico-bolsistas para atuarem na assessoria técnico-pedagógica do projeto, auxiliando a coordenadora e os membros colaboradores (professores) na inscrição dos alunos, controle dos pagamentos, elaboração de planilhas para controlar os inscritos e pagamentos respectivos, monitoria junto às turmas, apoio material aos professores, participação na organização de eventos. Além disso, esses acadêmico-bolsistas, podem ministrar aulas, caso tenham competência linguística para tal, como é o caso da minha orientanda, que assumiu a turma de Inglês I, a partir de março de 2013.

Minhas responsabilidades são as de ministrar aulas de língua inglesa II e prestar assessoria didático-pedagógica ao curso de língua inglesa I, ministrado pela acadêmica do terceiro ano do curso de letras de português/inglês licenciatura.

Espero que com as monitorias, a acadêmica regente vivencie na prática, a experiência de ensino e aprendizagem de línguas, o que é coerente com sua formação acadêmica no curso de letras, em nível de licenciatura.

A coleta de dados será feita através de pesquisa de campo, pois serão realizadas entrevistas com a orientanda.

Discutiremos textos sobre ensino de línguas, por meio dos quais estimularei a análise crítica. Planejaremos atividades de aulas a partir de reflexões sobre as leituras de autores relevantes na literatura da área.

Através da discussão do ensino de inglês, buscaremos pensar criticamente sobre as crenças e teorias que parecem fundamentar a prática docente. Refletiremos também sobre o ensino das quatro habilidades da língua, ou seja, escutar, falar, ler e escrever e as dificuldades dos alunos.

A fim de alcançar o objetivo principal desta pesquisa, esses dados serão gravados, transcritos e analisados qualitativamente, à luz das contribuições da linguística aplicada e da prática exploratória.

5. Resultados esperados

Como base nos princípios da linguística aplicada e da prática exploratória, espero estimular a reflexão, buscando apresentar a prática exploratória como um caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão sobre a prática de futuros professores de línguas.

Norteada pelos paradigmas da prática exploratória (ALLWRIGHT, 2003, p. 124-125), enquanto pesquisadora e orientadora, eu espero que minha orientanda, aluna regente, busque "agir para entender", ao trazer, questões da vida de sala de aula para a sua consciência; refletir mais intensamente com colegas e/ou coparticipantes dentro e fora de sala de aula; olhar, ouvir, sentir e ficar mais atenta ao que acontece em sala de aula, enquanto está acontecendo; planejar para entender através de atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los. Trad.: Maria de Lourdes Sette. In: ___. *Pesquisas em discurso pedagógico*: alunos e professores

na prática exploratória, 1. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2007.

———. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research.* London: Arnold Publishers, 2003, vol. 7, n. 2, p. 113-142.

———. Entrevista. *Jornal da PUC-Rio*. [Rio de Janeiro]: Projeto Comunicar, 2010.

BRUYENE, P; HERMAN, J; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*: o poder da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CHAVES, Adriana Lúcia de Escobar; MILLER, Inés Kayon de (Orientadora). *Reflexões sobre as práticas comunicativas e a* (*re*) *construção de identidades profissionais em uma instituição de ensino de inglês.* 2010. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

GIL, A C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 1996.

MILLER, I. K. *Prática exploratória*. 2006. Disponível em: <http://praticaexploratoria.blogspot.com/2006_12_01_archive.html>. Acesso em: 23-09-2010.

———. Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H.. (Org.). *A formação do professor de línguas*: os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008, p. 145-165.

MOITA LOPES, L. p. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* São Paulo: Mercado das Letras, 1996, p. 113-128.

———. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. p. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

PAIVA, V. L. M. O. Entrevista. *Letra Magna*, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.letramagna.com/entrevistavera.html>. Acesso em: 14-05-2007.

SEALEY, A.; CARTER, B. *Applied linguistics as social science.* Austra-

lia: Continuum International, 2004.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EXPRESSÕES METAFÓRICAS NA MÚSICA TRADICIONALISTA GAÚCHA: A POLISSEMIA DA LEXIA *BOCA* EM "UMA BOQUINHA PRA BEIJAR"

Odair José Silva dos Santos (UCS)
odairzile@hotmail.com
Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)
mandal@terra.com.br

RESUMO

Na "música tradicional gaúcha" ou "música tradicionalista gaúcha", estilo que surgiu como manifestação da cultura popular de uma região de contato entre o extremo sul do Brasil e os vizinhos países da Argentina, Uruguai e Paraguai, encontram-se alguns temas bastante frequentes, como o amor pelo "pago" (o lugar de origem), pelas lides campeiras e pelo cavalo, companheiro de trabalho. Já as canções criadas mais especificamente para fins de entretenimento, como para animar bailes e dançar, apresentam temática mais descontraída e jocosa. Neste trabalho propomos a análise da polissemia da lexia *boca* em diferentes expressões empregadas na canção "Uma Boquinha pra Beijar", da autoria de Gaúcho da Fronteira (2008), seja com uso metafórico ou metonímico, investigando os diferentes sentidos criados e buscando associações com o contexto regional de que se originam.

Palavras-chave: Música tradicionalista gaúcha. Cultura popular. Gaúcho da Fronteira. Polissemia. Metáfora.

1. Considerações iniciais

O estilo musical conhecido como "música tradicional gaúcha" ou "música tradicionalista gaúcha" surgiu como manifestação da cultura popular de uma região de contato entre o extremo sul do Brasil e os vizinhos países da Argentina, Uruguai e Paraguai. São temas frequentes nas canções o amor pelo "pago" (o lugar de origem), pelas lides campeiras e pelo cavalo, companheiro de trabalho. Algumas composições, porém, especialmente as elaboradas para fins de entretenimento, podem afastar-se dessa temática e focalizar temas mais leves, como é o caso daquelas que animam bailes tradicionalistas. Um exemplo de tal tipo de composição é "Uma Boquinha pra Beijar", de autoria do Gaúcho da Fronteira, cantor uruguaio recentemente naturalizado brasileiro.[62] Além do uso metoními-

[62] Gaúcho da Fronteira é o nome artístico de Heber Artigas Armua, nascido em Tacuarembó, província do Uruguai, em 1947, e criado na cidade gaúcha de Santana do Livramento, que faz divisa com Rivera (Uruguai) – daí seu pseudônimo. Iniciou a carreira como membro do grupo musical *Os Vaqueanos*, seguindo carreira solo desde 1975 e consagrando-se como um dos mais conhecidos re-

co de *boca*, a letra explora ainda outras expressões metafóricas, valendo-se do caráter polissêmico da lexia – como *boca suja*, *boca aberta*, *boca entaipada* – algumas das quais de uso regional e ainda não registradas em obras lexicográficas. Propomos, neste trabalho, uma análise das expressões empregadas, investigando os diferentes sentidos criados pela utilização da palavra *boca*.

2. *Música regionalista gaúcha*

A música configura-se como um espaço de encontro entre culturas e linguagens, representando crenças e vivências e, por isso, pode ser considerada como um produto cultural de um determinado grupo. Assim, muitas canções concretizam-se como representações do imaginário social dentro de seu contexto de produção e recepção, tal qual ocorre com as músicas gauchescas no estado do Rio Grande do Sul. Ao fazer abordagens da história do povo, costumes, hábitos e crenças, a música gaúcha edifica-se como produto que representa regras e valores os quais a população ostenta.

Sobre as representações simbólicas no cenário sul-rio-grandense, no campo da música, Agostini (2005) afirma:

> Através da apropriação de imagens simbólicas já cristalizadas no imaginário social, percebe-se que a música tradicionalista ajuda a ordenar a sociedade sul-rio-grandense, imprimindo regras e valores essenciais à identidade que o gaúcho ostenta e da qual parece não querer se desfazer. (AGOSTINI, 2005, p. 67).

No cenário da música regionalista sul-rio-grandense, encontramos três principais vertentes: a Música Tradicionalista Gaúcha, a Nativista e a Música Popular Gaúcha (MPG). As duas primeiras contemplam canções que abordam o mito do gaúcho-herói, tendo como matriz inspiradora a vida no campo, a relação do homem com o cavalo, com a mulher e com a natureza; entretanto, o nativismo propõe questionamentos quanto ao caráter injusto entre patrão-peão e as relações econômicas de interesse existentes. Por outro viés, a MPG abre mão dos assuntos e costumes gauchescos e surge em contemplação aos fatos e situações do cotidiano urbano, procurando desenvolver temáticas mais "universais" (AGOSTINI, 2005).

---

presentantes da música tradicional gaúcha.
(Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaúcho_da_Fronteira>. Acesso em: 28-11-2013.

De certa forma, pode-se considerar que, entre essas três vertentes, é a da música tradicionalista a que tem um caráter mais popular, e é basicamente sobre essa vertente que se baseia Ratner (2009) ao comentar:

> Em torno da música, que funciona como suporte, articula-se também a dança, outra expressão cultural das mais importantes dentro da tradição regionalista gaúcha. Sem dúvida, estas duas formas de arte auxiliaram sobremaneira a própria consolidação da imagem do gaúcho enquanto um tipo distinto e inconfundível, dentro do universo mais amplo do povo brasileiro. E, se a música e a dança ajudam a articular a construção do "tipo gaúcho" no imaginário nacional, também desempenham um forte papel nos processos de reprodução, atualização e reinvenção deste mesmo personagem, de contornos inclusive mitológicos, nos próprios limites do RS (RATNER, 2009, n.p.).

A dança em bailes tradicionalistas, que têm como principal finalidade a diversão e o entretenimento, vem acompanhada de uma produção musical que explora temas menos comprometidos com a preservação das tradições. Entre essas podemos citar a canção "Uma Boquinha pra Beijar", do intérprete Gaúcho da Fronteira, do álbum *Gaúcho Doble Chapa*, gravado em 2008.

Na letra dessa canção, o "eu-lírico" é um jovem em busca de aventura amorosa, que se concretizará quando encontrar uma "boca para beijar", como se pode ver a seguir.

Uma Boquinha Prá Beijar
Gaúcho da Fronteira – 2008

Eu tô querendo uma boquinha pra beijar
tô procurando uma boquinha pra beijar
tu tá querendo uma boquinha pra beijar
tá procurando uma boquinha pra beijar

eu tô cansado de beijar copo e garrafa
eu já cansei de beijar litro e garrafão
quase morri de beijar toco de cigarro
até algum pila que passa por minha mão
beijo da mãe eu também já tô cansado
beijo da avó, da madrinha e da minha tia
eu tô querendo ganhar beijo diferente
eu tô querendo ganhar beijo das gurias.

tem boca boa, também tem boca entaipada
tem boca louca, também tem uma boquinha
boca fechada, boca suja e boca aberta
tem boca braba, meia boca e cheirosinha.
tem uma boca que a gente não quer ver demais
tem outras boca que a gente quer ver de novo
tô procurando uma boquinha pra beijar
eu tô querendo entrar na boca do povo.

O *Dicionário Aulete* da língua portuguesa traz como primeira definição da palavra "boca": "Cavidade do rosto, nos seres humanos, ou da cabeça, nos animais, por onde se ingerem os alimentos" e, logo em seguida, "parte externa da cavidade bucal, formada pelos lábios". A referência a lábios nos faz concluir que é nessa segunda acepção que a palavra está sendo usada no título da canção e no refrão. No entanto, a *boca* que é aqui buscada pelo eu lírico é, na verdade, uma referência metonímica a uma pessoa, alguém com quem viver a aventura amorosa (a parte pelo todo). A mesma referência metonímica vai ser encontrada mais adiante, em

tem uma boca que a gente não quer ver demais
tem outras bocas que a gente quer ver de novo.

A expressão "uma boquinha pra beijar", em sua totalidade, metaforicamente remete à situação de garotos que estão à procura de um namoro passageiro, provavelmente um primeiro namoro (ideia enfatizada pelo uso do substantivo no diminutivo, que pode ser relacionado a algo menor ou mais jovem). Essa ideia de que se trata alguém ainda não iniciado nas conquistas amorosas é corroborada pela estrofe seguinte, em que o cantor/narrador revela ter estado praticando em outros objetos que po-

dem ser levados aos lábios num arremedo de beijo, como *copo*, *garrafa*, *litro*, *garrafão*, *toco de cigarro*. Outras fontes de afeto já são conhecidas e não interessam mais, como se infere nos versos

> beijo da mãe eu também já tô cansado
> beijo da avó, da madrinha e da minha tia
> eu tô querendo ganhar beijo diferente
> eu tô querendo ganhar beijo das gurias.[63]

Na estrofe seguinte, o compositor explora o caráter polissêmico da lexia *boca*, que dá origem a diferentes expressões metafóricas, como veremos a seguir.

3. Expressões metafóricas em "Uma Boquinha pra Beijar"

O processo de construção metafórica pode ser visto como o ato de "ampliar o campo de aplicação de uma palavra, e essa ampliação ocorre por razões estéticas, retóricas, ou por simples lacunas no vocabulário, que um sentido metafórico vem suprir" (MOURA, 2008, p. 187). Para Hansen (1986) a metáfora ocorre quando uma expressão contém uma transposição semântica, ou seja, baseada em outras relações possíveis, concretiza mais de um significado.

Em várias línguas além da portuguesa, verifica-se uma grande incidência de metáforas relacionadas a partes do corpo humano. Pode-se observar que, nas definições encontradas para *boca* em dicionários gerais de língua, as duas primeiras referências são à parte do corpo, ou seja, à cavidade bucal e, por extensão, aos lábios. É interessante observar que as demais acepções registradas para a lexia simples nos remetem principalmente a duas ideias: à de abertura, que pode servir de entrada ou saída, e à de cavidade, à qual se em acesso por uma abertura – metaforizando, assim, ambas as acepções principais, relacionadas ao corpo humano (respectivamente, os lábios e a cavidade bucal).

Uma primeira análise das expressões compostas com a lexia *boca* empregadas na letra da canção "Uma Boquinha pra Beijar" revela que essa relação metafórica se mantém, como veremos, em "boca boa", "boca entaipada", "boca louca", "boca fechada", "boca suja", "boca aberta", "boca braba", "meia boca" e "boca do povo".

---

[63] Termo regionalista sul-rio-grandense para referência genérica a "meninas", ou, especialmente se acompanhado de pronome possessivo, "namorada".

Dicionários de língua geral, como *Houaiss* e *Aurélio*, registram algumas expressões, como "cair na boca do povo" (= ser alvo de fofoca, falatório) e "boca suja" (= pessoa que costuma dizer muitos palavrões ou obscenidades). Já o *Dicionário Aulete* traz a definição de "boca aberta" (=pessoa que se surpreende e se deslumbra com tudo; BOBO; SIMPLÓRIO; Pessoa aparvalhada, sem expediente e que age com lentidão).

Em dicionários de linguagem regional gaúcha encontramos registros das expressões "boca braba" (= lugar perigoso, de má aparência, de péssimo ambiente), "boca grande" (= indivíduo que fala muito, falastrão) (BOSSLE, 2003, p. 80).

Observa-se que as definições constituem-se como metáforas, uma vez que a lexia *boca* é usada nelas não no seu sentido literal, mas de modo figurado, já que "a essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra" (LAKOFF & JONHSON, 2007, p. 41).

Por sua vez a metonímia é utilizada como "uma entidade para referirmo-nos a outra que está relacionada a ela" (LAKOFF & JONHSON, 2007, p. 41). Pode-se, então, dizer que há incidência de metonímias, já que as ocorrências de "boca" aliadas a outras lexias constitui uma parte de um todo (boca + aberta = pessoa, indivíduo que tem o raciocínio lento).

As definições encontradas para boca em dicionários gerais de língua, além da primeira referência, que à parte do corpo, nos remetem principalmente a duas ideias: abertura, que pode servir de entrada ou saída, e cavidade (à qual se em acesso por uma abertura).

Na sequência são dadas possíveis definições das demais expressões utilizadas na música e que não se encontram ainda dicionarizadas.

Metáfora/ Metonímia	Definições
Boca boa	Diz-se de algo que está ocorrendo como deve ou deveria ocorrer; situação boa, oportuna, proveitosa.
Boca entaipada	Diz-se de situação ou algo que tem obstáculos, barreiras.
Boca louca	Diz-se de situação descontrolada ou de alguém que fala o que quer independentemente da situação.
Boca fechada	Diz-se de algo que não tem saída; cerrado.
Meia boca	Diz-se de fato, ocorrência ou tarefa que não se concretiza na íntegra, ou não se completou; aquilo ou o que ficou a desejar.

Nos versos apresentados na segunda estrofe da canção observamos incidências de "boca" como recurso metafórico e metonímico. Expressões "boca boa", "boca entaipada", "boca louca", "boca fechada",

"boca suja", "boca aberta" configuram-se como conceitos dados a partir de uma parte do corpo humano, nesse caso, a boca. No caso de "boca aberta", por exemplo, o conceito caracteriza a pessoa que "se surpreende e se deslumbra com tudo" geralmente manifesta fisicamente essa atitude relaxando os maxilares, o que causa a abertura involuntária da boca. Assim, a boca aberta é aqui usada metonimicamente para representar a pessoa, ao mesmo tempo em que a expressão facial metaforiza alguém "bobo, simplório", o que "fica com a boca aberta como uma pessoa que se surpreende ou não entende o que está acontecendo".

A lexia boca pode ainda metaforizar o ato de falar, como se tomada como um recipiente que armazena palavras, as expressões "boca grande", "boca suja" e "boca louca" são exemplos dessa ocorrência. Ainda exploraremos em maiores detalhes, em trabalho posterior, as expressões "boca braba" e "boca entaipada".

4. Considerações

A metáfora faz parte da linguagem cotidiana e está diretamente ligada às percepções de mundo dos sujeitos que a empregam. Assim, também as metáforas construídas e empregadas dentro de uma determinada cultura podem espelhar traços de uma identidade regional. A música, como um produto cultural, é um veículo de divulgação e perpetuação dessa identidade construída. No caso da canção "Uma Boquinha pra Beijar", expressões como "boca boa", "boca entaipada", "boca louca", "boca fechada", "boca suja", "boca aberta" são vistas como metonímias, uma vez que seu significado está relacionado a uma parte do corpo humano (a boca). Ainda, em "boca grande", "boca suja" e "boca louca", visualizamos exemplos de metáforas relacionadas ao ato de falar, como se tomada como um recipiente que armazena palavras. Este trabalho faz uma breve análise sobre as ocorrências metafóricas e metonímicas da lexia "boca" a partir da canção "Uma Boquinha pra Beijar", que será aprofundada em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Agostinho Luís. *O pampa na cidade*: o imaginário social da música popular gaúcha. Dissertação (mestrado em Letras e cultura regional). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.

AULETE. Disponível em: http://*aulete*.uol.com.br/.

BOSSLE, Batista. *Dicionário gaúcho brasileiro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003. Disponível em: <http://*pt.wikipedia.org/wiki/Gaúcho_da_Fronteira*>. Acesso em: 28-11-2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HANSEN, João Adolfo. *Alegoria*: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Atual, 1986.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). *Dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, *Metaphors we live by*. Univ. Chicago Press, 1980.

_____. *Metáforas de la vida cotidiana*. 7. ed. Madrid: Cátedra, 2007.

MOURA, Heronides. Desfazendo dicotomias em torno da metáfora. *Estudos da Linguagem.* Belo Horizonte, vol. 16, n. 1, 2008, p. 179-200.

RATNER, Rogério. A música regionalista gaúcha. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/pwtambor/usu_doc/a_musica_tradicionalista.pdf>. Acesso em: 28-11-2013.

GOTAS DE TEORIA: O CONTO E A CRÔNICA

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br

RESUMO

O conto e a crônica são gêneros, que por mais que sejam estudados, ainda se constituem um ponto a ser revisto nos estudos de teoria literária. De uma forma geral, esta palestra pretende estudar estes dois gêneros, a partir de sua origem e de sua forma. A explanação dos gêneros passa pela história, a estrutura e por fim o texto se apresenta como sendo uma contribuição para os acadêmicos de letras.

Palavras-chave: Teoria. Conto. Crônica. Gênero textual. História.

1. Introdução

Os textos são divididos em prosa e em verso. Os, em verso, seguem uma estrutura específica com números de versos, escansão, metrificação tipos de rimas e várias estruturas que serão estudadas mais adiante. Os textos em prosa também possuem uma estrutura específica: personagens, enredo, tempo, espaço, narrador, e os outros elementos identificadores, que os classificam nessa tipologia. Há vários tipos de textos em verso como, por exemplo, o soneto, a elegia, a ode, o poema, o rondó, enfim variações criadas pelos poetas como formas de expressar o seu tempo. O setor da prosa também possui uma gama de manifestações que vão desde os bilhetes até as teses científicas. A teoria da literatura se detém na tipologia referente à ficção. Dentro do universo ficcional a crônica, o conto, a novela e o romance são os que mais exemplificam a estrutura da narrativa e são construídos a fim de representar a imaginação e a arte dos prosadores.

2. Crônica

A palavra crônica no *Minidicionário Aurélio* significa "1. Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. 3. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal". (p. 195). Tomemos o significado um e iniciemos a concepção mitológica da raiz da palavra crônica. A palavra crônica vem do grego *chronikós* (relativo ao tempo), que passou para o latim como *chronicu*, cujo sentido original é cronos (tempo).

Cronos, na mitologia grega, era filho de Urano (céu) e Gaia (terra). Ele destronou o seu pai e se casou com sua irmã Reia. Os pais de Cronos predisseram-lhe que um filho dele o destronaria. Cronos passa, então, a comer todos os seus filhos, logo que nascem até que Reia dá luz a Zeus. No lugar da criança, ela oferece ao marido uma pedra. Zeus cresce e embebeda Cronos com uma droga que o faz vomitar todos os seus irmãos. Zeus e seus irmãos derrotam Cronos (o tempo). O cronista é um Zeus humano que arranca das entranhas do tempo os filhos (os fatos) que esse teima em devorar, salvando-os do esquecimento. Para realizar esse trabalho de Hércules, o cronista senta-se

> diante de sua máquina, acende um cigarro, olha através da janela e busca em sua imaginação uma fato qualquer, de preferência colhido do cotidiano matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. (MORAES, 1962, p. 9)

A crônica além de ser um fato jornalístico, também é narração histórica em ordem cronológica, logo a Carta de Pero Vaz de Caminha (1500), que relata a nova terra ao rei D. Manuel é uma exemplo dessa tipologia e o seu escritor se comporta "como um cronista no sentido atual da palavra – o de flagrador do tempo presente- na medida em que seu relato é contemporâneo dos acontecimentos que narra." (BENDER & LAURITO, 1993, p. 12)

> Ora veja Vossa Alteza se quem em tal inocência vive se converterá ou não, ensinando-lhes o que pertence à sua salvação.
>
> Acabado isto, fomos assim perante eles beijar a Cruz, despedimo-nos e viemos comer.
>
> Creio, Senhor, que como esses dois degredados ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau no esquife, fugidos para a terra. Não vieram mais. E creio que ficarão aqui, porque de manhã prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida. (*Apud* BENDER & LAURITO, 1993, p. 13)

Este documento histórico é uma crônica, primeiramente por narrar fatos contemporâneos, segundo por esses estarem em ordem cronológica e terceiro porque há comentários do cronista, em várias partes, como que induzindo o leitor a vivenciar os fatos para que os mesmos não caiam no esquecimento.

O Brasil nasce sob a insígnia da crônica e essa frutificará, no século XIX, com o advento da imprensa. Nessa época surgiram os folhetins, que era um chamariz para os leitores comprarem os jornais. O folhetim era um espaço livre no rodapé do jornal destinado a entreter o leitor em meio às notícias. Havia dois tipos de folhetins: o folhetim-romance,

no qual saíram, em capítulos, obras como *O Guarani* (1857) de José de Alencar. E esse tipo de folhetim vigora até a década de 50 do século XX, em revista como *Cruzeiro*. O outro tipo o folhetim-variedades deu origem ao gênero crônica, num espaço fora das páginas iniciais dos jornais, onde os fatos do cotidiano eram registrados e comentados. Vários escritores escreveram nessas seções, entre eles Machado de Assis e José de Alencar.

A crônica acompanhou a história da literatura brasileira passando pelo romantismo, realismo, pré-modernismo, modernismo e pós-modernismo. Ela encurta do realismo para o pré-modernismo e, nessa fase, os principais cronistas são João do Rio e Lima Barreto. O modernismo, após a Semana de Arte Moderna de 22 revela Alcântara Machado, que retrata a São Paulo dos imigrantes italianos. No pós-modernismo, um cronista por profissão é Rubem Braga, embora muitos outros sejam cronistas de domingo como é o caso de João Ubaldo Ribeiro, que, no jornal *O Globo*, para o tempo tanto retratando o cotidiano quanto fatos pessoais do cronista.

A teoria da crônica parte do pressuposto de que "um fato jornalístico, que detona o texto é mero pretexto" (BENDER, 1993, p. 44) para nas entrelinhas, o cronista, ajude "o *homem de rodapé*, não o general ou o presidente" (p. 45) a desnudar a realidade e ao mesmo tempo esse texto acaba sendo

> a realidade que o leitor queria, ao mesmo tempo, o seu elemento transformador. (...) A crônica existe para o mísero mortal, ou seja, para nós homens menores(...), pois desperta a humanidade que há em nós e que as misérias do mundo tentam adormecer (*Idem*).

A estrutura da crônica se apoia em dois suportes, diretamente correlacionados: *o fato* e seu respectivo *comentário*. A crônica resulta do equilíbrio entre esses dois componentes. O fato, real ou imaginário, e o comentário são considerações do cronista em linguagem coloquial. A circunstancialidade dos fatos comentados lhes dá o caráter efêmero, que é uma característica do jornal. As notícias de ontem não servem mais para o leitor, contudo muitas vezes são essas notícias que são resgatadas da barriga de Cronos e passam a figurar nas crônicas de algum cronista.

Para Cândida Vilares Gancho (1998) a crônica é um genro híbrido que "nem sempre apresenta uma narrativa completa; uma crônica pode contar, comentar, descrever, analisar. De qualquer forma, as características distintas da crônica são: texto curto, leve, que geralmente aborda te-

mas do cotidiano. (p. 8)

Podem ser encontrados na crônica todos os recursos dos outros gêneros literários como as figuras de linguagem o suspense, os personagens, o ambiente, o suspense... tudo o que é próprio do texto literário está nesse texto jornalístico, por isso ele é híbrido. Sendo um híbrido ele fascina tanto os leitores quanto aqueles que tentam propor uma teoria. Mas ele fascina muito mais os escritores, que se sentem livres para escrever o que quiserem e são "para os que não ousam ou não merecem tentar uma existência literária mais duradoura" (Fernando Sabino)

3. Conto

Existência duradoura é uma das características mais fortes do conto, pois "em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão de mitos e ritos tribais, em nossas mesas pessoas contam casos" (LIMA, 1985, p. 125), permeando a vida das pessoas e a literatura.

No Egito antigo figuraram *Os contos dos mágicos* por volta de 4000 a C. A Bíblia conta a história de Caim e Abel, que durante muitos anos figurou na memória coletiva do povo judeu, sendo escritos pó volta do ano 538 a C. Segundo Manguel (1997) o primeiro autor e escrever e cunhar o seu texto foi Enheduana, filha do rei Sargão, nascida em 2300 a. C. Oral ou escritos, os contos foram sendo mantidos como uma forma xamânica de interpretar a realidade e passar conhecimentos de uma geração a outras.

No século XIV, ocorre a transição do conto, que ganha registro escrito. O contador de histórias mantém duas características dos textos orais: a elaboração artística que mantém a atenção do leitor e o recurso das histórias de moldura unidas pelo fato de serem contadas de alguém para alguém.

Na história do conto há alguns que serão destacados: *Decameron* (1356) de Bocaccio, uma narrativa emoldurada que narra cem histórias contadas por dez jovens (7 senhoras e 3 rapazes) entre Florença e a Vila de Palmiere, durante dez dias cada um teria que contar dez histórias. Esses jovens estão fugindo de uma peste ocorrida na cidade de Florença na Itália. *Canterbury Tales* (1697) são contos escritos por Chaucer, que imitou Bocaccio reunindo trinta peregrinos que vão ao túmulo de São tomes de Canterbuury, nos subúrbios de Londres. Nessa caminhada, eles vão contando várias histórias.

Enumeraríamos muitos contos ou coletâneas, que figuram na história da literatura mundial e brasileira, mas a intenção nesse momento é coletar algumas referências sobre a teoria do conto, que Nádia Batella Gotlib (1991) em *Teoria do Conto* aborda o conto tem um efeito único de conseguir com um enredo curto conseguir um efeito máximo. Esse gênero condensa numa "narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tem tempo, espaço e reduzir o número de personagens." (p. 8) Ele aborda qualquer tipo de tema obedecendo a quatro características básicas: monotemático, monofacético, monoclimático e objetivo. Um conto é monotemático, pois se concentra em um tema e não aceita encaixes secundários. É monofacético por focalizar apenas uma perspectiva sem a menor profundidade. Não se deve confundir monofacetismo com ponto de vista. O conto oferece apenas uma única faceta, mas vários pontos de vista. Um exemplo ocorre com o conto "A missa do galo" de Machado de Assis, que oferece apenas a face do rapaz e uma senhora de adulta conversando durante uma hora que antecede a missa do galo, contudo essa obra fornece vários pontos de vista, que serão, no século XX, utilizados por um grupo de escritores no livro *A Missa do Galo* (1985). Monoclimático é o conto por possuir um único clímax com tensão crescente ou ascendente, assumindo o seguinte esquema:

A forma narrativa do conto deve tender ao relato simples, puro e objetivo, buscando o contista não acrescentar dados pessoais à narrativa.

Alfredo Bosi, em *Conto Brasileiro Contemporâneo* (1977), cita Edgar Allan Poe, o inventor do conto policial contemporâneo, estudando as características desse gênero, que nos inspirou a fazer a com a seguinte receita para fazer um conto: construir um conto é inventar incidentes, combiná-los de tal forma que todas as palavras estejam em função de um designo preestabelecido pelo escritor. E por fim a primeira frase tende à exposição do *single effect* (efeito único), um recurso que cria expectativa por parte do leitor.

Criar um conto é uma arte, que faz com que os contadores sejam capazes de prender a atenção do leitor, por isso que aos contos, na antiguidade, funcionavam como fórmulas mágicas utilizadas pelos mestres ensinarem aos seus discípulos. Durante muito tempo, fábulas, parábolas e

novelas eram consideradas contos. Na atualidade, a teoria da literatura trabalha todos esses gêneros de forma distinta. Até mesmo o conto se subdivide em fantástico, terror, maravilhoso, policial etc. Essa divisão não será alvo deste estudo, contudo prosseguiremos no próximo capítulo com a novela e o romance.

4. Conclusão

Crônica e conto são dois gêneros distintos, pois o primeiro possui estreita ligação com a modernidade devido a sua vida estar ligada ao jornal. O jornal tem sua fase áurea no final do século XIX, que coincide com o início da modernidade. O conto, por sua vez, é a forma mais antiga de expressão do homem. Talvez o primeiro conto esteja ligado aos desenhos do *homo erectus* inscritos nas paredes das cavernas. Esses desenhos contam a história da humanidade, que nos faz saber como viviam esses homens há 1,6 milhão e 250.000 anos. E a vida do homem moderno, retratada nas crônicas, poderá ser estudada no futuro. Portanto, podemos concluir que embora distintos, esses dois gêneros são alvo de estudo da teoria da literatura, servem de entretenimento e dependendo da época histórica podem servir de fonte de informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDER, F.; LAURITO, I. *Crônica*: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

BOSI, A. *Conto brasileiro contemporâneo.* São Paulo: Cultrix, 1977.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas.* 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GOTLIB. N. B. *Teoria do conto.* São Paulo: Ática, 1991.

KENKSKI, R. Osso duro de roer. *Super Interessante,* São Paulo, agosto de 2002, n. 179.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura.* São Paulo: Cia. das Letras**,** 1997.

MORAES. V. *Para viver um grande amor.* Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1962.

ROMANINI, V. Bíblia passada a limpo. *Super Interessante,* São Paulo, julho de 2002, n. 178.

GRAMÁTICA E QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Deliano Parreira da Silva (UEMS)
deliano86@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Os métodos utilizados para se ensinar a língua portuguesa são muitos. Pretende-se ressaltar, porém, com base na pesquisa de iniciação cientifica, a importância do uso dos quadrinhos como facilitadores da compreensão da gramática normativa pelo estudante. No entanto, ao analisar os livros didáticos e como esses exploram o método referido, foi percebido que eles aproveitam essa ferramenta pedagógica bem menos do que deveriam. As formas dos desenhos encontrados nos quadrinhos, além de serem as mesmas utilizadas por muitos anos, não evoluem no quesito visual explicativo. Por isso, resolveu-se demonstrar até que ponto estão ajudando e, como fazer para inovar e melhorar o ensino com bases em charges e quadrinhos nos livros didáticos, pontuando os fatores positivos e negativos encontrados nos antigos modelos; a partir disso, será elaborada uma proposta de aprimoramento satisfatório às necessidades dos alunos que serão beneficiados a partir das aplicações dos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Gramática. Quadrinhos. Ensino. Língua materna. Livro didático.

1. Introdução

O ensino da língua portuguesa através dos tempos teve pequenos avanços quando diz respeito ao emprego de novas técnicas pedagógicas relacionada aos materiais de apoio, não quanto à didática dos docentes.

Quando falamos dos materiais de apoio, estamos nos referindo aos livros didáticos. Uma vez que percebemos em sua estrutura uma reprodução do passado que não evoluiu de modo satisfatório com o tempo.

Deixando com que uma importante ferramenta de apoio ao ensino de gramática ficasse obsoleta em alguns quesitos. Nesse sentido analisamos a questão dos quadrinhos dentro dos livros didáticos, e constatamos que alguns quadrinhos encontrados e as estruturas de ensino são idênticas as do passado.

Não se fazendo assim uma relação direta com a realidade do aluno, que é o receptor do conhecimento comunicado pelos quadrinhos que

se encontram nas estruturas dos livros didáticos em sua grande maioria no tocante à gramática.

Para tanto foram analisados dois livros didáticos, são eles: *Gramática de Hoje,* de Ernani e Nicola, e *Textos: Leituras e Escritas,* de Infante.

2. *O livro didático*

Uma ferramenta quase indispensável no ensino escolar com certeza é o livro didático, sendo assim, queremos abordar, com o presente artigo, um pouco sobre seu surgimento no Brasil e como ele contribuiu na evolução do aprendizado nas instituições de ensino, desde o governo de Getúlio Vargas.

Quando surgiu até os dias atuais, essa ferramenta passou por diversas mudanças deixando de ser uma referência única e estática da transferência do conteúdo a ser ministrado como era na época de sua criação, pois a evolução da sociedade e do pensamento pedagógico foi aos poucos forçando essa mudança, que se fez necessária para uma adequação de momento histórico e social.

Na tentativa de enquadramento à proposta dos PCN, os livros didáticos passaram a se preocupar em favorecer ao aluno o contato com um número diversificado de gêneros com os quais se tem contato na sociedade. Sendo assim:

> Dessa maneira, diferente dos livros das primeiras décadas atrás, compostos quase exclusivamente por textos literários clássicos e restritos a um texto principal e dois ou três complementares, os LDLPs, a partir dos anos 1990, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros. (DIAS, 2010, p. 132)

Porém nos últimos anos, uma quantidade significativa, de professores e alunos ficaram escravos desse recurso didático, pois os programas escolares nada mais são do que a cópia do indicie do livro didático. Ou seja, em suas aulas os professores transferem para o quadro de giz o conteúdo abordado no livro didático adotado pela escola, com o tempo, alguns chegam mesmo a decorá-los.

Ainda nessa perspectiva As tarefas escolares constituem-se de listas de exercício do livro. Compreende-se então que o único momento que alguns docentes abandonam o livro usado em sala de aula é no momento de elaborar a prova. Porém isso acarreta outra questão, a de que esses

mesmos professores acabam por consultar outros livros didáticos.

Assim, demonstram que perderam sua autonomia e o senso crítico[64]. Um problema acaba surgindo, pois esse método de ensino, que tem por cópia o que está no livro didático, reflete na formação do aluno. Tornando os mesmos em meros repetidores dos conteúdos presente nos livros.

Nessa ótica observamos o regresso do papel do professor da idade média, que era o de transcrever o livro no quadro de giz e exigir que o aluno reproduza esse conteúdo tal como lhe foi apresentado. Desta forma, o livro didático no Brasil, passa a ser o único instrumento de trabalho do professor, além do quadro de giz, sendo tratado na sala de aula quase como uma verdade absoluta.

> Percebe-se assim um modelo de ensino que não é muito diferente do que era feito no século XIII. Não é de se estranhar que os alunos fiquem condicionados e nunca aprendam a "ler" no sentido de compreenderem o conteúdo, pois apenas limitam-se a identificar a que tipo de problema ou exercício pertence a situação proposta. Chegam a universidade acostumados aos manuais programados solicitando a perpetuação desta prática de ensino. (VARIZO, 1999, p. 01)

No que tange à forma como foi recepcionado o livro didático no Brasil, percebemos que no início de sua introdução não houve muitos contrapostos, porque no momento era uma inovação na forma educacional da época, que pouco pensava a respeito da importância dos métodos educacionais a serem utilizados no ensino da língua portuguesa. Nesse sentido:

> No ensino de língua portuguesa, os materiais de ensino transformaram-se historicamente. Era comum, até na década de sessenta, a existência de dois tipos de materiais: uma antologia e uma gramática. A antologia resumia-se numa coletânea de textos, sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade. (FREGONEZI, 1997, p. 128)

Queremos ressaltar uma característica muito importante revelada por Fregonezi: o fato de existir um manual para ser seguido, não significa que a fórmula do ensino da língua está pronta e acabada neste manual e

---

64 É importante dizer que a intenção não é questionar a metodologia de outros professores, e sim apresentar como o livro didático acaba por ser utilizado. E também de como algumas escolas cobram de seus professores a sequência do livro didático, não permitindo que o mesmo leve materiais extras, ou trabalhe sobre outra perspectiva.

no que existe em sua estrutura.

Portanto a língua é um fator social e como tal sofre mudanças e adequações impostas pelo tempo da sociedade na qual está inserida. Desde a década de 70 a luta por um livro didático que tivesse seus conteúdos padronizados e delimitados de forma a facilitar o ensino eram muito desejados e, isso sem dizer na falta destes nas escolas públicas por estarem fora da capacidade orçamentária da época, apesar de no período de 1972 a 1981 terem sido expressivos os projetos apresentados ao Congresso Nacional com o objetivo de rever algumas decisões, suprir ou minimizar a gravidade dos problemas gerados com o custo do livro escolar, por exemplo, evitar substituição de livros, uniformizar a indicação desses livros, substituí-los somente no início do 6º ano letivo a contar da data de sua adoção algo que veio a se concretizar só em 4 de fevereiro de 1976.

Já, nesses últimos anos, o governo encontrou um meio de fornecer livros a todas as crianças carentes através da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). Porém, como havia rejeição dos professores, que acusavam os livros fornecidos pelo governo de ruins, o Estado garantiu a participação do professor, que escolhe o livro que achar adequado. Criou-se então, a partir de 1998, o *Guia de Livros Didáticos* através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que traz sugestões de livros para todos os anos, aprovando ou não as obras selecionadas.

Todas essas medidas foram válidas. Hoje no entanto, precisamos rever alguns conceitos que ficaram nas raízes intelectuais dos professores que foram formados com os métodos antigos que ainda resistem às mudanças necessárias para que se possa transferir o conhecimento ao aluno de acordo com sua realidade e, não segundo uma metodologia rígida ainda encontrada em grande parte dos livros didáticos atualmente.

3. O livro didático e o ensino de gramática

Os livros didáticos que foram estudados na pesquisa de iniciação cientifica mostraram ser capazes de abordar de forma satisfatória questões de incentivo à leitura. Porém, queremos nos deter no quesito gramatical e semântico que formam as estruturas de pouca ou muita complexidade dentro do ensino de gramática através dos quadrinhos e charges encontrados em suas estruturas, pode-se inferir que as diversas abordagens encontradas são muito superficiais e com pouco comprometimento com as estruturas dos desenhos que as apresentam, não usufruindo do poder

de persuasão que elas contêm da forma que deveriam, pois, os desenhos não enfatizam o que realmente a estrutura gramatical quer dizer na maioria dos casos abordados, outro aspecto muito importante são os tipos de desenhos que são usados para representar as ocorrências, são desenhos utilizados há muito tempo pelos livros didáticos, sendo parte da realidade de uma massa de estudantes que já não mais os comtemplam, pois, já terminaram seus estudos.

Essa temática retrata o quanto é preciso evoluir em questões referentes ao uso dos quadrinhos em sala de aula, nos livros que norteiam as atividades educacionais ao longo do ano letivo e em quaisquer outros materiais apresentados aos estudantes que façam um elo com essa metodologia de ensino, pois, nos livros didáticos pesquisados os quadrinhos não passavam de um simples apêndice quando na verdade deveriam ser um braço direito na abordagem das estruturas gramaticais. Levando-se em conta que analisar sintaticamente estruturas complexas não é uma tarefa tão simples para maioria dos alunos, percebi que se colocarmos diante deles essas estruturas com esse tipo de quadrinho ou de charge, que são utilizados nesses livros, estaremos colocando algo que não tem referências à vivência do aluno com algo que o aluno não vive, ou seja, o aluno não irá conseguir internalizar as regras e o funcionamento das estruturas não por que não teve um contato prévio com essas, mas por que essas foram apresentadas como um fato distante de sua realidade intelectual.

Os livros pesquisados dão mais valor às formas escritas ao tratar do ensino de gramática, quando deveriam trabalhar o conjunto em busca de um equilíbrio pedagógico ao utilizarem os quadrinhos como ferramenta de ensino para transferência de conhecimento, no entanto, o que se pode inferir dessa forma de abordar o ensino com essa ferramenta é que os produtores dos livros ainda são em parte descrentes quanto à eficácia dos quadrinhos no ensino de gramática, por não darem ou por não saber dar o devido reconhecimento ao amplo mecanismo de ensino que pode ser desenvolvido com os quadrinhos.

Contudo, aos poucos os quadrinhos estão sendo usados, de forma deficiente, mas já existem algumas estruturas mais proveitosas encontradas nos livros analisados as quais apesar de não satisfazerem aos anseios do potencial que pode ter a metodologia dos quadrinhos, fizeram uma contextualização entre a imagem e o conteúdo de forma que o aluno consiga usar o desenho para interpretar o significado da estrutura gramatical.

4. O ensino de gramática por meio dos quadrinhos

Os quadrinhos têm em sua estrutura elementos importantíssimos para se ensinar gramática como discorrerei a seguir, contudo, quero antes de apresentá-los falar um pouco da temática do uso dos quadrinhos em sala de aula e, de sua abordagem apropriada para se obter um bom resultado no aprendizado, não se sabe ao certo quais motivações surgiram para que houvesse uma procura por inclusão de quadrinhos no ensino, mas quero apresentar um parecer sobre as prováveis causas dessa ferramenta que tem sido usada nas últimas décadas, o uso dos quadrinhos nos exames vestibulares e a inclusão da linguagem nas práticas pedagógicas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborados pelo governo federal; creio que esses dois itens levaram a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

É fato que a inclusão das histórias em quadrinhos aconteceu e está em processo na escola e no livro didático. Portanto o problema está na maneira como se dá o tratamento deste gênero, ou seja, quais objetivos se têm com essa inserção? Ao trabalhar com as histórias em quadrinhos na escola, devemos questionar se queremos "ensinar com ela, ensinar por meio dela ou simplesmente ensiná-la?", pois, quero aqui abordar os três pontos; ensinar com ela, pois por sua variedade de temas e textos verbais e imagéticos, as histórias em quadrinhos se mostram um texto bastante rico; ensinar por meio dela, porque, afinal, alguns acreditam que as histórias são um "método milagroso", e sabemos que não é bem assim, entretanto o que se proponho com este trabalho, é uma alternativa de aplicação eficiente de histórias em quadrinhos apresentadas nos livros didáticos nas aulas de português; e, por fim, simplesmente ensiná-las.

Este último ponto pode gerar divergências de opiniões, mas o julgamento defendido aqui é de que é relevante, sim, que a criança e o próprio professor tenham conhecimento da estrutura, da forma de leitura e, por que não? Da história das histórias em quadrinhos, como de qualquer outro gênero; é importante, pois a história em quadrinho é um gênero que a criança utiliza dentro e, principalmente, fora da sala de aula. Nas primeiras fases de aquisição da linguagem os gibis são os principais portadores de texto que as próprias crianças buscam ler. E por que não utilizar um texto que elas gostem para ensiná-las a realmente ler? Ler criticamente devemos aproveitar este interesse para se fazer um trabalho eficaz.

Agora, quero pontuar os elementos que podem ser explorados com as histórias em quadrinhos, o primeiro e mais relevante é o impacto

visual causado nos alunos, pois, quando se enxerga o que realmente está acontecendo em uma estrutura gramatical fica mais fácil para o aluno internalizar as regras, quando falamos para um estudante "você vai ao médico" e o estudante em seu cotidiano usa "eu vou no médico" ele só enxergara o que está realmente dizendo se criarmos algo que exemplifique visualmente isso, mostrando um quadrinho em que ele esteja em cima do médico, ou seja, semanticamente ele fará uma ligação obvia que o ajudara com a regência do verbo em questão, assim podemos fazer com uma diversidade imensa de estruturas dentro da gramática.

Outro elemento é a forma de emissão da mensagem, ao nos comunicarmos no dia a dia usamos linguagens próprias de um determinado grupo social, porém existe algo que é comum a todos os grupos, a linguagem feminina e a masculina. Partindo disso, quero explanar melhor o assunto, pensemos em um casal que após muitos anos depois de terem casado voltem a uma sorveteria que costumavam a frequentar quando namoravam, ao ver o preço do sorvete o homem diz "nossa como está caro esse sorvete!", a mulher entende "eu não estou valendo nem um sorvete pra você?" quando na realidade o homem quis dizer que a inflação subiu, ou seja, o quero deixar claro com isso é que homens e mulheres tem percepções diferentes, enquanto os homens leem as manchetes as mulheres leem as entrelinhas, analisando esse aspecto percebi que os quadrinhos são um instrumento perfeito para chamar à atenção dos alunos, pois, abordam o visual e as linguagens com mensagens diretas e indiretas englobando um aspecto quase não levado em conta em sala de aula que é o fato de os alunos não receberem a mensagem transmitida pelo professor de maneira uniforme.

5. Conclusão

Em relação a toda pesquisa podemos dizer que os livros didáticos estão no caminho certo, no entanto, queremos ressaltar outro aspecto muito importante a ser observado, quando analisamos os quadrinhos que estão presentes nos livros e os que deveriam estar, mas ainda não estão de forma mais ampla inseridos no manual didático do aluno, percebemos que os referenciais podem ser melhor abordados quando se trata dos super-heróis, pois, estes chamam a atenção e fixam o interesse do estudante desde sua infância, quase toda criança ou adolescente gosta de algum desses ícones representantes de ideais humanos capazes de motivá-las em diversos aspectos e, porque não no intelectual escolar, assim sendo, pro-

pomos uma atenção especial para seu agregamento nos livros didáticos futuros, a fim de trazer ao aluno um conteúdo que contenha elementos de seu meio extraescolar que o levem a pensar de maneira mais prática e menos maçante, capacitando-o para uma nova ótica da gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Eliana. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. In: *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG, 21 e 22 de maio 2010, p. 132-143.

Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf> Acesso em: 20-11-2013.

ERNANI, Terra; NICOLA, José de. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 2008.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In GREGOLIN, Maria do Rosário V.; LEONEL, M. C. M. *O que quer o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: O ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: Cursos de Pós Graduação em Letras, FCL, UNESP-Ar, 1997.

INFANTE, Ulisses. *Textos*: leituras e escritas. São Paulo: Scipione, 2005.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. *Linguagem em* (*Dis*)*curso*, vol. 9, p. 303-320, 2009. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0902/090204.pdf> Acesso em: 20-11-2013.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. O livro didático. Ontem e hoje. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 10, p. 125-140, 1999.

HARRY POTTER E O RETORNO DA LÍNGUA LATINA

Celso Kallarrari (UNEB)
celsokallarrari@terra.com.br.

"Na linguagem de um mendigo vagabundo há gotinhas estilísticas da mesma natureza que todo o mundo expressional de um Shakespeare"

(Vossler).

RESUMO

Pretendemos, nesse artigo, a partir da identificação da presença de palavras latinas na literatura de J. K. Howling acerca da saga de *Harry Potter*, de modo especial, o segundo livro *Harry Potter e a Câmara Secreta*, analisar, morfossintaticamente, como se processam os neologismos literários latinos, na tessitura textual da autora J. K. Howling. Para tanto, faremos uso deste *corpus* literário, aqui proposto, cujo foco são os neologismos e servir-nos-emos, teoricamente, da estilística (MARTINS, 2000), da teoria lexical (BASÍLIO, 2003), neologismos literários (VALENTE, 2002) e da morfossintaxe (FURLAN, 2006), a fim de explicarmos os fenômenos morfossintáticos e neológicos dos vocábulos latinos, bem como seu significado contextual, a sua carga semântica e a maneira como eles são apresentados nos enunciados.

Palavras-chave: Termos latinos. Expressões latinas. Neologismos. Morfossintaxe.

1. Introdução

Sabemos, de antemão, que o latim é uma língua milenar e que surgiu, a partir das necessidades, da praticidade do utilitarismo na fala de pessoas simples, dando origem, *a posteriori*, a outras línguas chamadas de línguas românicas. No entanto, apesar de o inglês não ser uma língua derivada do latim, este contribuiu, significativamente, no período de extensão máxima do Império Romano, com termos e expressões latinas deixados nas línguas germânicas, inclusive no inglês, idioma da literatura por nós a ser analisada. Nesse período, por circunstâncias favoráveis, onde a literatura latina estava em evidência, muitas palavras foram adaptadas do latim e adotadas por outras línguas modernas não latinas, a exemplo do inglês, uma vez que o latim havia se tornado uma língua franca milenar do mundo ocidental e, nos séculos XVII ao XIX, como língua científica, a partir de neologismos científicos que pudessem atender as reais necessidades de um mundo que se apresentava como moderno.

Atualmente, percebemos que, além da literatura das línguas ro-

mânicas, a literatura inglesa e norte-americana é campo fértil, onde se torna possível identificar a presença de termos e expressões latinas. Isso se deve porque, desde o século XX, período propício para inovações em muitos campos dos saberes, o vocabulário também passou, por conta das mudanças circunstanciais, a abarcar uma série de inovações refletindo uma nova época. No Brasil, a Semana da Arte Moderna pode evidenciar uma maior liberdade de criação e de produção de novos vocábulos (neologismos literários) bastante frequentes no universo da literatura e da arte em geral, principalmente porque ela (a literatura) sempre se mostrou inconformada e desobediente no que diz respeito às normas e regras. Por essa razão, os neologismos ou novos vocábulos se limitam às obras de seus criadores e, eventualmente, à de seus discípulos, constituindo-se uma marca tipicamente de época na história da língua literária. Nesse sentido, nossa intenção, neste artigo, é identificar e analisar os neologismos literários latinos presentes no livro *Harry Potter e a Câmara Secreta*, da autora J. K. Howling, a partir da morfossintaxe, bem como seu significado contextual, a sua carga semântica e a maneira como eles são apresentados nos enunciados. Ou seja, são neologismos latinos da criação literária ou neologismos (latinismos) autênticos do léxico latino?

2. O léxico: unidade básica para a criação de novas palavras

Na definição de Birdeman (2001), léxico é um sistema aberto e em expansão. Incessantemente novas criações são incorporadas ao léxico. De acordo com esta autora, só existe uma possibilidade para um sistema lexical se cristalizar: a morte da língua. Nesse sentido, foi o que sucedeu ao latim. Por outro lado, se a língua, porém, continuar a existir como meio de comunicação oral (e também escrito), seu léxico se ampliará sempre. Por essa razão, não se poderá censurar em demasia os lexicógrafos se os seus dicionários não registrarem todos os vocábulos e significados que estão em uso na língua, pois tal obra é praticamente inexequível (p. 203).

Segundo Basílio (2003), "o léxico é um banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados" (p. 9). Na visão dessa autora, o léxico categoriza os elementos utilizados na comunicação, as palavras, as quais se relacionam para a construção de enunciados mais complexos. Desse modo, o léxico, enquanto saber partilhado pelos falantes de uma língua, se define como um conjunto de palavras

que utilizamos para expressar nossas necessidades, nossas relações, nossas interações com as pessoas as quais interagimos. Esta autora, ao se referir acerca do processo de criação de novas palavras, apresenta duas possibilidades, quais sejam: a noção de léxico externo e mental. O primeiro termo relaciona-se às palavras já consagradas pelo uso e, por isso, dicionarizadas. O segundo relaciona-se a um sistema preexistente, isto é, uma série de entradas lexicais que permite ao usuário criar novas palavras. Com efeito, no processo criativo vocabular, toda vez que utilizamos de palavras já existentes ou pedaços de palavras a fim de formar outras, fazemos uma reciclagem, ou seja, utilizamo-nos de material linguístico preexistente na língua.

De acordo com Bechara (2001), a criação de novas palavras ou neologismos busca "atender às necessidades culturais, científicas e da comunicação de um modo geral". Para este autor, a criação de palavras ou neologismos, propriamente ditos, vem ao encontro dessas necessidades renovadoras, comunicativas, uma vez que

> penetram na língua por diversos caminhos. O primeiro deles é mediante utilização da prata da casa, isto é, dos elementos (palavras, prefixos, sufixos) já existentes no idioma, quer no significado usual, quer por mudança do significado, o que já é um modo de revitalizar o léxico da língua (p. 351),

uma vez que a língua como fato social tem sua existência fundada nas necessidades de comunicação.

Sob o ponto de vista de Bakhtin (2004), independentemente do fato de a língua apresentar um sistema aparentemente "fechado", composto de normas fixas, as novas palavras são criadas porque o falante nativo reconhece a palavra não como um elemento do dicionário, mas dentro de um determinado contexto discursivo, principalmente porque os "conceitos mudam com o tempo, e as palavras se revestem de um *status* bastante elevado, cujo valor exemplar e representatividade como fenômeno ideológico" unem-se "à excepcional nitidez de sua estrutura semiótica" (p. 95). Com efeito, as palavras são carregadas de um conteúdo ou sentido vivencial capazes de pronunciar "verdades" ou "mentiras", coisas boas ou más, uma vez que elas buscam, em todos os tempos, validar determinadas ideologias.

Por outro lado, torna-se necessário distinguir, pois, os dois processos de criação neológica. O primeiro é a formação analógica cujos processos seguem a regularidade da língua, enquanto que o segundo, montagem livre, está amparado nas matrizes vernaculares ou não da lín-

gua. Entretanto, o neologismo literário difere profundamente do neologismo da língua porque é muito comum, nos neologismos autorais (neologismos literários), a "sua circunscrição ao texto no qual e para o qual foram gerados" (PINTO, 1989, p. 30).

3. Neologismo lexicais: criações literárias

Em se tratando de neologismos literários, apesar de serem duramente criticados por puristas de nossa língua, uma vez que são considerados "nocivos", "inventados" e "artificiais", eles, num primeiro momento, apresentavam-se, nos escritos de autores como Gonçalves Dias, José de Alencar, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, entre outros, como uma forma de transgredir o purismo. Ao longo do século XX, de modo especial, a partir do movimento do modernismo é que, de fato, os neologismos literários, segundo Pimentel (1989), ganham estatuto escrito, ainda que "sob a indiferença crescente dos gramáticos que acabam remetendo o assunto para os manuais de estilística" (p. 30). Na atual conjuntura, cujo contexto sociocultural recebe diferentes denominações, quer seja modernidade líquida (BAUMAN, 2001), pós-modernidade (LYOTARD, 1998) ou ainda modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997), as mudanças são maiores porque, nessa era globalizada, que acelera mais e mais nossas vidas e nelas imprime um ritmo diferente, o advento das novas tecnologias, de modo especial da *Internet*, trouxe grandes avanços na área da comunicação (jornalismo, publicidade, música *etc.*) da qual a literatura faz uso.

Diante desse contexto, os neologismos literários – tidos como palavras transitórias e, por isso, não restritas à literatura apenas, mas aos diversos meios da imprensa escrita –, são apresentados como vocábulos criados por conta das relações estabelecidas intralinguísticas circunscritas ao propósito do texto. Por essa razão, o neologismo literário difere profundamente do neologismo na língua porque este último é forjado na intenção de exprimir um referente ou significado novo, dependendo, exclusivamente, da relação entre palavras e coisas, isto é, de fatores não linguísticos. De acordo com Refaterre,

> O neologismo literário, ao contrário, é sempre captado como uma anomalia e utilizado em virtude dessa anomalia, às vezes até independentemente de seu sentido. Ele não pode deixar de chamar a atenção porque é captado em contraste com seu contexto e porque seu emprego, assim como seu efeito, dependem de relações que se situam inteiramente na linguagem (*Apud* VALENTE, 2002, p. 163).

A busca pelo estrangeirismo como recurso estilístico é considerado como exotismo, isto é, a busca pela "cor local", de originalidade ou expressividade que permitam ensejar a utilização de palavras estrangeiras, configurando um caso de xenismo, sinônimo de estrangeirismo. Este termo relaciona-se a nomes próprios de pessoas, lugares, rios e cidades e, geralmente, apresenta-se como um desejo consciente de remissão a outra realidade e, por isso, conservam sua grafia originária e, na maioria das vezes, são escritos, expressivamente, em negritos ou itálicos, como geralmente ocorre com os latinismos presentes nas diversas línguas.

A literatura, ao contemplar o léxico da língua latina, busca retomar ou "fazer reviver" uma língua que assumiu, por conta da sua abrangência, o *status* de língua universal, capaz de traduzir o significado e experiências das diversas áreas do campo do saber como um veículo de cultura de todo o Império Romano, compreendendo as regiões dos antigos continentes, à época conhecidos, tais como: Europa, Ásia e África, desde a Bretanha a Cartago (Tunis atual) até o Ponto Euxino (Mar Negro). Além disso, a literatura latina deixou enormes contribuições ao mundo ocidental, desde a criação literária (prosa e poesia), até os mais diversos campos do conhecimento, a exemplo da historiografia, da literatura, filosofia e ciências de modo geral. Para nós, o latim não morreu totalmente porque, ainda, sobrevive nas suas línguas-filhas românicas e representa a cultura do mundo ocidental, expressa por uma língua que, assim como o alfabeto latino, fora expandida por toda a Europa. O latim é ainda estudado, na maioria dos países desenvolvidos, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, países que o conservam em sua própria cultura e sociedade, uma vez que não é para ser falado que o latim é estudado, mas para o desenvolvimento do intelecto no sentido de tornar o aluno mais observador, mais crítico-analista, ponderado, qualidades imprescindíveis ao pesquisador moderno.

Conforme salienta Oliveira (2001), com o processo de romanização e latinização, o latim se caracterizava como vários latins, principalmente porque ele se "disseminou através dos colonizadores romanos em vários séculos sucessivos" (p. 11), corroborando para que cada região recebesse um latim heterogêneo, resultando, finalmente, na variedade das línguas latinas. Entretanto, segundo Leite de Vasconcelos e, na mesma linha de pensamento, Meillet, Max Mueller, Gabelentz, Bourciez, Gaston Paris, entre outros, a língua latina, assim como qualquer língua, não é um organismo vivo e, por isso, não pode morrer, diferentemente como os cientistas dos séculos XVIII e XIX, influenciados pela teoria de Darwim,

acreditavam. Desse modo,

> Uma língua não é morta, porque, não tendo vida, não poderia morrer. Dizer também que, dentro do conceito de língua viva, língua morta para o latim é outro absurdo, pois as línguas latinas são a continuação do latim. [...] Afirmar, portanto, que o português veio do latim, assim como as demais línguas latinas, é de certo modo incorreto. Na verdade, essas línguas são o latim atual (OLIVEIRA, 2001, p. 11).

que, no mundo globalizado, encontra-se presente, redefinindo-se e dando sinais de vida, na Internet, como a mais nova língua do *Google Translate*, na Igreja Católica, que cria novos vocábulos para termos atuais, e, na literatura, de modo especial, na série *Harry Potter*, que busca, na criação de novas palavras, dar um ar de mistério aos feitiços do bruxo.

4. Neologismos latinos na literatura britânica

Em se tratando do latim, enquanto língua universal das ciências de modo geral, ocupa, no mundo ocidental, apesar de que, na atualidade, seu sistema lexical esteja cristalizado, isto é, sem um grupo de falante que possa aprimorá-lo. O latim é um idioma de prestígio, presente, em forma de estrangeirismo, na maioria das línguas românicas (italiano, francês, espanhol, português, romeno, catalão, rético e outros dialetos regionais) e também nas de origem anglo-saxônicas, a exemplo do Inglês e alemão. Em se tratando, de modo especial da língua inglesa, e, apesar dela não ser uma língua derivada do latim, aquela fora influenciada, em seu processo de formação, por inúmeras palavras latinas, uma vez que, no período do Império Romano, metade do território da Britânia fora romanizada. Na verdade, o latim influenciou, de maneira direta, a língua da Grã-Bretanha durante três séculos e meio, apesar de que, conforme nos saliente Bruniera, a marca mais evidente na língua inglesa fora estabelecida na invasão dos povos germânicos. Todavia, o latim teve um lugar de destaque na composição da língua inglesa e, antagonicamente, os próprios germânicos também foram responsáveis pela introdução de vocabulário latino na cultura britânica, pois

> As marcas de origem latina são identificadas em cada frase do inglês. Isso nos faz pensar que a influência romana se deu em todo o território bretão e que a língua latina foi imposta aos povos que tiveram suas terras invadidas. No entanto, não é verdade. Só nas cidades o processo de latinização foi mais evidente. [...] É muito provável que esse investimento na vida citadina tenha marcado a cultura bretã na época e tenha deixado seus efeitos na língua. Também vale ressaltar que os maiores difusores de palavras latinas foram os anglo-saxões, povos germânicos que desembarcaram na Grã-Bretanha em 449,

> aproximadamente 40 anos depois de os romanos se retirarem. Os anglo-saxões tinham tido contato com os romanos ainda no continente e foram responsáveis pela introdução de vocabulário latino no inglês (BRUNIERA, 2013, p. 1).

Desse modo, algumas palavras, originalmente latinas, podem ser vista atualmente no vocabulário inglês, a exemplo de "*cup*" (taça), do latim "*cuppa*" (tonel), de "*kitchen*" (cozinha), do latim "*coquina*" (cozinha), de "*pillow*" (almofada), do latim "*pulvinus*" (travesseiro), de "*wall*" (parede), do latim "*vallum*" (paliçada) entre outros.

No século VI, com o processo de cristianização, o inglês adquiriu novos termos latinos, principalmente porque, nesse período, passou-se a construção de mosteiro que, consequentemente, passou a enviar missionários para a Escócia. Mais tarde, quando havia se transformado em mosteiro de Cantuária, recebeu o monge Agostinho, professor de língua latina, tornado a Inglaterra um dos maiores centros eruditos da Europa. Nessa época, o ensino dos mosteiros eram, determinantemente, na língua latina, surgindo termos relativos à vida religiosa evidenciados na língua inglesa até os dias atuais, a exemplo de "*bishop*" (bispo), "*pope*" (Papa), "*monk*" (monge), entre outros.

A literatura latina (prosa e verso) influenciou não tão somente as línguas românicas, mas deixou enormes contribuições também nas outras línguas, e exemplo do alemão e do inglês. A literatura em prosa latina, caracteristicamente, técnica, compreende vasto acervo da história, filosofia, direito, política e retórica. A literatura em verso latina, (lírica, épica, satírica, dramática, didática), que, a princípio, fora inspirada nos ideais estéticos e gêneros literários dos gregos,

> produziu, sobretudo em seu período áureo, acervo considerável de obras de valor perene e universal, em todos os seus gêneros, como atestam os nomes de Plauto, Terêncio e Sêneca, Catulo e Lucrécio, Horácio, Ovídio, Tribulo e Porpércio, Juvenal e Marcial, que muito influenciaram os clássicos modernos (...) (FURLAN, 2006, p. 253-254).

Na maioria dos países ocidentais, cuja língua é, marcadamente, oriunda do latim, identificamos a sua presença na imprensa, nas campanhas publicitárias, nas marcas de produtos e veículos, nos nomes de lojas, entre outros. Percebemos, nesses países, o emprego do estrangeirismo, tanto do inglês quanto do latim, como recursos estilísticos bastante utilizados pela pelos veículos de comunicação. Na literatura quanto na imprensa de modo geral, o emprego apelativo de unidades lexicais estrangeiras constitui um recurso estilístico utilizado no propósito de que o leitor tenha uma ideia daquilo que está sendo evocado e designado. Al-

guns autores (ALVES, 2004; MARTINS, 2000) justificam que é comum o uso de palavras e expressões estrangeiras na literatura ou nos meios impressos porque elas são, sonoricamente, mais apreciadas que as da língua vernácula, reforçando a ideia do prestígio como principal fator motivador para o uso de palavras estrangeiras, característica presente nas sociedades modernas dos mais diversos países. E, nesse caso, por conta do seu *status* de língua universal da Medicina, do Direito, da Botânica, da Zoologia *etc.*, advindo do contexto histórico do Império Romano cuja dominação subjugou, linguística e geograficamente, toda a Europa, o latim é ainda considerado uma língua de atributos e valores.

Na maioria dos países da Europa, por exemplo, a língua latina, ao lado do inglês, faz parte do currículo escolar dos ensinos médio e superior, enquanto disciplina facultativa, permitindo com que os alunos escolham a disciplina que melhor lhe agrade, de modo que, nesse caso, o latim é uma disciplina muito requisitada. Com efeito, o seu estudo contribui para uma melhor compreensão das regras gramaticais, além dos termos de uso pragmático e, no nosso caso em questão, dos termos utilizados pela literatura contemporânea que faz uso do latim como um chamariz ou recurso de estilo.

Na produção textual dos livros de Harry Potter, de autoria de J. K. Howling, mais especificamente no segundo livro (de uma série de sete livros) *Harry Potter e a Câmara Secreta*, por nós analisados, percebemos, constantemente, no decorrer da leitura, o uso de termos e expressões latinas como recurso estilístico que se apresenta como criações lexicais, cujas construções morfossintáticas tendem a sofrer alterações não obedecendo, *ipsis litteris*, as regras gramaticais e, apesar de estabelecer correlações a etimologia das palavras escolhidas vocábulos, os neologismos empregados pela autora tendem a servir e construir sentidos e significados tão somente ao contexto narrativo da obra em questão. De fato, ao recorrer às expressões latinas, a autora utiliza de neologismos capazes de atender uma necessidade ficcional da escrita, utilizando-se de neologismos literários cuja abrangência permite-nos perceber que, além dos termos latinos utilizados na tessitura textual dos romances em questão, há, por detrás do seu uso, da sua liberdade de criação, significados estabelecidos e adquiridos através do contexto situacional da narrativa.

5. *Análise morfossintática de termos e expressões latinas*

Nos dois livros analisados, percebemos, pois, o uso de vocábulos ou expressões latinos, ou seja, verbos, adjetivos ou substantivos, portadores de significação, formam um sistema de número aberto a subtrações e acréscimos, às vezes, formas soltas (morfemas: radical e afixos) e suas combinações nas sentenças (sintático), enquanto componentes da frase; ambos com seus respectivos sentidos e significados (semântica) contextuais. No segundo livro por nós analisado, pudemos identificar tanto vocábulos soltos (morfemas) quanto construções mais complexas (sintaxe). Por se tratar de magia/feitiço, alguns verbos são advérbios ou se apresentam no imperativo (*finite*, *obliviate*) e ainda como termos e construções substantivas, adjetivas e adverbiais, sem, todavia, obedecer, rigorosamente, às desinências e casos do latim clássico. Esses vocábulos e/ou expressões latinos foram elencados do livro, na seguinte ordem.

a) (1) *oculus reparo*, (2) *finite incantatem*, (3) *peskipiksi pesternomi*, (4) *tarantallegra*, (5) *expelliarmus*, (6) *rictusempra*, (7) *serpensortia*, (8) *aparecium*, (9) *lumos*, (10) *obliviate* (HOWLING, 2000, p. 92-256).

Esses termos e expressões latinos contribuem para dar à série de sete livros um ar de mistério e de eruditismo. Nesse sentido, o feitiço exerce um poder e fascinação, pois há um misticismo presente nas construções latinas aprendidas cujo conteúdo um mago precisa adquirir. No primeiro enunciado, abaixo apresentado, identificado no segundo livro e nos dois primeiros filmes,

(1) *oculus reparo*

(Conserto os óculos)

podemos perceber que o primeiro lexema "*oculus*", cujo morfema nominal (desinência) é "*us*" corresponde ao caso nominativo (função: sujeito), da 2ª declinação, quando, gramaticalmente, deveria ser "*um*" ou *"os"* (função: objeto direto), acusativo singular ou plural da 2ª declinação, conforme o latim clássico. O segundo lexema verbal "*reparo*" (*reparare*) é um verbo conjugado na primeira pessoa do singular no Presente do Indicativo (tempo imperfectivo), uma vez que o morfema verbal (desinência) é "o" e, consequentemente, o sujeito está oculto "*ego*" (eu), pronome pessoal do caso reto.

Este enunciado (magia feita pela personagem Hermione) tem a função de reparar ou consertar os óculos de Harry Potter que, em deter-

minado momento, apresentam-se com defeitos, pois uma de suas lentes, havia se quebrado. Nesse sentido, o enunciado latino "*oculus reparo*", ao invés de "*oculum reparo*" apresenta uma significação incoerente à gramática latina, embora apresente, semanticamente, um conteúdo com sentido, evidenciando a ação de consertar os óculos de *Harry Potter*. Por outro lado, em se tratando de feitiço, percebemos que, a rigor, o que deveria prevalecer seria a conjugação do verbo no imperativo "*reparare*" (imperativo), diferentemente do tempo verbal "*reparo*" (1ª pessoa do Presente do Indicativo), uma vez que a magia/feitiço, no intuito de realizar um feito, uma mudança ou transformação, utiliza-se, na maioria das vezes, da função apelativa (conativa), a partir do vaticínio da palavra, dando uma ordem. Daí o uso comum de advérbios e imperativos, conforme evidenciamos na sentença abaixo:

(2) *finite incantatem*

(Finalize o encanto)

Nesse enunciado, o lexema verbal "*Finite*" (*Finio, i, ire, ivi, finitum*) está conjugado no tempo verbal do imperativo, no sentido de acabar, terminar, pôr fim, cujo morfema verbal (desinência) corresponde a "e" e não "o" como na sentença (1). Diferentemente, da sentença anterior, qual seja "*Oculus reparo*", onde o lexema verbal (*reparo*) está na primeira pessoa do Presente do Indicativo, na setença "*Finite incantatem*", o lexema (*finite*) pode ser definido como lexema adverbial ou como lexema verbal do tempo do imperativo, verbo mais apropriado ao latim clássico e, principalmente, porque, na literatura em questão, trata-se de uma ordem, tempo apropriado ao feitiço/magia. No lexema nominal "*Incantatem*", (encantamento), o morfema "*em*" corresponde, gramaticalmente, ao caso acusativo (função: objeto direto) singular da 3º declinação.

Na sentença abaixo,

(3) *peskipiksi pesternomi*

(??????????????)

podemos perceber que, a partir de uma análise lexical e sintática, os lexemas são criações neológicas com base nas desinências nominais (morfemas) latinas. Nesse caso, a autora busca termos tanto em vocábulos oriundos do inglês quanto do latim, a fim de criar ou recriar novas palavras, de modo que "*pesternomi*" poderia, hipoteticamente, proceder de *Pester* (do inglês: incomodar, importunar), termo este adquirido do adjetivo de 2ª classe latino (*pestifer*, *fera*, *ferum*; pernicioso, desastroso),

acrescido do morfema "*nomi*". O primeiro vocábulo "*perskipiksi*", cujo morfema nominal (desinência) "*i*" concorda com o segundo, trata-se de uma criação neológica, uma vez que a tradução *ipsis litteris* fica comprometida. Entretanto, não há uma tradução lógica para a sentença, principalmente porque não há correspondência direta com o latim clássico. Talvez porque a própria autora, conhecendo o latim, quis evidenciar, através desta construção, sem significado intrínseco, o não funcionamento do feitiço que o professor Gilderoy Lockhart tentou fazer e não conseguiu. Da mesma forma que o enunciado anterior, o termo

(4) *tarantallegra,*

(??????????)

hipoteticamente, pode ter sido uma construção com base na palavra inglesa *tarantella* correspondente a uma dança italiana, principalmente porque, de acordo com o contexto da narrativa, o feitiço tem a função de fazer com que a pessoa atingida perca o controle sobre suas pernas e dance descontroladamente.

Os outros termos e expressões estão mais próximos do latim clássico, uma vez que se constroem a partir de um similar latino, a exemplo de

(5) *expelliarmus*

(Arremessar a arma).

No lexema "*expelliarmus*", há uma composição com dois lexemas (verbal e nominal) latinos *expellere* (*expello, is, ere, puli, pulsum*) + *armus* (arma). O lexema verbal *expellere* designa ao ato de expelir, expulsar, desterrar, repelir e, ainda, lançar, arremessar. O segundo lexema nominal "*armus*", diferente do latim clássico (*arma, orum*), nome neutro da segunda declinação, usado somente no plural. Notamos, portanto, que o feitiço realiza a ação mágica de desarmar o oponente ou de arremessar a arma longe, dependendo do movimento feito com a varinha, pois, algumas vezes, a depender do contexto situacional, o feitiço também funciona com o poder de fazer alguém desmaiar.

O mesmo ocorre com a junção do segundo vocábulo:

(6) *rictusempra*

(excesso de riso)

No lexema "*rictusempra*" (sentido no livro: excesso de riso), correspondente a junção do lexema *rictus* (boca) + *semper* (sempre), cujo significado difere do sentido original dos dois termos. No livro, levando em consideração o contexto situacional da narrativa, o feitiço provoca um excesso de riso na pessoa atingida. O lexema *rictus* apresenta morfema "*us*", da 4ª declinação, enquanto que "*sempra"* apresenta-se como uma possível alteração do advérbio invariável *semper* do latim clássico.

E, ainda, o termo

(7) *serpensortia*

(escolher serpente)

encontra-se na terceira declinação e tem, de acordo com a narrativa, a finalidade de "escolher serpentes". Trata-se, pois, também de uma junção de *serpens* + *sortior*. O primeiro *serpens* é um lexema nominal (nominativo singular da 3ª declinação) e o segundo *sortior* é um lexema verbal do verbo depoente[65] *sortiri* que significa tirar a sorte ou escolher. Além desses termos, os outros últimos feitiços são representados pelos lexemas verbais (8) *aparecium* (*apparere:* aparecer), (9) *lumos* (*lucere*: luzir, iluminar) e (10) *obliviate*, termo aproximativo de *oblivialis, e* (adjetivo: que produz esquecimento) se encontram bem mais próximos do latim clássico, indicando que a autora, a partir do conhecimento que tem do latim clássico, inovou-o, estabelecendo novas relações e significações ao contexto narrativo da obra.

6. Considerações finais

A partir do levantamento de termos e expressões latinos utilizados no livro *Harry Potter e a Câmara Secreta*, por nós analisados, de J. K. Howling, percebemos que, na atualidade, o recurso ao latim, na criação de uma obra literária, está, diretamente, implicado, na erudição e na valorização do texto, isto é, no *status* que outra língua, às vezes estranha, não corriqueira e de não falantes, pode proporcionar à literatura contemporânea. Ademais, independentemente, se o recurso ao latim, no campo literário, busca obedecer às regras gramaticais normativas ou não, sabemos, de antemão, que o seu uso – seja através da criação de novos termos ou

[65] Verbos depoentes são verbos que têm a forma passiva, embora tenham significado ativo ou reflexivo.

recriação propriamente dita, na intenção de valorização do produto –, corrobora para uma retomada da língua latina porque, conforme a análise morfossintática, estabelece sentidos e significados intrínsecos ao universo literário. Por efeito disso, os termos e expressões latinas – presentes na literatura britânica da série de livros de *Harry Potter* de J. K. Howling – apresentam-se como recursos estilísticos apreendidos de palavras já existentes na língua latina ou simplesmente análogas, mas que, no processo de criação, adquirem novas formas, novas roupagens, diferentemente das palavras dicionarizadas ou normalizadas gramaticalmente. Trata-se, pois, de criações neológicas, similares ao léxico ou construções sintáticas latinas, sem, todavia, ser fiel a ela, inovando sempre que é preciso, uma vez que a literatura, terreno fértil para a inovação, apresenta contextos e novas situações que possibilitam melhor a comunicação, a partir da livre expressão do pensamento.

Em síntese, nossa análise pode identificar que a criação de novos termos e expressões latinos, na literatura de *Harry Potter*, busca dar conta de contextos socioculturais emergentes da produção textual contemporânea, de novos conceitos, fatos, objetos, atribuídos por um determinado tempo e que são, naturalmente, forjados com pedaços de outras, não dicionarizadas. Essa situação permite ao autor (ou autores) moderno brincar com as palavras latinas já existentes e outras não existentes, produzindo, assim, a partir da analogia, neologismos literários, corroborando para que os leitores sejam capazes de se satisfazer hoje com o vocabulário, quase latino, de ontem. A nosso ver, a autora fez uso de termos e expressões latinos, atentando ao seu significado etimológico original, sem, todavia, prender-se à sua estrutura morfológica ou sintática da gramática normativa, apesar de obter certo conhecimento da língua latina. Com efeito, J. K. Howling inovou, conscientemente, a partir das novas possibilidades de composição, justaposição, sem quaisquer preocupações com os morfemas derivacionais (declinações), sobretudo porque, na literatura em questão, a preocupação com os termos e expressões latinos está respaldada na sonoridade, na áurea mística e na estética dos vocábulos empregados, no propósito de melhor ambientar e caracterizar o enredo da narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2004.

BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. Editora Ática, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

BRUNIERA, Celina. *A influência do latim:* o latim influenciou a língua inglesa. Educação, pesquisa, escola. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/ingles/influencia-do-latim-latim-influenciou-lingua-inglesa.htm>. Acesso em: 10-07-2013.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

NOVÍSSIMO dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico etc. Rio de Janeiro: Saraiva, 2000.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrick; GIDDENS, Antony; LASH, Scott. (Orgs.). *Modernização reflexiva*: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística.* Trad.: T. A. Queiroz. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OLIVEIRA, Ernesto Ferreira de. As línguas românicas. *Akropolis,* Umuarama, v. 9, n. 1, jan./mar., 2001.

PINTO, Edith Pimentel. *História da língua portuguesa*: VI – século XX. São Paulo: Ática, 1989.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a câmara secreta*. Trad. Lia Wyler. Rio

de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal.* Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

STOCK, Leo. *Conjugação dos verbos latinos.* Trad.: António Moniz e Maria Celeste Moniz. Lisboa, Portugal: Presença, 2000.

VALENTE, André (Org.). *Aulas de português*: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 2002.

IDEIAS LINGUÍSTICAS EXPRESSAS ATRAVÉS DO DISCURSO DO FUNK OSTENTAÇÃO

Tatiane Mara Ifran Pinheiro (UEMS)
tatiane-182@hotmail.com
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
marlon@uems.br

RESUMO

O gênero *funk* veio dos Estados Unidos, chegando ao Brasil na década de 60 onde fincou suas raízes primeiramente no Rio de Janeiro, posteriormente passou a ser chamado de funk carioca, as letras continham inúmeros temas como, por exemplo, drogas, armas, a vida na favela e problemas político-sociais. Com o passar do tempo e as transformações sociais, vários subgêneros do *funk*, tais como o pornográfico, o *proibidão*, o romântico e o *funk* de apelo político-social foram surgindo no respectivo meio musical, até chegar a essa nova vertente que é o *funk ostentação*, que tem como tema, como o próprio nome já diz, a "ostentação". Suas letras expressam basicamente temáticas ligadas ao status social, ao consumo exagerado de riquezas materiais, como joias, carros de luxo, motos, e roupas de grife. Desta forma, o presente trabalho tem o propósito de discutir e analisar os discursos contidos na vertente do *funk ostentação*, e faremos isso através dos pressupostos teóricos da análise do discurso.

Palavras-chave: *Funk ostentação*. Análise do discurso. Consumo.

1. Introdução

No atual quadro de estilos musicais – final do século passado e início deste –, após a ascensão do sertanejo universitário, temos também o surgimento de outro estilo musical que, ao contrário do anterior, vem da periferia, em particular das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo. O gênero *funk* se desdobra em algumas vertentes, como a do *funk ostentação* ou *funk paulista*, a do *funk erótico ou batidão, e* a do *funk proibidão*. Esta vertente, a *ostentação*, que se tornará a meta de nosso estudo é característica por expressar, em suas letras, temas de ostentação, signos sociais tais como: dinheiro, poder, luxo, roupas de grifes, mulheres, bebidas e etc. A partir daí nos cabe investigar alguns fatores sociais que possam influenciar as devidas representações que apreciaremos. Sendo que o objeto de estudo deste trabalho será especificamente a letra de uma música do *funk ostentação.*

Logo, a nossa proposta é analisar as ideologias materializadas nos discursos que corroboram para a compreensão do funk de um lado e para

a vertente ostentação de outro. Nesse aspecto compreendemos que as ideologias constituem-se em práticas sociais e isso representa, em alguma medida, os discursos de uma determinada camada e classe social. Para nossa análise, nos interessam apenas os aspectos linguístico-discursivos. Assim, esse trabalho se inscreve nas perspectivas da análise do discurso franco/brasileira ou Pêcheux/Orlandi.

Uma vez que elegemos a análise de discurso como nosso método de trabalho, lembraremos que a entendemos como seu próprio nome indica. Não se trata da língua, como também não se trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por e de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento; prática de linguagem: com o estudo do discurso observando-se o homem no momento em que fala, bem como no espaço em que fala.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando; considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. "A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social; o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana". (ORLANDI, 1999)

Outra coisa que cabe observar é o não total ineditismo desta pesquisa. Pelo menos em relação ao objeto geral, o *funk*. Márcia Fonseca de Amorim, em sua tese de doutorado, analisa a figura da mulher exaltada através das letras do referido estilo musical. Para Amorim, o modelo de beleza feminina que se ostenta entre as coreógrafas, cantoras e adeptas do movimento diferenciam-se dos moldes estabelecidos pelo mercado da moda; pelo menos pelo mercado das classes altas. No lugar de mulheres magras e de silhuetas sem curvas abundantes, que seguem desfilando ao redor do mundo, tidas por modelos expositoras da beleza das altas classes de seus países, a mulher do *funk* é a *popozuda.* Segundo Amorim:

> É um padrão específico da mulher brasileira e assumido por admiradoras do funk: quanto mais seios e "popozão" (bumbum), mais sucesso ela terá no movimento. Esse padrão tornou-se adequado à coreografia apresentada nos bailes/shows: os movimentos corporais propostos pela dança põem em destaque o bumbum. Muitas mulheres que fugiam aos padrões de beleza europeu e norte-americano (padrões consagrados como ideais) encontraram no funk um

espaço para explorarem suas formas físicas. (AMORIM, 2009, p. 91).

Conforme outra pesquisa acerca do *funk*, agora mais especificamente do *funk ostentação*, este trataria de temáticas relacionadas à posição social, abarcando elementos característicos dos "*rappers"* americanos que protagonizam seus clipes a bordo de carros de luxo, consumindo bebidas de alto custo e muitas joias de ouro, onde se destacam correntes e relógios." (FREIRE, 2012). Algo significante se pensarmos que muitos dos expoentes deste estilo são provenientes de classes baixas e que residem em comunidades, ou favelas; pois pode conotar que aquilo que se *ostenta* é justamente o poder aquisitivo dominado pelas classes mais altas. Ou seja, na figura dos elementos de valor monetário e financeiro que ostentam está implícita a vontade de se igualar às classes dominantes, e mais do que isso tornar-se superior na medida em que as canções tendem a expor a aquisição do luxo somada à "humildade", que seria o elo característico que manteria o indivíduo ainda pertencente à sua comunidade de origem. Em outras palavras, eles cantam o que não têm, e quando o têm, querem-no em excesso.

E se antes argumentamos sobre a exposição de elementos e vocábulos no mínimo sexuais; agora também podemos introduzir ao nosso pensamento as reflexões de Adorno, uma vez que os artefatos musicais produzidos pelo *funk* compõem-se muitas vezes em objeto de venda e especulação do mercado editorial de músicas. Para Adorno o apelo sexual reforçaria o anseio de consumo do público por via de técnicas sádicas, como aquelas constantes dos filmes e séries televisivas, onde as cenas de sexo são bruscamente interrompidas em seu êxtase. Contudo, como conhecemos muitas vezes o êxtase é de fato concedido, seja nos bailes, ou nas letras altamente eróticas.

De outro modo, também temos leituras que reforçam o caráter periférico das canções como elemento de revelia e resistência social. O *funk proibidão, por exemplo*, "apresenta um discurso social, que tenta retratar a vida na favela, os preconceitos, injustiças sociais, citando inclusive facções criminosas, façanhas de traficantes *etc.*" (FREIRE, 2012). Neste ponto temos que considerar que a definição de *funk* pode acabar se tornando muito geral, e é coisa que cabe certamente em um estudo maior do que o que se elabora por enquanto.

2. Plaquê de 100

Tratando-se esta de uma pesquisa científica que conta com um método de ação estabelecido, não poderíamos deixar de tomar um objeto específico após termos feito algumas considerações de caráter mais geral. Nosso objeto é a música "Plaquê de 100" (2012) de autoria de Mc Guimê. Na canção, que visualizaremos abaixo, poderemos notar a presença de expressões que denotam o alcance de certo status social, como por exemplo, a posse de dinheiro em altas cédulas, o modelo do carro no qual se encontra o cantor e as tantas outras marcas de veículos de luxo utilizados para encantar e seduzir; algo que de certa forma pode vir a sugerir algum sentido sexual, demonstrado ao final da música quando o autor intenta trazer para o seu carro "três minas selecionadas".

(1) Contando os plaquê de 100, dentro de um Citroën
Ai nois convida, porque sabe que elas vem
(2) De transporte nois tá bem, de Hornet ou 1100
Kawasaky, tem Bandit, RR tem também
(3) A noite chegou e nois partiu pro Baile Funk
De Sonata de Azera as mais gata sempre pira
Com o brilho das joias no corpo de longe elas mira
(4) É desse 'jeitim' que é, seleciona as mais top
Tem 3 porta, 3 lugares pra 3 minas no Veloster.

(Mc Guimê. 2012).

Para que possamos prosseguir bem com a nossa investigação, enumeramos os enunciados da canção de acordo com os comentários que desde já desdobraremos.

No enunciado (1), (Plaquês de cem são bolos de dinheiro), a mulher está representada como objeto, e o dinheiro é o meio pelo qual o locutor consegue obter tudo o que quer. O que evidencia as características de uma sociedade de consumo onde o sujeito é reduzido ao valor monetário que lhe é atribuído. E neste ponto, diga-se de passagem, o *funk*, ou pelo menos alguns estilos dele, pode perder, ou ter questionada a sua postura de resistências às classes dominantes, como supõem alguns autores já mencionados anteriormente. Ou seja, se de um lado temos a voz do oprimido fazendo o requerimento para si do poder aquisitivo do outro, no caso a classe dominante, e ostentando-o como um prêmio de guerra, do outro lado, e ao mesmo tempo, temos a redução do significado das pessoas humanas ao valor econômico que pode ser capaz de compra-las, especialmente da figura feminina que é "selecionada" entre as espécimes que possuem as melhores qualidades.

Ora, conforme Hall (2003) afirma "a identidade se modifica de acordo com o modo como o sujeito é tratado ou representado", de modo

que a identificação não é espontânea e automatizada, mas pode ser obtida ou dissipada. Ou seja, a visão resultante da sociedade consumista do capitalismo contemporâneo é agregada à figura do cantor que define sua identidade pela forma que se representa, e pela forma que trata os terceiros dentro da referida canção, no caso, as entidades femininas. Sua visão sobre si mesmo, por sua vez, se pauta nos bens adquiridos com seu poderio econômico. A identificação não é espontânea justamente porque não é resultado do acaso, e sim de fatores sociais que recaem sobre os cantores do *funk ostentação.*

Dirigindo-nos para o enunciado (2), percebemos novamente que as motos caras e as marcas dos bens de consumo funcionam no texto como um signo cultural que indica um status social reconhecido; objetos que normalmente são possuídos pelas pessoas da classe alta, passando assim, a serem objetos de ostentação na periferia, verdadeiros troféus.

No enunciado (3), apesar de ter não só o objeto de luxo, mas os recursos para adquirir tais objetos, fica expresso na letra que por mais que esses locutores tenham os mesmos recursos que a classe alta, ainda assim os lugares que frequentam são os da periferia, o que ressalta o que dissemos anteriormente sobre a "humildade".

No enunciado (4), o autor faz uso da expressão coloquial e de artifícios dos desvios à norma culta – algo que teremos a oportunidade de comentar adiante –; por fim, colocando a figura da mulher como objeto, assim como o carro que se ostenta. E isto corrobora com um fenômeno que não demanda explicações, a coisificação dos indivíduos frente às apregoações e desejos embutidos pelo mercado de consumo.

Podemos assim dizer que a vertente *funk ostentação* é um subgênero em ascensão, na medida em que se desenvolve atualmente segundo dois pontos de vista; primeiro porque representa os anseios dos oprimidos por possuir aquilo que os repressores das camadas elevadas possuem, e também, em ascensão, porque se desenvolve agora a partir dos modelos americanos, não sendo necessariamente uma cópia. Mas infelizmente submisso aos gostos do mercado. Veja-se que o subgênero segue a mesma lógica do *rap* americano, uma vez que este influenciou aquele, ou seja, seguindo a mesma ideologia implícita que o *rap*, para esses Mc's (Mestres de cerimônias) do *funk ostentação*, o sucesso é ostentar; ostentar suas posses adquiridas dentro do mecanismo capitalista de consumo. De forma que se Dayrell (2005) considera que:

> A construção de um estilo não é simplesmente a apropriação ou a utiliza-

> ção de um conjunto de artefatos; implica organização ativa e seletiva de objetos que, são apropriados, modificados, reorganizados e submetidos a processos de ressignificação articulando atividades e valores que produzem e organizam uma identidade de grupo. (DAYRELL,2005, p. 41).

Não devemos deixar de considerar que este processo de apropriação está submetido a outro de caráter mercadológico. Podemos mesmo chegar a ler que no Brasil, assim como com os americanos, a Indústria Cultural interfere (Sony, Warner e Universal Music chegam a utilizar o *youtube* para mensurar o alcance e a aceitabilidade das canções que financiam, ou pretendem), apesar do *funk ostentação* reorganizar e ressignificar as técnicas de produção musical, como declara Dayrell (2005), pois que se tais técnicas estão imersas em um meio social distinto, é evidente que se ressignificam.

3. A linguagem da ostentação

Com já concluímos em nosso breve estudo, o *funk ostentação* necessariamente tece seu discurso construindo sentidos que remetem explicitamente ao consumo de bens materiais de múltiplas ordens: carros, motos, roupas, dinheiro, joias e tudo aquilo que nos remete a um status social privilegiado. Como presenciamos na canção "Plaquê de 100" o veio temático se estabelece do início ao fim da enunciação.

Por meio de um vocabulário particular com muitos desvios à norma padrão, coloquialismos e estrangeirismos, os Mc's nomeiam os objetos dos quais pretendem tomar posse, ou já mesmo adquiriram. Os carros luxuosos são chamados de "naves", assim como "os acessórios do vestuário: tênis, bermuda, camisas, anéis, colares, óculos escuros e boné" (SANTOS, 2013), são denominados de "kit". E como ostentar é a regra para esta vertente musical, evidentemente que as "naves" e os "kits" contemplam objetos de consumo de alto valor e padrão econômico, abrangendo as marcas famosas de veículos, acessórios e vestuários.

Levando-se em conta que há a incidência de outras palavras estrangeiras, com é o caso de *boy* e também aquelas que já se agregaram ao nosso vocabulário pela influência americana, é igualmente interessante para a nossa análise, que notemos que no processo de *ostentação* há canções que chegam a fazer referência a dólares. Considerando a notória presença dos Estados Unidos dentro de nossa cultura, revela-se a possibilidade comparativa entre a incidência de desvios à norma culta e a frequência dos signos ingleses.

Semelhante comparação nos leva a concluir que se por um lado os enunciados das canções do *funk ostentação* podem estar se desviando da norma padrão como ato de resistência à ordem dominante, que dentre outras coisas estabelece, determina e domina as normas padrões do idioma oficial; por outro lado, as alusões aos termos do idioma inglês refletem novamente a vontade e o anseio de possuir aquilo que economicamente se coloca à distância dos enunciadores em questão; obtendo então o objeto, como já se raciocinou, é chegado o momento de ostentá-lo. Esta segunda língua que se insere no corpo das canções, diga-se de passagem, pode também denunciar a correspondência que o *funk* estabeleceu com o *rap* americano.

Arriscando-nos a fugir do proposto por este capítulo, mostra-se relevante outra questão, que de certa maneira chega a corroborar para a análise do processo de comunicação do qual se fala. Walter Benjamin (1987) irá nos ministrar conceitos e divagações acerca da *reprodutibilidade da obra de arte*. Para o teórico:

> Fazer as coisas ficarem mais próximas é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. (BENJAMIN, 1987, p. 170).

E é justamente pelos canais da internet, pelos celulares dos consumidores, pelos dispositivos de troca *bluetooth*, ou aparelhos com mecanismos de entrada/saída USB, que o público comunica e dispersa os enunciados contidos nas canções. Desta forma o estilo musical do qual tratamos ramifica sua mensagem por inúmeros sítios, os mais diversos quanto se possa imaginar, mesmo que para isso acabe colaborando para o agravamento de sua apreciação. Como muitos produtos artísticos contemporâneos, a sua unidade está destruída, bem como a sua singularidade.

4. Considerações finais

Com o surgimento de uma nova era de novos tempos, não é de se surpreender que surjam estilos musicais como este, o da ostentação, pois, os ritmos surgem de acordo com o que vivemos em cada época de nossas vidas e expressam justamente aquilo que está mais fortemente marcado na sociedade contemporânea. Ou seja, o que mais importa para as pessoas dessa sociedade capitalista é o que você tem em valores e bens materi-

ais.

O funk ostentação não é formado por pessoas que cantam sua realidade, mas a realidade que almejam, é um grito de ascensão dos oprimidos, dos julgados inferiores pela classe dominante, é uma forma de dizer que quem nasceu nas periferias, nas favelas, ou seja, quem nasceu pobre, favelado, sem ter nem o que comer e o que vestir, também tem o direito de sonhar e de conquistar tudo aquilo que desejam, assim como aqueles que nasceram em classes mais prestigiadas financeiramente, mas o interessante a se perceber nas letras do funk ostentação é que mesmo tendo os artigos de luxo que só quem pode adquirir como nós já havíamos dito, é a classe alta, mesmo assim os locutores não mudam seus estilos de vida, o que muda apenas é o fácil acesso que agora eles possuem para com os artigos de luxo, os lugares que frequentam, o modo de falar ainda são da classe C, podemos ver isto claramente na música "Tá patrão" de Mc Guimê, onde o mesmo diz "a Picadilha pode ser de boy, mas não vale esquecer que somos vida louca," isso só reforça o que havíamos dito antes, que a intenção não é se tornar igual à classe alta, mas apenas obter os bens materiais que eles têm e poder ostentar.

Contudo, é possível deduzir que o funk ostentação reflete apenas o atual momento de indivíduos que, através do consumo desmedido, busca seu lugar e seu papel na sociedade em que vive, e aqui fica a preocupação deste estilo para com seus aceitadores ou receptores, uma vez que a mensagem é a de ter para ostentar, acaba gerando um paradoxo, o estilo nasceu na favela, porém as letras atingem somente aqueles que verdadeiramente possuem dinheiro para comprar e adquirir os objetos listados nas letras do funk ostentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, E. p. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade***.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMORIM, Márcia Fonseca de. *O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico*: uma proposta de análise do universo sexual feminino. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1455_1708_funkemulheres.pdf>. Acesso em: 20-11-2013.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FREIRE, Libny Silva. *Nem luxo, nem lixo*: Um olhar sobre o funk da ostentação. Disponível em: <http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2012/12/4-Libny-Silva-Feire.pdf>. Acesso em: 15-11-2013.

HALL, Stuart. *A questão da identidade cultural.* 3. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

SANTOS, Bárbara Marina Almeida dos. *Ostentação fora do normal.* "Quem tem motor faz amor, quem não tem passa mal": Uma análise sobre o *funk* da ostentação. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-0537-1.pdf>. Acesso em: 23-11-2013.

INTERTEXTUALIDADE E OS TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Vanessa Nogueira Maia de Sousa (UNIGRANRIO)
vanessousa@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo debate a relação entre a Intertextualidade e os textos publicitários. Conceituará a intertextualidade, suas diversas formas de manifestação (textos, imagens, sons e comerciais) e sua relação intrínseca com os textos publicitários. Em um cenário dinâmico e cada vez mais ágil, a publicidade recorre ao intertexto para recriar e construir novos sentidos ao leitor.

Palavras-chave: Intertextualidade. Textos Publicitários. Publicidade. Leitor

1. Introdução

O presente artigo propõe reflexões sobre a importância da intertextualidade no cenário da publicidade. Para que este tema seja legitimamente analisado e abordado, se faz necessário a compreensão de conceitos, como a polifonia, as classificações dos intertextos e as múltiplas formas de atuação da intertextualidade nos textos publicitários. O embasamento teórico para o presente artigo, contará com autores da área de linguística e comunicação.

Destaco que foi, através do contato mais próximo com a linguística, que meu conhecimento de mundo se expandiu e foi possível observar e analisar os textos publicitários por outra ótica. Ciente de que nenhum texto nasce sem um propósito específico, foi possível avaliar as construções dos textos criativos, sua coesão e coerência.

Este artigo não pretende julgar as criações publicitárias advindas da intertextualidade, mas sim explicitar a importância da intertextualidade na construção de novos sentidos para o receptor/leitor/consumidor. Esta "ferramenta linguística" abriu um novo horizonte ao cenário publicitário e criativo. A necessidade do novo, o aumento do consumo e a maior exigência por parte do consumidor, fazem com que os profissionais da área de comunicação e publicidade busquem alternativas e soluções criativas para o mercado, onde a competitividade cresce abundantemente.

Para isso, é inicialmente importante que o leitor esteja ciente dos sistemas de conhecimento dos quais ele lança mão durante o processo de leitura, o processamento textual. Na próxima seção serão abordados con-

ceitos; na terceira seção, uma explanação do que é a comunicação e seus objetivos; a quarta seção será voltada para as diversas formas da propaganda segundo o uso do intertexto e a quinta seção, para as considerações finais.

2. Conceitos – a importância do conhecimento prévio

Para o entendimento do objeto deste artigo, é primordial contextualizar a atividade de compreensão e produção de novos sentidos do texto. Considerando que cada dizer remete a um outro dizer, afirma Bakhtin (BAKHTIN, 1992, *apud* KOCH & ELIAS, 2011) que "cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados". Neste sentido, faz-se necessário trazer à tona o conceito de polifonia.

Para Koch (2010) todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, caracterizando a linguagem humana, que é dialógica, ou seja, polifônica. O conceito de polifonia foi introduzido nas ciências da linguagem por Bakhtin. O conceito de polifonia recobre o de intertextualidade, isto é, todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade.

De acordo com Trask (2008), a intertextualidade são conexões entre textos. Este conceito foi introduzido na década de 1960 por Julia Kristeva, crítica literária francesa. "A ideia geral é que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente; ao contrário, o pleno conhecimento de suas origens, de seus objetivos e de sua forma pode depender de maneiras importantes do conhecimento de outros textos." (TRASK, 2008, p. 17).

Kock e Elias (2011) definem que a intertextualidade ocorre quando um texto está inserido em outro texto anteriormente produzido. Salientam que para a compreensão deste novo texto, faz-se necessário que o leitor tenha: *conhecimento linguístico*, ou seja, conhecimento gramatical e lexical, que proporcionará ao leitor reconhecer outro idioma ou a intenção do autor ao escrever o texto; *conhecimento enciclopédico*, também chamado *conhecimento de mundo*, diz respeito aos conhecimentos gerais sobre o mundo e às vivências pessoais que permitem a produção de sentidos; o *conhecimento interacional* refere-se às formas de interação através da linguagem, abrangendo os conhecimentos: *ilocucional* (permite reconhecer quais os objetivos do autor do texto); *comunicacional* (refere-

se à quantidade de informação necessária para a construção de sentido de um texto, à escolha da variante linguística e à adequação do gênero textual à situação comunicativa); *metacomunicativo* (aquele em que o autor assegura a compreensão do texto, sendo aceito pelo leitor) e *superestrutural* ou *conhecimento sobre gêneros textuais* (aquele em que o leitor associa textos a modelos de gêneros textuais previamente existentes e conhecidos).

Koch e Elias (2011) dizem que assim, o significado de um texto não está exclusivamente nele: é preciso existir uma interação entre texto e leitor, levando-se em consideração o contexto, isto é, tudo o que contribui para a construção do significado.

> Em oposição aos especialistas de outras áreas, os linguistas se interessam principalmente pelo significado que as palavras assumem na fala cotidiana. Mais exatamente, os linguistas se interessam pelo modo como certos significados se relacionam a outros significados – ou seja, é o sistema dos significados que é considerado importante, e não o significado de termos tomados individualmente (TRASK, 2008, p. 266).

A intertextualidade pode ser classificada, segundo Koch e Elias (2011), de duas formas: *intertextualidade explícita e intertextualidade implícita*. A *intertextualidade explícita* ocorre quando há citação da fonte do intertexto. A explicitação da fonte dará maior credibilidade ao discurso. Alguns exemplos de intertextualidade explícita: citações, resumos e matérias jornalísticas. A *intertextualidade implícita* ocorre sem a citação da fonte. O autor, ao construir este texto, espera que o leitor tenha conhecimento prévio do texto original, para que seu objetivo de "transformar" o que já fora realizado em algo inédito. Este intertexto é muito usado na publicidade, e este propósito comunicacional será abordado na próxima seção.

3. Publicidade: criando e recriando novos sentidos

Para que haja maior profundidade no entendimento da relação da intertextualidade e os textos publicitários, esta seção se dedicará às técnicas, conceitos e objetivos da comunicação e da publicidade. A comunicação exerce certo poder, influência. Rego (2005) afirma que "a comunicação, enquanto processo, transfere simbolicamente ideias entre interlocutores, é capaz de, pelo simples fato de existir, gerar influências."

E para aperfeiçoar este poder ou influência que a comunicação exerce, a pesquisa de mercado é fundamental para a definição do *Target*

(público-alvo); definição dos elementos da mensagem ao receptor e sua compatibilidade com o conceito do produto; os valores éticos do consumidor, suas necessidades e hábitos.

> Nada mais singular do que uma peça publicitária. Mesmo que fosse igual ou muito semelhante à outra, só o fato de já não ser a primeira e de ter existido uma anterior, que contribuiu com algo ou começou a formar algo, esse fato já muda toda situação. (RIBEIRO *et al*., 1995, p. 238).

De acordo com os autores, a intertextualidade já está implicitamente registrada, vide o texto acima. Alguns criativos usam até mesmo campanhas que já foram veiculadas com o intuito de emocionar e invocar lembranças agradáveis; comerciais que caíram no gosto popular. Um exemplo desta afirmação é o comercial realizado por Washington Olivetto na campanha publicitária da Bombril. "Um jovem pálido e delicado vai entrar para o *Livro Guiness dos Recordes*: é Carlos Moreno, o Garoto Bombril." (MORAIS, 2005, p. 163). Esta campanha é um exemplo de intertextualidade em si mesma (pois já está há mais de 25 anos no ar) e referencial de intertextualidade para outros profissionais, como veremos na próxima seção.

> Quantos e quantos comerciais têm como função vender o número de um telefone e o telefone do anunciador não toca. A razão disso é simples: falta neles vida inteligente, falta uma mensagem que seja extremamente humana a ponto de ser publicitária. Assim, esses comerciais se transformam em invisíveis, apesar de estarem sendo vistos por milhares de pessoas. Ao contrário, quando existe a presença do talento, você pode até acertar sem querer ou errar de propósito que o resultado aparece. (OLIVETTO, 2004, p. 48).

Kotler (2000) afirma que a propaganda é a ferramenta mais poderosa para promover a conscientização das pessoas sobre uma empresa, um produto, um serviço ou uma ideia. Se os anúncios não forem criativos, se não conquistarem seu público-alvo e se estes anúncios não forem melhores que os de seus concorrentes, a marca pode sofrer abalos negativos e dificilmente a credibilidade será a mesma perante o consumidor.

> A propaganda é mais eficaz quando seu alvo é restrito. Anúncios têm maior impacto se veiculados em revistas direcionadas a pescadores, aficionados por motocicletas, administradores de hospitais e outros grupos específicos. (KOTLER, 2000, p. 139)

O grande objetivo do publicitário ao utilizar o intertexto, é aproximar a marca que ele está divulgando do seu público-alvo. As grandes peças publicitárias têm, cada vez mais, feito uso desta ferramenta criativa, criando e recriando sentidos ao consumidor.

Na próxima seção serão abordadas as diversas formas do uso da

intertextualidade na esfera publicitária.

4. A intertextualidade nos textos publicitários

Textos impressos, textos veiculados no meio televisão, *jingles* (trilha sonora da campanha), *spots* (comercial veiculado no rádio) e *slogans* (frase de campanha do produto/marca) são uns dos muitos casos em que a intertextualidade pode ser usada na publicidade. Nas revistas *Marketing* e *Propaganda*, voltadas aos profissionais da área de comunicação e marketing, pode-se notar que algumas inserções fazem alusão direta ao intertexto. Na pintura, há grande número de campanhas que se inspiram na obra célebre de Leonardo da Vinci, *Monalisa*, do ano de 1503. A imagem abaixo ilustra uma campanha da Bombril, especificamente dos amaciantes Mon Bijou. A frase de campanha é "Mon Bijou deixa sua roupa uma perfeita obra prima". Este intertexto é implícito e faz com que o leitor recorra ao seu conhecimento de mundo, seu conhecimento cultural.

(Fonte: http://www.brasilescola.com/redacao/intertextualidade.htm)

A empresa Hortifruti, apostou no filme brasileiro *Tropa de Elite*, para a veiculação de suas peças na mídia. Apesar de o slogan ser um referencial sobre o filme, este também é um exemplo de intertexto implícito.

Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19919

O hino nacional brasileiro foi adaptado para o *Hino Nacional da Propaganda*, onde este texto faz menção direta às marcas citadas, mas como uma paródia.

Hino Nacional da Propaganda

Num posto da Ipiranga *, as margens plácidas,*
De um VOLVO *heróico* BRAHMA *retumbante*
SKAF *da liberdade em* RIDER *fulgido*
Brilhou no Shell *da* Parker *nesse instante.*
Se o Knorr *dessa igualdade*
Conseguimos conquistar com braço Ford
Em teu SEIKO *, oh liberdade*
Desafia o nosso peito a Microsoft
Oh parmalat *,* MasterCard *, Salve a* SHARP
Amil *um sonho intenso, um rádio* PHILIPS
De amor a Lufthansa *a* terra *desce*
intel *famoso céu risonho* OLYMPIKUS
a imagem do banespa *resplandesce!*
Gillette *pela própria natureza*
Es belo, és Ford *impávido colosso*
E o teu futuro espelha essa gradiente
CERPA *gelada*
Entre outras mil és Sonyrail *.* COMPAQ *amada*
Do Philco *deste solo és mãe* DORIL
Coca-Cola *,* BOM BRIL *!!!*

(Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19919)

No próximo exemplo, o personagem *Cebolinha*, da Turma da Mônica, usa a famosa troca do "R" pela letra "L" para dizer que o carro *Celta* é a escolha "celta".

(Fonte: http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2011/12/analise-de-propaganda-vi.html)

O próximo anúncio é do *Leite Moça*, da *Nestle*. Nesta campanha, usa-se explicitamente um verso da música de Rita Lee, *Mania de Você*.

(Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21364)

Aproveitando a repercussão do caso "Luíza está no Canadá", que

se tornou destaque nos sites de relacionamento digital, uma empresa de viagens utilizou de forma explícita o nome da adolescente e o próprio *hashtag* (#luizaestanocanada) para divulgar a marca.

(Fonte: http://discutindoaredacao.wordpress.com/tag/luiza-no-canada)

Como último exemplo de intertextualidade explicita, este anúncio político traz alguns *tucanos* (políticos ligados ao partido PSDB) reunidos juntamente à figura de um tucano e a logomarca do seriado *Lost* (em português significa perdido).

(Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21364)

Estes anúncios são apenas alguns exemplos da intertextualidade

na publicidade; lembrando que há uma gama extensa de possibilidades na área de criação publicitária e o intertexto; e que este intertexto não está apenas ligado ao texto em si, mas a todas as manifestações criativas que buscam impactar o consumidor através de algo que ele já viveu e tem referência.

5. Considerações finais

Este artigo propôs trazer à tona a relação do intertexto com a publicidade. À medida que as pesquisas avançavam, foi possível compreender que ainda há muitas possibilidades a serem estudadas nestas áreas. E como consumidor/leitor/receptor da mensagem midiática, poder analisar com maior atenção o enunciado.

O grande desafio para os profissionais da área de comunicação é a inovação; e, além disso, a adequação da mensagem ao público-alvo. Utilizar-se de algo que marcou a memória social é a tendência das propagandas atuais. Estes criativos estão recriando novos sentidos, mesmo que em diferentes perspectivas. Uma marca como a Bombril se renova a cada anúncio, mesmo tendo o mesmo *garoto propaganda* há mais de 25 anos. O segredo é usar diferentes contextos e atualizar o intertexto com frequência.

Ainda que pareça que a linguística e a comunicação estejam em esferas distantes, pode-se verificar que em muitos casos estas áreas se conectam, como é o caso da intertextualidade e os textos publicitários.

Assim, analisado o objeto do presente artigo, é possível afirmar que no cenário midiático e criativo, a linguística pode, cada vez mais, contribuir para a renovação das mensagens publicitárias e na construção de novos sentidos inerentes à marca, ao produto, ao anúncio em si e a toda cadeia comunicacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Renata da Silva. *A intertextualidade e o ensino de língua portuguesa.* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-02.html>. Acesso em: 21 jun. 2012.

CABRAL, Marina. Intertextualidade. *Brasil Escola*. Disponível em:

<http://www.brasilescola.com/redacao/intertextualidade.htm>. Acesso em: 21-06-2012.

DEQUINHA, Andreia *et al.*. *Análise de propaganda VI.* Disponível em: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2011/12/analise-de-propaganda-vi.html>. Acesso em: 21-06-2012.

DIAS, Eliana. Reconhecendo, analisando e produzindo intertextos. *Portal do Professor.* Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21364>. Acesso em: 21-06-2012.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos.* 9. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

KOTLER, p. *Marketing para o século XXI*: como criar, conquistar e dominar mercados. Trad.: Bazán. São Paulo: Futura, 2000.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *A intertextualidade.* Portal do professor, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19919>. Acesso em: 21-06-2012

MORAIS, F. *Na toca dos leões*: a história da W/Brasil, uma das agências de propaganda mais premiadas do mundo. São Paulo: Planeta, 2005.

OLIVEIRA, Lazuíta Goretti de. *A intertextualidade na construção do texto*. Portal do professor, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22201>. Acesso em: 21-06-2012.

OLIVETTO, W. *Os piores textos de Washington Olivetto.* São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

RODRIGUES, Aline. É viral. Cuidado que isso pega. *DISCUTINDO a redação publicitária*: *o blog que solta o verbo sobre o texto publicitário.* Disponível em: <http://discutindoaredacao.wordpress.com/tag/luiza-no-canada>. Acesso em: 21-06-2012.

REGO, F. G. T. do. *Comunicação empresarial, comunicação institucional*: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas. São Paulo: Summus, 1986.

RIBEIRO, JÚLIO *et al.*. Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad.: Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaïs Cristófaro Silva. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

IRACEMA NA REDE: O USO DAS REDES SOCIAIS PARA O ENSINO DE LEITURA

Adalgisa Félix dos Santos (UNIGRANRIO)
adalgisa.fs@gmail.com
Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO/UFRJ)
spssolimar@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos algumas considerações acerca da *Web* 2.0, seus ambientes e as ferramentas disponíveis e que podem ser utilizados no ensino-aprendizagem de leitura em língua materna. Damos ênfase às redes sociais como *Facebook, Twitter e YouTube.* O objetivo é apresentar breve discussão teórica acerca da leitura e formação de leitores e a inserção das novas tecnologias como auxiliares no trabalho do professor em sala de aula, a fim de fomentar a prática da leitura nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. A obra escolhida para este trabalho foi Iracema, de José de Alencar. Dessa forma, buscamos aproximar a literatura clássica e a modernidade das redes sociais em prol do ensino da leitura, apresentando sugestão de criação de um ambiente virtual de aprendizagem no *Facebook* para o trabalho com essa obra literária.

Palavras-chave:
Leitura. Formação de leitores. Novas tecnologias. *Facebook*. Mediação de leitura

1. Introdução

As redes sociais digitais são um fenômeno inegável na atualidade. Elas já se tornaram também espaço utilizado para fins pedagógicos. Assim, este artigo objetiva apresentar como aliar o trabalho de mediação de leitura literária com a inserção das tecnologias, cada vez mais presentes na vida de nossos alunos.

Iniciamos com uma breve discussão acerca da leitura, conceitos de *web 2*.0, uso das novas tecnologias, gêneros discursivos tradicionais e digitais e, por fim, apresentamos uma proposta de trabalho com a obra *Iracema*, através de sugestões de atividades realizadas em um grupo no *Facebook* para alunos do ensino médio.

Desta maneira, esperamos contribuir para a discussão e prática de ensino de leitura que preconizem a inserção das novas tecnologias nas aulas presenciais, a fim de dar mais voz aos alunos e fomentar o desejo pelo ato de ler.

2. *Um pouco sobre o ato de ler*

Embora seja necessário decodificarmos os signos linguísticos para conseguirmos ler, devemos ter claro o fato de que decodificação e leitura são coisas diferentes. A leitura vai muito além do simples fato de encontrar o sentido literal de palavras dentro de um texto. Cada palavra é dotada de significados, os quais devem ser entendidos por aqueles que estão decodificando de acordo com o contexto em que essas palavras estão inseridas, para que eles possam ser realmente classificados como leitores e não meros decifradores. Ler é um processo no qual o leitor participa ativamente, buscando e atribuindo sentido ao que foi escrito por outra pessoa.

Quando lemos e buscamos o entendimento de inferências, quando buscamos respostas para questionamentos muito além da vida cotidiana, acabamos por nos tornar sujeitos críticos e enriquecemos nossas possibilidades. Ao tornar a característica inquiridora do leitor, característica do ser humano em sociedade, nos tornamos capazes de exigir direitos e exercer deveres com maior consciência. É essencial ter a capacidade de formar opiniões sobre os mais diversos assuntos e ter condições de nos expressar com a precisão que gostaríamos, através de um vocabulário vasto, que a leitura ajuda a formar. Bragato (2005) acrescenta que a leitura torna possível ao leitor rever seus conceitos e se libertar de preconceitos enquanto adentra mundos desconhecidos e se vê frente a situações que de outra forma talvez não acontecesse. A autora também afirma que a leitura é um processo histórico através do qual as pessoas, principalmente as de classes populares, podem ter conhecimento dos bens culturais, políticos e econômicos da sociedade da qual fazem parte.

3. *Web 1.0 x Web 2.0 e a leitura no contexto digital*

A *Web* 1.0 seria a internet numa época em que as pessoas apenas consumiam o conteúdo produzido por poucos. Porém, a internet mudou, já não é mais uma via de mão única, a palavra de comando é “interação”.

Segundo Brown e Adler (2008, p. 30), esse fenômeno chamado de *web* 2.0 é o ambiente em que todos podem criar, compartilhar suas criações e interagir, ou seja, este ambiente propicia ao internauta a possibilidade de ser também um autor. Outra característica muito forte da *web* 2.0 é o aspecto colaborativo dessas criações. *Blogs* e redes sociais são ambientes virtuais que permitem a integração de conhecimento e o surgimento

de material criado por seus usuários, de forma a agregar conhecimentos e a ampliar a inteligência do grupo que participa dessa interação (LÉVY, 2000, p. 165 *apud* SILVA & PINTO, 2009, p. 50).

Entretanto, convém lembrar que um dos resultados dessa nova era de escrita colaborativa é a grande abundância de textos na rede (CHARTIER, 2000), nem sempre de boa qualidade. Qualquer pessoa que tenha acesso à internet pode criar e divulgar todo tipo texto, gerando uma oferta muito maior do que a capacidade de consumo por parte do público. O acesso fácil a todo tipo de texto exige pensamento crítico para avaliar o que é válido e o que deve ser descartado. Podemos notar isso em redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, onde as pessoas podem disseminar o mais variado tipo de informação, muitas vezes atribuindo a autores textos os quais não escreveram. Por isso, é necessária a mediação de leitura que auxilie os alunos a se tornarem mais críticos diante do que leem.

Almeida (2008, p. 1) afirma que essas novidades tecnológicas ainda nos assustam um pouco, que nós consideramos muitas vezes "grotesca" essa nova forma com que os jovens lidam com o mundo e interagem com seus grupos. O autor também aponta para a necessidade de questionarmos se essa modalidade de comunicação que os jovens estão adotando seria realmente tão ruim. É sabido que a informalidade do *ciberespaço* (ambientes virtuais) permite que erros de gramática sejam relevados e até difundidos, mas é necessário mostrar tanto a alunos quanto aos pais e professores que essa pode ser mais uma forma de trocar informações e não a morte da educação formal.

O desafio de ensinar utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação se torna ainda maior se o professor não souber lidar com esses avanços tecnológicos. Diante de alunos que lidam com a tecnologia de forma quase instintiva, o professor pode se sentir intimidado e ter suas práticas pedagógicas prejudicadas. As novas tecnologias de informação e comunicação podem contribuir ricamente para o trabalho em sala de aula, inclusive no que se refere ao ensino de leitura. Podemos levar para a sala de aula tudo que for relevante para o entendimento e para despertar o interesse do aluno com relação ao tema (LASARO *et al.*, 2007, p. 1). Nessa bagagem podemos incluir história, pessoas influentes e também a literatura – uma ótima forma de contextualizar o que estamos ensinando –, mostrar de onde vem essa linguagem que está sendo ensinada e que ela é, sim, utilizada em contextos reais de comunicação. E hoje em dia há recursos variados disponíveis na internet que podem facilitar esse trabalho do professor.

4. *Gêneros discursivos e a leitura no contexto digital*

Bakhtin (2000) afirma que não é possível haver comunicação sem que haja um gênero discursivo.

Ler um texto na internet pode ser muito diferente de ler um texto impresso e com o advento tecnológico, gêneros discursivos digitais ou emergentes (MARCUSCHI, 2002) surgem a cada dia.

O texto impresso nos mantém fixos nele, desviar a atenção é um pouco mais difícil, porém, quando se lê um texto online, nos deparamos com os hipertextos, que são os *links* que existem a fim de nos direcionar a outros textos explicativos ou complementares. O texto se torna uma verdadeira teia de informações onde encontramos caminhos para diferentes assuntos, assim como acontece nas *wikis*.

Ao relacionar alguns gêneros discursivos emergentes, Marcuschi e Xavier (2010) alertam que não devemos considerar a *home page* (página ou *site*) ou os hipertextos como gêneros textuais, estes são apenas ambientes no qual podemos ser direcionados a outras páginas. *E-mails*, *chats* e fóruns de discussão, apesar de serem gêneros textuais, são também considerados ambientes pelos autores. Segundo os autores, *e-mails*, *chats* e *blogs* estão entre os ambientes mais usados.

O que difere um gênero textual emergente de um ambiente virtual é a autenticidade da comunicação desenvolvida. Para esses mesmos autores, a linguagem utilizada no ambiente *chat* difere da linguagem usada numa interação presencial, tornando-o um gênero. No entanto, o ambiente propicia o surgimento do gênero. E necessário apontar que existem ambientes virtuais propriamente preparados para o ensino-aprendizagem a distancia, outros, são adaptados para fins pedagógicos, ainda que não tenham sido desenhados com esse propósito inicial.

Seja qual for o texto a ser trabalhado, acreditamos que seja necessário desenvolver uma série de atividades para antes, durante e após o término da leitura (VILLARDI, 1999; BRAGA & SILVESTRE, 2009; SILVA, 2012). Podemos sondar o conhecimento dos alunos sobre o tema; colaborar com conhecimento prévio necessário antes da leitura, tais como contexto histórico ou sociocultural de produção da obra; introduzir a obra ou tema através de outras mídias, como filmes, músicas ou outros tipos de obras que possam ter relação com o texto a ser trabalhado com os alunos.

Durante a leitura, podemos dar pausas para entremear com expla-

nações extras, propor atividades de compreensão de vocabulário, perguntas de reflexão, entre inúmeras outras atividades.

Por fim, como atividade de pós-leitura, julgamos que o aluno possa fazer produções textuais que demonstrem sua compreensão acerca do texto e sua criticidade sobre o que acabaram de ler. Villardi (1999) defende que um projeto de leitura possa culminar com algo lúdico como gincana ou mesmo uma grande festa que envolva a mostra de trabalhos dos alunos feitos com o texto lido.

Desta maneira, na próxima seção apresentamos uma sugestão de atividades apresentadas dentro do ambiente virtual de aprendizagem no *Facebook*, através da criação de um grupo fechado para uma turma de ensino médio. Nessas atividades, buscamos apresentar sugestões para antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

5. Iracema no Facebook

Escolhemos criar um ambiente virtual de aprendizagem no *Facebook* por várias razões. Primeiramente, essa é a rede social mais popular e, portanto, nossos alunos, na maioria das vezes, já possuem uma conta, o que facilita o nosso trabalho, pois os alunos não precisam criar outra conta em outro ambiente. Além disso, embora o *Facebook* não tenha sido desenhado para propósitos pedagógicos, apresenta características e ferramentas que o tornam propício a atividades de ensino-aprendizagem diversas (CAIN & POLICASTRI, 2011; LLORENS & CAPDEFERRO, 2011; MEISHAR-TAL, KURTZ, PIETERSE, 2012). O mural dessa rede permite que os participantes compartilhem textos, imagens, músicas, vídeos e *links* diversos. Dentro do grupo, o professor e os próprios alunos podem anexar textos em formatos diversos, como *PDF* e outros formatos. Por fim, o sistema de interação da rede permite que os participantes colaborem de forma síncrona ou assíncrona, através do *chat, wikis* e mesmo através do mural do grupo. As conversas podem ser privadas ou incluir outros participantes. Acrescente-se que não apenas o professor pode propor uma discussão, mas também os alunos podem fazê-lo. Julgamos que esse ambiente virtual de aprendizagem no *Facebook*, para alunos do ensino médio, deva ser informal e descontraído com o intuito de tornar a interação entre os participantes e o professor o mais natural possível, dentro das expectativas de uma rede social.

A obra escolhida para este trabalho foi *Iracema*, de José de Alen-

car, precursor do Romantismo no Brasil. Iracema é parte de uma trilogia indianista composta por Ubiraja e O Guarani.

Seguindo as concepções de Souza e Vargas (2005), começaremos questionando os alunos acerca do conhecimento que eles já possuem sobre o autor ou sobre a obra. É importante deixá-los à vontade para discutirem e ajudarem uns aos outros.

Na **figura 1**, abaixo, apresentamos a atividade inicial, em que o professor busca sondar o conhecimento dos alunos acerca do nome *Iracema*.

Figura 1: Primeira postagem no Grupo AprendaBook do Facebook

Na **figura 2,** abaixo, temos a segunda atividade. O professor dispõe a capa do livro que será trabalho com os alunos e faz menção à vida e obra do autor. Nessa atividade, pode-se propor que os alunos pesquisem informações sobre o autor e obra em outros sites e compartilhem com o grupo através das postagens. Posteriormente, poderão verificar se as informações encontradas encontram respaldo na obra lida.

Já a **figura 3**, mostra como o professor pode abordar o contexto histórico e promover uma discussão no grupo, a fim de preparar a turma para o tipo de obra que vão ler. Neste caso, resolvemos utilizar um vídeo do *YouTube* intitulado "O Descobrimento do Brasil – 22 de Abril". O vídeo mostra a descoberta de nosso país pelos portugueses e mostra o choque cultural entre os europeus e os índios que aqui viviam no momento de sua chegada. Os alunos devem comentar suas percepções, questionamentos, considerações e dúvidas sobre o vídeo. O compartilhamento dessas ideias pode vir a ajudar de uma forma geral no entendimento da turma sobre o momento retratado na obra, embora, logicamente, tratando-se de uma obra escrita séculos depois do momento narrado no vídeo.

Figura 2: Explicação do tema

Figura 3: Contextualização histórica.

Após ter instigado a curiosidade dos alunos e dado o devido suporte para o entendimento da contextualização histórica, a **figura 4** nos mostra o momento em que a obra é, de fato, disponibilizada aos alunos para leitura. Utilizamos o site Domínio Público para os alunos fazerem *download* do livro. Podemos notar também que o método de leitura e informado aos alunos. Eles deverão ler um capitulo por semana a fim de acompanhar as atividades *online*. O professor deve decidir a velocidade em que a obra será trabalhada de acordo com o perfil de seus alunos e seus objetivos de leitura.

Figura 4: Apresentação do obra

Chegada a hora de trabalhar com a obra, seguiremos as orientações de Souza e Vargas (2005), dando ênfase a termos e fatos recorrentes, neste caso a relação entre indígenas e europeus. Como vemos na **figura 5**, a seguir, utilizamos um vídeo do *YouTube* que mostra o encontro de Pocahontas com o Capitão Smith, do famoso conto americano escrito pelo próprio Jonh Smith sobre suas aventuras no Novo Mundo. É interessante que os alunos possam ver todo o filme, mas apenas esse trecho já funciona como uma provocação no sentido de levá-los a relacionar as duas obras e encontrar uma significação. Como na obra de Jose de Alencar, em Pocahontas, o homem branco que seria o inimigo acaba se encantando pela bela indígena que não demonstra medo de seu antagonista. Podemos ler alguns comentários interessantes dos voluntários. Eles levantam algumas hipóteses acerca do por que aconteceu um interesse amoroso entre dois personagens de culturas tão diferentes. Dessa forma, pretendemos fazer com que nossos alunos desenvolvam a habilidade da reflexão. A intertextualidade não é direta e talvez exija provocações constantes e dicas. É importante que o professor também utilize o recurso dos comentários para estar sempre em contato com seus alunos, ajudando-os a interpretar, porém, sempre permitindo que eles se expressem livremente.

Posteriormente, o professor pode acrescentar atividades que trabalhem no nível mais profundo do texto, a fim de que os alunos saiam do plano superficial do romance, compreendido apenas como o amor entre duas pessoas de contextos sociais tão distintos. Assim, objetiva-se que

eles que possam apreender toda a riqueza metafórica da obra e levá-los a relacionar a questão da pátria e da história brasileira não só daquele momento, mas até os dias atuais.

Figura 5: Intertextualidade entre obras

Podemos analisar a proposta de trabalho com a rede social Twitter. Nessa rede social só é possível postar textos com no máximo 240 caracteres. O fato de resumir um capítulo inteiro em uma pequena quantidade de palavras fará com que os alunos busquem descobrir as partes mais importantes do que leram, o que dá sentido àquele capítulo, os principais acontecimentos. Deve-se atentar para a habilidade do aluno em transitar pelas diversas redes sociais, além do *Facebook*.

Além da atividade a seguir, o professor pode pedir algum resumo ao final da atividade, embora acreditemos que a participação deles com os *posts* no *Twitter* já tenha sido suficiente para mostrar sua capacidade de síntese e compreensão leitora. Entretanto, o professor pode criar uma *wiki* e pedir que os alunos utilizem o recurso "Documento" dentro do grupo para expor suas ideias sobre autor e obra, assim como compartilhar com os colegas outras obras inspiradas no poema que acabaram de ler, como sugere a **figura 7**.

Figura 6: Twitter

Figura 6: Criação de documentos ao final da leitura

6. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma sugestão de trabalho com a leitura da obra *Iracema*, utilizando-se o recurso de criação de um

grupo no *Facebook* para alunos do ensino médio, a fim de se registrar a discussão e produção dos alunos durante todas as fases de leitura: antes, durante e depois da leitura propriamente dita.

O *Facebook* é a rede social mais popular atualmente, configurando-se um espaço virtual onde nossos alunos já transitam. Além disso, apresenta interface de fácil manuseio e características que podem ser aproveitadas para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, embora a rede não tenha sido criada para esse propósito. Buscamos apresentar atividades que podem ser elaboradas pelo professor para estimular a participação dos alunos e provocar o interesse na leitura e debate acerca da obra.

Um desdobramento possível seria trazer a análise da participação dos alunos, a fim de verificar sua opinião acerca da experiência em participar de uma proposta com o trabalho de leitura como este. Isto nos auxiliaria a compreender sua percepção e o impacto de sua participação no grupo como motivador e auxiliar da leitura da obra proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. *O ensino aprendizagem em tempos de internet.* São Paulo: Unicamp. 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal, *São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.*

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente*: atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3 ed. São Paulo: Global, 2009.

BRAGATO, Solange. *A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental.* 2005. – Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

BROWN, John Seely; Alder, Richard p. Minds on Fire: Open education, The Long Tail and Learning 2.0. *Educause Review*, vol. 43, n. 1, p. 16-32, 2008.

CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne. Instructional design and assessment: using *Facebook* as an Informal learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2011, article 207, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026>. Acesso em: ago/2012.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita.* São Paulo: UNESP, 2002.

LASARO**,** Flavia Aparecida; LOPES, Gabriele; TONEZER, Maria Elvira; COLASANTE, Renata. *O ensino da literatura em aulas de língua inglesa*: desafio e vantagens. São Paulo: UNIMEP, 2007.

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus. *Facebook*'s Potential for Collaborative e-Learning. [online article]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), vol. 8, n. 2, p. 197-210, 2011.

UOC. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro-eng>. Acesso em: jul/2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 20-35.

_____; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertextos e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Recife: UFPE, 2010.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ, Gila; PIETERSE, Efrat. *Facebook* groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning,* v. 13, n. 4, out./2012, p. 33-46. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337>. Acesso em: dez./2012.

SILVA, Solimar. A leitura no espaço escolar: o papel do professor como mediador da leitura. In: BARRETO, Cintia Cecília; FRAZÃO, Idemburgo; FARIA, Mariangela Almeida de. Diálogos sobre leitura e cultura. *Rio de Janeiro: Multifoco, 2012, p. 34-49.*

SILVA, Jacqueline Felix da; PINTO, Anamelea de Campos. Geração C: conectados em novos modelos de aprendizagem. Universidade Federal do Alagoas. *VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment.* Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Antonio Escandiel de; VARGAS, Fernanda de Carvalho. *Oficina de leitura em língua estrangeira*: construindo o conhecimento através da interação na sala de aula. Cruz Alta – RS: UNICRUZ, 2005.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler***:** e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

"KOUHÉPUNETI: LÍNGUA E CULTURA TERENA": EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS NA LÍNGUA TERENA – COLETA DE DADOS – EDUCAÇÃO BÁSICA

Elinéia Luiz Paes Jordão (UEMS)
preta_terena@yahoo.com.br
José Antonio (UEMS)

RESUMO

Objetivou-se, neste trabalho de pesquisa, realizar um levantamento dos substantivos encontrados na língua terena que são oriundos de empréstimo linguístico da língua portuguesa, uma vez que estes se constituem como um dos meios através dos quais a ampliação lexical daquela língua tem ocorrido. A pesquisa foi realizada na Aldeia Indígena Ipegue, localizada no município de Aquidauana (MS), local onde se tem verificado a alta incidência dos empréstimos da língua portuguesa, conforme observações de pesquisadores ligados aos projetos de pesquisa "kouhépuneti: língua e cultura terena", "educação escolar indígena: língua, raça, cultura e identidade", e projeto de extensão: "keukapanaravemo'u e yakutipapu". Esta pesquisa se fez necessária, pois os dados coletados irão contribuir para a constituição do banco de dados sobre essa língua, que servirá de base para futuras pesquisas envolvendo a língua e o povo terena, tais como: comparação do terena com outras línguas relacionadas; comparação entre a variante falada em outras aldeias terena localizadas nos municípios de Aquidauana e Miranda, bem como a reconstrução de suas estruturas com a finalidade de constatar a evolução histórica das línguas que possuem origem comum; verificação de universais ou categorias gramaticais e a aprendizagem da língua terena. Além disso, este trabalho serviu como ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos que sirvam de apoio ao ensino da língua terena por professores indígenas.

Palavras chave: Empréstimos linguísticos.
Língua terena. Língua portuguesa. Educação indígena. Educação básica

1. Introdução

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença exigida no Brasil pela constituição Federal de 88 é o principal recurso para continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável.

O futuro das línguas e cultura indígena relaciona-se a existência dos povos como sociedade dinâmica, no plano social, econômico e político. A educação escolar deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, devem estar diretamente relacionadas necessidade do povos

indígenas, baseada na realidade linguísticas e cultural. Na era da globalização é impossível pensar que o português, não seja introduzida nas sociedades indígenas, pois há sociedades indígenas em que a criança possui como português como língua materna.

Ao entrar num sistema formal de ensino, a criança indígena traz consigo o uso coloquial da língua materna e cabe à escola sistematizar esses conhecimentos oferecendo situações de interação sócio comunicativas em que a criança utiliza a linguagem verbal de forma clara e ordenada.

Assim, o desenvolvimento dos conteúdos deste eixo tem a função de levar a criança a aprofundar os seus conhecimentos sobre as situações sociocomunicativas realizadas no cotidiano, para que interajam com seus pares de forma mais consciente, no sentido, inclusive, de transformação da sua realidade social. Neste sentido o professor indígena bilíngue a mais de 30 anos Jonas Gomes na escola da aldeia, relata " Antigamente as crianças indígenas eram obrigadas a falar a língua portuguesa e proibidas de falar a língua indígena terena. Assim as crianças misturavam as duas línguas surgindo assim as palavras ditas "aportuguesadas".

Atualmente a população da aldeia Ipegue, busca uma escola que, além de feita pelos indígenas, tenha currículos e projetos pedagógicos próprios, que ajudem a valorizar a cultura de seu povo. "Nossa língua praticamente se perdeu. Só os mais velhos falam", conta o professor Zely Luiz Paes. Segundo a professora, todos os alunos terena têm, uma vez por semana, aulas da língua de seu povo.

Atualmente o povo indígena da aldeia Ipegue tenta reafirmar a sua identidade, buscando em sua história do passado, fazendo com que se torne parte do processo de "construção de identidade" e a língua é um essencial neste processo. Nas palavras de Paulo Freire "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Para isso a escola deve buscar métodos, organizar seus currículos, criar materiais didáticos diferenciados produzidos pelos próprios educadores indígenas. Outra questão é que a educação diferenciada nas escolas indígenas torna-se uma necessidade. Saber respeitar as diferenças, na educação, deve ser um dever de toda a sociedade, pois esse direito está garantido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB).

Olhando essas questões sem o referencial teórico de Hall (2004), pode-se entender que algumas comunidades estão deixando as tradições e a língua morrerem. Muitos afirmam que não veem alternativas, portanto devem adaptar-se às regras da sociedade não indígena. Outros dizem que é para obterem sucesso. No entanto, sob nosso ponto de vista, essa visão de mundo parece mascarara discriminação que existe com relação ao "ser índio". Nesse sentido, a afirmação do autor pode contribuir para compreender a 'tradição' não como um modo de vida parado no tempo, mas, sim, como um modo de vida que ao olhar o passado vê o presente e o futuro, aprendendo que 'tradição' é um jeito de lidar com o tempo e o espaço criando uma terceira forma de ver o mundo.

O que mais chama a atenção hoje sobre educação indígena são as dimensões que ela pode alcançar, sejam administrativas, pedagógicas ou pela própria construção do conhecimento a partir das experiências culturais de cada povo indígena. Por isso concordo e defendo que o processo de inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino oficial como escolas específicas, diferenciadas e interculturais, deverá ter como eixo central o protagonismo indígena, para isso é necessário a implementação de políticas de educação escola indígena a partir de perspectivas indígenas e o fortalecimento de movimentos e organizações indígenas na luta pela consolidação da legislação vigente. Os sistemas de ensino por sua vez tem um grande desafio de lidar com este novo processo de escolarização, das necessidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

2. Material e métodos

O estudo foi realizado na aldeia Ipegue, localizada nas terras indígenas terenas, próximas ao município de Aquidauana. Essa aldeia tem uma população de 1.109 habitantes e comporta cerca de 200 famílias. Possui uma escola denominada "Escola Municipal Indígena Feliciano Pio" e os alunos estão distribuídos em: sala do primeiro ao 5º ano – ministrados por professores indígenas, e do 6º ao 9º ano por professores não indígenas, que se deslocam da cidade de Aquidauana. Os professores não indígenas são contratados pois há um entendimento de que os professores indígenas não possuem formação específica para ministrarem as aulas de geografia, história, ciências dentre outras.

A língua terena é ensinada em todas as séries do ensino fundamental e é praticada cotidianamente por algumas pessoas mais antigas da comunidade. Com relatos de pessoas mais antigas da comunidade e pro-

fessores indígenas observou-se que realmente há uma significativa presença de empréstimos linguísticos notadas em frases escritas e nas falas em terena.

O material coletado foi conseguido com a ajuda de professores indígenas bilíngues, entrevistas com pessoas mais antigas da comunidade da aldeia Ipegue, registros da falas com empréstimos linguísticos, coleta de textos utilizados em sala de aula com os alunos do ensino fundamental e materiais didáticos como as cartilhas em terena, a bíblia traduzida em terena e a convenção 169.

3. Aspectos linguísticos

A comunidade em foco apresenta uma diversidade em relação ao uso da língua materna (terena) e o português, pois a língua falada pelas crianças é o português e há uma demanda social pela aprendizagem dela, pela situação do contato e pelo grau de aculturação do grupo. Portanto, hoje elas são alfabetizadas em português e a língua terena como resgate. Neste sentido faz se necessário o desenvolvimento de um processo de formação continuada de professores indígenas bilíngues que sejam preparados para alfabetizarem em português e língua terena. Os professores que dominam a língua materna fazem uso da mesma para esclarecer as duvidas de alguns alunos, que estejam inseridas nas salas de aula que não usam o português como a língua.

Essa complexidade linguística traz implicações muito serias em todo processo de escolarização e após exaustivas discussões e consulta à legislação tanto federal como estadual e à própria LDB, a comunidade prefere garantir, o resgate e a alfabetização dos alunos na língua materna, através de um processo de implementação a longo prazo e formação inicial continuada de professores tanto na língua materna oral como na escrita, ficando assegurado o ensino concomitante da língua portuguesa com uma metodologia especifica para o contexto indígena.

A alfabetização tem sido uma questão bastante refletida e discutida pelos professores indígenas e não indígenas, na educação contemporânea a alfabetização é a escrita e leitura, atualmente considera-se muito o processo de “letramento”. A educação escolar indígena, além de tudo isso, se preocupa em preservar a cultura indígena, tradições e costumes. Observa-se que a dificuldade de aprendizagem na alfabetização vem causando inúmeras reprovações e evasão escolar.

A escola é o principal agente significativo no processo de sucesso escolar, na alfabetização das nossas crianças, a maneira como esta sendo feito este processo é primordial.

O processo de letramento é algo maior onde esta inserida a alfabetização, nela considera-se o cotidiano da criança, o contato com o mundo das letras antes mesmo de entrar na escola.

As iniciativas inovadoras têm raízes antigas. A circulação de conhecimento entre povos indígenas e comunidades locais através de redes sociais de troca é a dinâmica milenar responsável pela manutenção de um sistema cultural de manejo e compreensão do ambiente. A família é de fundamental importância para o aluno terena. Na família tem início o processo de educação, que é aprimorado na escola. A autoridade paterna é também muito importante no papel educativo e disciplinar, enquanto a autoridade da mãe contribui para o lado afetivo e emocional da criança, ela adquire respeito aos mais velhos e só falam quando tem autorização de uma pessoa mais velha.

Escola e família estão em contínuas mudanças e ao mesmo tempo também mudam as manifestações culturais. Uma das mudanças veio com os alimentos que se plantavam respeitando a terra e adubando-a com um conhecimento próprio, mantendo o tempo certo para colher e para comer. Hoje a terra está desgastada, existem os produtos químicos que auxiliam na adubação da terra de forma que acelera a produção, planta-se hoje e colhe amanhã, sem critérios sobre o que é prejudicial para saúde e, principalmente sem respeitar as tradições, mesmo entendendo que essas são dinâmicas.

As tradições são vistas ora como uma busca por compreender a sabedoria indígena e ora procurando renovar inserindo as influências urbanas, vindas com as novas tecnologias. A escola, em meio às diferentes influências contemporâneas, muitas vezes adotadas pela comunidade sob indicação de lideranças, sem pensar nas consequências, poderá ajudar a resgatar e incentivar a subsistência familiar dentro da comunidade indígena, dialogando com a tradição – já tendo compreendido que a tradição deve ser administrada no tempo e no espaço, conforme Hall (2004).

No âmbito familiar, a tradição na organização social terena vem alterando o costume social do casamento. Algumas mudanças vêm com as influências urbanas. Na visão de uma parte da população da aldeia Ipegue, que mantém a língua no cotidiano, existe um conflito devido a essas novas incorporações, ou novos modos de casar. Os conflitos devem

ser trabalhados na comunidade, entre os anciãos, os adultos, as lideranças para que ao refletir na escola, ajude a encaminhar a educação escolar indígena. Mas, na maioria das vezes a comunidade não senta para refletir, para conversar os rumos que as relações de contato estão trazendo, ou a dinâmica das tradições, segundo Hall (2004). Sem essa dedicação há uma situação que às vezes é tensa, pois alunos se mostram na escola como se sentem desamparados com os pais que se separam, dentre outros fatores sociais.

4. Resultados e discussão

Observa-se acentuadamente os empréstimos linguísticos da língua portuguesa na língua terena, tanto na fala com o na escrita:

Um exemplo é no alfabeto terena: **a – mb – k – nd – e – ng – h – i – nj – l – m – n – o – p – q – r – s – t – u –v – x – y – nz.**

Algumas palavras ditas "aportuguesadas" que aparecem na alfabetização utilizando o alfabeto terena:

	Terena	Português	Terena	Português
A –	Arâme	(arame)	NG– Ngátu (marakáya)	(gato)
B–	Mbôla (epô'e)	(bola)	H – Hô'eti	(cinto)
K –	kâmo	(cavalo)	I– Índiu (xané)	(índio)
ND–	Ndêdu	(dedo)	NJ– Njanela	(janela)
E –	Étuku	(trem)	L– Lôru	(loro)

M– Mótu	(moto)
N– Narânga	(laranja)
O– Ôho	(rato)
P – Porôti	(calça)
R– Repenóti	(camisa)
S – Sôporo	(milho)
T – Tikóti	(árvore)
U – Úko	(chuva)
V – Vaká	(vaca ou carne)
X – Xapâu	(mamão)
NZ – Nza'a	(pai)

Há a presença da língua portuguesa nos dias da semana:

Kaxena Sêmana	(Dias da Semana)	Números	
Lûmingu	domingo	1 – Póhuti	9 – nove
Iké Lûmingu	segunda- feira	2- pi'âti	10 – Yéhi
Pi'âti	terça- feira	3 – mopo'âti	12 – Ndûze

Mopo'âti	quarta – feira	4 – Kuáturu	100 – póhuti sendu
Singu	quinta – feira	5 – singu	200 – Pi'âti sendu
Sâputu	sábado	6 – Sêi	300 – mopo'âti sendu
		7 – Séti	1.000 – Póhuti mili
		8 – Oítu	2.000 – Pi'âti mili

E assim sucessivamente ...

Nas horas:	
1 hora	– Póhuti ôra
2 horas	– pi'âti ôra
3 horas	– mopo'âti ôra
4 horas	– Kuáturu ôra
5 horas	– singu ôra
6 horas	– Sêi ôra
7 horas	– Séti ôra
8 horas	– Oítu ôra
9 horas	– nove ôra
10 horas	– Yéhi ôra
12 horas	– Ndûze ôra

Exemplos de frases:

- ***Únze ora*** *ina kenó'óko* ***trinta*** *koeti* ***minútu****.*

São onze horas e trinta minutos.

- ***Séti ôra Singu*** *koeti* ***minútu*** *iyúngovo.*

Acordei as sete horas e cinco minutos.

Observa-se em outro exemplo de empréstimos linguísticos no pequeno texto abaixo:

Sacólaum (sacolão)

– ***Singu*** *koêt i* ***kílu****: Nakáku* (Cinco quilos de arroz)
– ***Kuáturu*** *koêt i* ***kílu****:* ***Pêxou*** (Quatro quilos de feijão)
– *Mopo' âti* ***kílu****: Râmoko* (Três quilos de farinha)
– *Pi'âti* ***kilú****:* ***Váka*** (Dois quilos de carne)
– ***Sêi*** *koêti* ***látana óliu.*** (Seis latas de óleo)
– ***kuáturu*** *koêti* ***kílu****:* ***ásuka****.* (Quatro quilos de açúcar)
– *Póhuti* ***kílu****: Yúki*. (Um quilo de sal)

Alguns objetos e palavras:

Terena	**Português**
Lápi	Lápis
Televisaum	Televisão
Tomáti	Tomate
Heladêra	Geladeira
Fogaúm	Fogão
Internéti	Internet
Texto	Texto
Acento	Acento
Cem	Sendu
Ôra	Hora
Mêsa	Mesa
Gárfu	Garfo
Projétu	Projeto
Parabôlika	Parabólica
Mbunéka	Boneca
Létra	Letra
Unifórmi	Uniforme
Óvu	Ovo

Há evidenciado os empréstimos linguísticos em palavras na tradução do português para o terena da Bíblia Sagrada

Nomes de pessoas, estado e país	
em português	**em terena**
A páscoa	Áyui Páscoa
Abrão	Abîraum
Anjo	Ánjuna ou Anjú
Apocalipse	Apokalípisi
Arão	Âraum
Balaum	Mbâlaum
Calebe	Kálebe
Canaã	Kanãm
Coríntios	Korintiu
Ebreu	Êbereu
Egito	Ejítu
Etiópia	Etiópia
Eufrates	Eúfarate
Êxodo	Êxodu
Faraó	Farâo
Gêneses	Gênesi
Gigante	Jigánte
Golias	Ngólias
Isaque	Izaki
Israel	Izarâe
Israelitas	Izaraelíta

Jericó	Njeríko
Jesus	Jesus
Jordão	Njôrdaum
Josué	Njozûe
Judá	Njúda
Judeus	Judeuhiko
Juízes	Juízes
Lei	Lei
Lepra	Lépara
Levítico	Levítico
Lucas	Lúka
Mateus	Máteu
Mil	Míli
Miriam	Míriam
Moisés	Muîse
Nazaré	Nazîreu
Oração	Orásaum
Ouro	Oro
Pão	Pâum
Paulo	Poûlu
Pedro	Pêturu
Pentecostal	Pentecostal
Profeta	Porófeta
Reis	Reis
Romanos	Rómanu
Rubi	Rûbi
Rute	Rúti
Sacerdote	Sasedóti
Samuel	Samûe
Sansão	Sánsaum
Tabernáculo	Tabernákulu

Livros do Novo Testamento

Português	**Terena**
Mateus	Mateu
Marcos	Márku
Lucas	Lúka
João	Njoâum

Livro profético

Apocalipse (Revelação)	Apokalípisi

Foi observado durante a pesquisa que atualmente não há mais nomes em Terena, os nomes de hoje são oriundos da língua portuguesa.

Na letra da música abaixo podemos observar:

Uso koyene **anjú (anjo)**
Mani koyuhoyea koikute
Pahoenoa vúnae
Ita koítovopine ako vokóyuhua kuvovopi, kuvovonu

coro
Motovani pahúkea **anjú** (**anjo**)
Xapakuke kopénoti bis
Ûti kuvóvone vúnae

Naxapa koêku uti

Encontramos empréstimos linguísticos na tradução da convenção 169 OIT em terena.

CONVENÇÃO nº 169

Koyúhoti kopénotihiko
yoko trîbuhiko ya xapakuke
poí poké'e yoko **Resolução (**Resolução**)**
koyúhoti ítuke ra OIT

5. Conclusões

Os empréstimos linguísticos podem ser nitidamente notados na fala (pronúncia) e na escrita terena, conforme relato de alguns professores indígenas esses empréstimos surgiram na medida em que os indígenas eram forçados a falar a língua portuguesa, principalmente com o surgimento da escola dentro das aldeias, e das necessidades de acompanhar o mundo globalizado. Iniciando-se através da chamada "missão" a escola foi inserida através dos padres que ensinavam a língua portuguesa e não permitiam a fala em terena no lugar onde ensinavam, assim alguns adultos indígenas e crianças indígenas passaram a falar as duas línguas porém as misturavam frequentemente.

Outro fator que contribuiu muito foi com o desenvolvimento das tecnologias e surgimento de novas palavras na língua portuguesa, sendo adotado também na língua terena. Um exemplo é a palavra "Internet", que também se pronuncia e escreve da mesma forma em terena.

Outras palavras que já existiam na língua portuguesa, mas que os indígenas não sabiam o significado são exemplos de empréstimos lin-

guísticos: “Instituição” é pronunciada e escrita da mesma forma na língua terena.

Percebe-se que os educadores indígenas têm a tarefa principal de alfabetizar em suas próprias línguas. No caso da educação escolar terena, com um professor índio, que tenha domínio da língua terena estariam afastadas muitas das dificuldades do processo ensino e aprendizagem. Para o professor terena também seria uma forma de aprender mais sua própria língua pesquisando com os mais velhos da aldeia. Com o estudo da própria língua, os indígenas recuperam metodologias próprias, saberes, fazeres, configurando assim a recuperação da tradição, no sentido dado por Hall (2004). Hoje se compreende melhor que há uma dinâmica sociocultural que traz mudanças e, se trabalhada com teorias educacionais, essas mudanças podem ser compreendidas e revalorizadas nos tempos contemporâneos e nos novos espaços de significação.

Olhando essas questões sem o referencial teórico de Hall (2004), pode-se entender que algumas comunidades estão deixando as tradições e a língua morrerem. Muitos afirmam que não veem alternativas, portanto devem adaptar-se às regras da sociedade não indígena. Outros dizem que é para obterem sucesso. No entanto, sob nosso ponto de vista, essa visão de mundo parece mascarar a discriminação que existe com relação ao “ser índio”. Nesse sentido, a afirmação do autor pode contribuir para compreender a ‘tradição’ não como um modo de vida parado no tempo, mas, sim, como um modo de vida que, ao olhar o passado, vê o presente e o futuro, aprendendo que “tradição” é um jeito de lidar com o tempo e o espaço criando uma terceira forma de ver o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo terena*. São Paulo: MEC, SEF, USP, 2000. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas.* Brasília: MEC, 2002.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.* Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena*: um educador do índio ou um índio educador. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 1998.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio*: ensaio e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

D'ANGELIS, Wilmar R. *Educação diferenciada*: III – Conferência de pesquisa sociocultural. Campinas: Brasil, 2000.

ESTATUTO do Índio. Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/epi/terena.shtm>. Acesso em: 30-05-2006>.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*: DP&A, 2004.

LIMA, Eliane Gonçalves de. *O valor da comunidade indígena na construção da identidade da criança Terena.* Campo Grande: UCDB, 2007.

OLIVEIRA. R. C. *O processo de assimilação dos terena.* Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1960.

SANDMAN, Antonio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: contexto, 1992.

LEITURA DE BORGES: VOZES BRASILEIRAS NO ESPELHO

Ana Claudia Marini da Silva (UEMS)
anaclaudia.marinidasilva@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br

RESUMO

Falar de Borges é tarefa complexa, pois a princípio é um escritor que ao mesmo tempo é poeta, ensaísta e crítico literário, logo para que o leitor brasileiro possa exercer leitura crítica da obra de Borges é necessário que ele seja escritor ou poeta, ou pelo menos ensaísta e crítico literário. Os nomes analisados neste artigo se posicionam desde o século XX até o século XXI. De Mário de Andrade a Alexandre Eulalio, passando por Davi Arrigucci Jr. e Eneida Maria de Souza, são décadas de estudos sobre a obra borgiana. Pretende-se por meio de abordagem bibliográfica percorrer o trajeto feito pelos críticos brasileiros até Jorge Luis Borges, a fim de averiguar se a crítica literária brasileira avançou em suas análises ou continua apenas repetindo os mesmos conceitos por refletir-se no espelho intelectual do escritor em questão. No presente artigo fez-se seleção de uma parcela dos críticos literários, pois não se conseguiria abarcar todos os renomados especialistas em sintético estudo. Os referidos críticos estão agrupados em torno do interesse pelo escritor, constituindo o que Halbwachs (2012) denomina por "memória coletiva". E quanto ao tipo de recepção, Jauss (1994) estabelece como mediadores os leitores críticos aptos a intermediar a leitura da obra literária para os leitores iniciantes. Atendo-se a estes pressupostos teóricos, o artigo discorre brevemente sobre as "vozes brasileiras" dos leitores especializados em Borges, com o intuito de expor as contribuições da fortuna crítica brasileira do escritor em tela.

Palavras-chave:
Obra borgiana. Crítica literária. Estética da recepção. Inovação. Repetição.

1. Introdução

A obra de Borges sempre foi requisitada pela crítica literária brasileira. Ela começou a ser difundida no país a partir dos escritores Mário de Andrade e Alexandre Eulalio que divulgaram a desconhecida obra do escritor argentino no início do Século XX. Além destes críticos pioneiros, os estudos sobre Borges ganharam notoriedade com Nara Maia Antunes que analisou a teoria da literatura embutida no interior da obra borgiana, bem como Eneida Maria de Souza que fez releituras das obras do escritor. Júlio Pimentel Pinto e Davi Arrigucci Jr. são conhecidos pela inovadora visão crítica sobre a ficção, a memória e a história em Borges.

Por esta razão, o artigo discorre sobre as produções críticas da obra de Borges feitas por brasileiros, traçando o percurso bibliográfico utilizado pelos críticos elencados acima para a pesquisa, com intenção de averiguar se tais produções críticas evoluíram junto com a obra borgiana ou apenas refletiram conceitos perpetuados por outros críticos de Borges.

Para sustentar a concepção de leitura e recepção ideal da obra do escritor analisado, faz-se imprescindível o recorte da estética da recepção de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, pois os contos ficcionais, preferencialmente cotejados pela crítica, possuem narrativas com duplicidade como num jogo de espelhos invertidos e teoria literária embutida, de linguagem labiríntica.

O intelectual e crítico brasileiro corresponde ao leitor ideal da obra borgiana e cabe ao estudo detectar se este está apto a intermediar tal conhecimento por meio de suas produções críticas ao leitor iniciante da obra de Borges. Quanto ao grupo de leitores ideais que compartilham de um mesmo interesse literário, são utilizados os argumentos sociológicos sobre a formação de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2012).

A análise das produções de tais vozes brasileiras direciona-se para a seguinte questão: a leitura e releitura da obra borgiana feita no país conseguiu inovar ou apenas replicou a teoria literária problematizada nos ensaios e contos filosóficos do escritor argentino?

2. A "memória coletiva" e a recepção ideal do leitor de Borges

O embasamento teórico agregado à tese sociológica procura dar suporte às considerações pertinentes quanto à origem e evolução da crítica literária brasileira de Borges. A relação estreita entre a embrionária crítica literária borgiana e a leitura é determinante para entender também como foi realizada a escritura em toda obra borgiana.

Borges, semelhante aos seus críticos, também era ensaísta e leitor contumaz da literatura mundial, fato que contribuiu para gerar sua obra a partir de suas contínuas leituras. A eleição da estética da recepção como pressuposto teórico não foi escolhida aleatoriamente, porque se trata de abordagem que privilegia o leitor, tendo a recepção em foco.

No que concerne ao termo "Leitura de Borges: vozes brasileiras no espelho", refere-se à leitura analítica intermediada pela crítica literária, leitura complexa e não apenas de entretenimento ou conhecimento

superficial, realizada pelo leitor ideal, segundo a concepção de Iser e Jauss que adquire uma perspectiva mais específica:

> O leitor de Iser é um espírito aberto, liberal, generoso, disposto a fazer o jogo do texto. No fundo, é ainda um leitor ideal: extremamente parecido com o crítico culto, familiarizado com os clássicos, mas curioso em relação aos modernos. Cabe ao leitor informado fornecer, com a ajuda de sua memória literária, algo com que transformar um esquema narrativo incompleto da obra (COMPAGNON, 2010, p. 202).

Nota-se também em Jauss o mesmo conceito de leitor ideal e crítico, embora sob a ótica da história de sucessivas gerações de leitores ressaltando seu papel de intermediador do conhecimento a outros leitores e até mesmo sendo o modulador, ou seja, fazendo releituras do texto original. Segue abaixo o argumento de Jauss:

> Compete ao crítico, como leitor ideal, fazer o papel de intermediário entre a maneira como um texto foi percebido no passado e a forma como ele é percebido hoje, narrando detalhadamente a história de todos os seus efeitos. O texto novo evoca para o leitor todo um conjunto de expectativas e de regras do jogo com as quais familiarizam os textos anteriores e que, ao fio da leitura, podem ser moduladas, corrigidas, modificadas ou simplesmente reproduzidas. Suas estratégias fornecem critérios para se medir o desvio que caracteriza sua novidade: o grau que separa do horizonte de expectativa de seus primeiros leitores, em seguida, dos horizontes de expectativa sucessivos no decurso de sua recepção (JAUSS, 1994, p. 43-44)

Assim, propõe-se além de um recorte teórico para se compreender como é feita a recepção da obra borgiana, também um suporte na sociologia para argumentação de que há a formação de uma memória coletiva do grupo de leitores brasileiros reunidos em torno da obra borgiana. Halbwachs (2012) sustenta que:

> A aparente continuidade do que chamamos vida interior em parte é porque ela segue por algum tempo o curso de uma de suas correntes, o curso de um pensamento que de tempos a tempos surge em nós e nos outros, a tendência de um *pensamento coletivo*. Mas o grupo, não é somente, nem principalmente, um conjunto de indivíduos definidos, e sua realidade não se esgota em algumas imagens que podemos enumerar e a partir do qual o reconstruiríamos. Ao contrário, o que essencialmente o constitui é um *interesse, uma ordem de ideias* e de preocupações que se particularizam e em certa medida refletem as personalidades de seus membros. (Grifo nosso)

Pode-se inferir que as incursões na memória literária do escritor e no engenho de sua obra, permitem acionar a chave da fruição de uma leitura crítica por parte da formação de um grupo que gravita em torno das produções literárias borgianas, e deste modo, constitui-se da mesma forma a "memória coletiva" deste grupo de críticos literários brasileiros que

compartilham o mesmo interesse – a obra borgiana.

3. O trajeto percorrido pela crítica literária brasileira até Borges

A bibliografia consultada pela crítica brasileira inclui desde os argentinos Adolfo Bioy Casares, Beatriz Sarlo e Ricardo Piglia, o uruguaio Emir Rodríguez Monegal, até os franceses Michel Foucault, Maurice Blanchot, Georges Charbonnier e italianos como Umberto Eco e Ítalo Calvino, para mencionar apenas alguns.

O que se pode depreender é que a crítica brasileira sobre Borges muitas vezes se apropria de termos cunhados por críticos estrangeiros, fazendo revisitações para contribuir e somar com seu peculiar mecanismo de adaptar a obra borgiana a fim de transformá-la em algo mais "palatável" para o leitor brasileiro. Pode-se constatar abaixo, algumas considerações da crítica literária brasileira sobre Jorge Luis Borges.

3.1. Contribuições dos leitores pioneiros Mário de Andrade e Alexandre Eulalio

O escritor Mário de Andrade era profundo conhecedor da literatura produzida em países sul-americanos. Em sua biblioteca foram catalogados sessenta e cinco livros de autores argentinos. Possuía uma extensa coleção de revistas de vanguarda da moderna literatura argentina. Dentre os vários periódicos, como *Proa, Claridad, Síntesis,* encontra-se *Martín Fierro,* na qual Borges era colaborador. Há um artigo publicado em 13 de maio de 1928 para o *Diário Nacional* de São Paulo[66], onde o escritor brasileiro ressalta a relevância da estética apregoada neste periódico e elogia o ensaio borgiano *Inquisiciones*:

> Esse crioulismo tão bem vibrado no ensaio de Jorge Luis Borges que o *Diário Nacional* publica hoje, me parece costurar as páginas de *Martín Fierro.* Apesar de toda influência europeia, ou antes, aceitação europeia que a gente pode encontrar nas doutrinas estéticas que a revista prega ou indica. Quem se preocupa mais com ele é Jorge Luis Borges. Este poeta e ensaísta me parece a personalidade mais saliente da geração moderna da Argentina [...] Este é um livro (Inquisiciones) excepcionalmente bonito, duma elegância muito rara de pensamento, verdadeira aristocracia que se educou na sobriedade, na imobilidade da exposição e no raro das ideias.

[66] Reproduzido em Monegal (1978, p. 99-109).

Há evidente confluência entre Mário de Andrade e Alexandre Eulalio, pois ambos escreveram com propriedade sobre Borges ao aprofundar questões sobre o modo peculiar com que o escritor narrava. Souberam detectar o estilo borgiano e eram perfeccionistas em suas leituras, pesquisando em pormenores a obra do escritor argentino. Assim, preconizaram a leitura pelo viés crítico com destaque para os ensaios e contos ficcionais.

Alexandre Eulalio foi o primeiro tradutor da obra borgiana para o português. Traduziu "O Congresso do Mundo" e "Cronologia de Borges" de María Esther Vasquez, dentre outros e escreveu artigos e resenhas sobre o escritor argentino. Arrigucci Jr. (1999, p. 223) declara sobre o colega tradutor que ele era "um leitor detido, minuciosíssimo, um leitor ideal de Borges, que convenceu os amigos da necessidade de ler o escritor argentino". Convenceu ninguém menos que eruditos como Augusto Meyer, Brito Broca e Fausto Cunha a lerem Borges.

Em artigo publicado em 16 de fevereiro de 1958 para o *Diário de Notícias* de Porto Alegre[67], divulga a obra do escritor ainda pouco conhecido no Brasil. Menciona as principais obras do escritor argentino e destaca o livro recém-publicado de Borges "O livro dos seres imaginários". Alexandre Eulalio salienta a respeito da publicação:

> Um manual de zoologia fantástica era mesmo tarefa para alguém do porte de Jorge Luis Borges, esse escritor ainda pouco conhecido no Brasil, que é um dos maiores poetas do seu tempo. Poeta que se realizou principalmente, na prosa, ficando célebre por seus contos e por seus ensaios, o mundo do poeta Borges – ecumênico, eruditíssimo, intoxicado mesmo por uma cultura vivida até a exaustão – forma uma ilha perfeitamente definida dentro do panorama literário, não só do seu país, mas de toda a América [...] está presente neste livro, o escritor de imaginação ardente, bom leitor e seguro, das principais literaturas do mundo, que, numa compilação de invenções alheias, revela-se insuperável inventor.

Resultam analogamente dois escritores voltados para o empenho em deslindar a obra borgiana, que de fato contribuíram para propagação da notável intersecção entre arte e pensamento da escritura de Borges. Decorrente das traduções de contos ficcionais, artigos publicados em Jornais e resenhas críticas, o começo da intermediação para os futuros leitores ideais de Borges tornou-se possível através da visão aguçada desses primeiros críticos.

---

[67] Reproduzido em Schwartz (2001, p. 291-297).

3.2. Convergências e divergências entre Nara Maia Antunes e Júlio Pimentel Pinto

A obra polissêmica e intertextual de Borges persegue a imagem ideal do labirinto com várias possibilidades de "entrada". Mas para que a obra se torne viável, há a necessidade de manter-se a forma e somente algumas possibilidades reduzidas de conteúdo e não toda a "abertura". Assim como o herói mitológico Teseu que foi bem-sucedido em combater o Minotauro no centro do labirinto de Creta, hoje os leitores críticos de Borges precisam de estratégias para adentrar em sua obra labiríntica de linguagem ambígua.

Nara Maia Antunes aproxima a teoria de Bakhtine à de Borges para demonstrar o quanto os contos ficcionais do escritor argentino são polissêmicos e intertextuais, permeados de proposições teóricas. Ela declara que:

> É justamente isso que propõe a "técnica de anacronismos deliberados" de Borges; fazer conviver, num mesmo contexto, ideias provenientes de vários outros. E no final, é isto que, de certa forma, fazemos todos nós, leitores, ao lermos uma obra do passado; tal leitura será sempre um "anacronismo deliberado" pois o "passado" da obra será visto com nossos olhos no presente. Poderíamos afirmar que não apenas a prática de Borges está de acordo com as teorias que Bakhtine desenvolveu, como também essas teorias encontram eco nas próprias "teorias" de Borges, desenvolvidas muitas vezes em textos ficcionais. (ANTUNES, 1982, p. 88)

No que diz respeito ao pressuposto teórico de Umberto Eco, em sua "Obra Aberta", a crítica literária Nara Maia Antunes e o historiador Júlio Pimentel Pinto convergem em direção à mesma abordagem. Ela menciona que a alternativa representada por Umberto Eco de um 'movimento pendular' entre forma e conteúdo é a que será aceita pela poética borgiana para o discurso literário aberto (ANTUNES, 1982, p. 45).

Júlio Pimentel Pinto também verificou a mesma característica na obra do escritor analisado quanto a ser em muitos aspectos uma obra aberta e intertextual. Pinto (1999, p. 178) elucida que:

> O movimento em questão é o de provocar interferências de um texto sobre outro, determinando, pela *intertextualidade*, a atuação detetivesca, seja do autor seja do leitor que deve decifrar os jogos de palavras ou citações, restaurando e repondo a trama. Não é evidentemente, exclusividade de Borges supor ou realizar uma *escritura aberta* a presenças de outras obras ou autores. O traço distintivo do trabalho borgiano é tramar integralmente sua forma de escrever, a partir da contínua montagem desse tecido de afinidades. (Grifo nosso)

O crítico literário Júlio Pimentel Pinto recomenda a leitura da

"Obra Aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas" de Umberto Eco, na nota ao pé da página referente à citação acima. Da mesma maneira, Nara Maia Antunes faz alusão à mesma obra, embora a edição de 1968 seja utilizada pelo crítico e a segunda edição, de 1971 seja consultada por Nara M. Antunes.

Apesar da disparidade no procedimento teórico, o tratamento dispensado à obra borgiana por ambos os críticos separados por mais de vinte anos de suas publicações, demonstra a mesma percepção e bibliografia utilizada. Neste caso, insistem na mesma visão pré-concebida de que o escritor argentino engendrava sua tessitura em formas-matriz recorrentes, ou seja, intertextuais e polissêmicas. A cristalização da imagem do labirinto com várias possibilidades de leitura fixou-se na mente da grande maioria da crítica literária sobre o escritor.

Em relação a suas dissonâncias, Nara Maia Antunes direciona a obra borgiana para o formalismo russo e teoria bakhtiniana, abordando a teoria por trás dos contos ficcionais de Borges. Enquanto Júlio Pimentel reforça a questão de um Borges não apartado da história, não sendo somente escritor, mas como um homem ligado aos acontecimentos políticos do seu tempo.

Portanto, apesar de replicarem os mesmos pontos de vista, inovaram ao propor uma renovação da fortuna crítica do escritor estudado, expondo particularidades do homem multifacetado que realmente conseguiu ser Jorge Luis Borges.

3.3. Júlio Pimentel Pinto e Davi Arrigucci Jr. – Consonâncias na memória histórica de Borges

Júlio Pimentel Pinto (1999, p. 215) faz correlação entre narrativa ficcional e narrativa histórica e promove a aproximação de algo em comum entre o crítico literário e o historiador: ambos utilizam textos significativos com contextos pertinentes. Ele elege a historiografia literária como sendo uma saída inteligente para conseguir esposar a obra borgiana com a percepção histórica, um verdadeiro instrumento dialógico entre ficção e história.

Aliás, ele até mesmo propõe ampliar o campo da historiografia projetando-o para o domínio da crítica literária, com a intenção de desmontar os contos ficcionais e ensaios borgianos a fim de ressaltar aspectos históricos em Borges, recuperando a história da experiência vivida

pelo escritor extrapolando os limites de sua memória histórica refletidas em sua obra. Tal procedimento inovador encontra nos críticos literários Davi Arrigucci Jr. e Daniel Balderston, alinhamento de ideias.

Para referendar o que Arrigucci Jr. declara a respeito da perspectiva histórica em Borges em artigo intitulado "Da fama e da infâmia" (Borges no contexto literário latino-americano), Pinto (1999, p. 242) alega que:

> Arrigucci sugere uma reavaliação do impacto e do lugar da história na obra de Borges. Recupera, dessa forma, um Borges histórico que só aparece de forma esquiva no resgate do Borges político feito por Rodríguez Monegal. Reagindo à tendência – predominante na crítica – de considerá-lo não apenas um autor cosmopolita, mas também imerso num universo absolutamente imaginário, desconectado da realidade, Arrigucci propõe uma leitura de sua obra voltada à historicidade nela contida.

A proposta ambiciosa dos dois escritores de resgatar a imagem saturada do Borges, cego e palestrante encarcerado no literário e alheio ao mundo real, acena para a inovação; contudo, acentua o descompasso entre estética e história, permanecendo reminiscências do impasse entre repetição/renovação.

Um caminho ideal seria permitir a aproximação do historiador até Borges para romper as barreiras do ficcional e ater-se aos fatos, no entanto, sem abalar as estruturas estéticas, deixando a passagem livre para a crítica literária imiscuir-se no domínio da linguagem imaginativa.

3.4. Eneida Maria de Souza e suas releituras via Emir Rodríguez Monegal

Eneida Maria de Souza decifra os textos borgianos, enfatizando a predileção do escritor pelos gêneros curtos e a tendência a miniaturizar, reduzir a estrutura literária empregada em textos da literatura mundial, adequando-os a outros formatos, numa operação de recorte, para recriar sua poética minimalista, embora muito complexa. Um exemplo selecionado de releitura é o conto "El Aleph" muito explorado pela crítica brasileira, bem como a mundial, foi escolhido para a análise, a fim de demonstrar a sintonia entre dois críticos literários de procedência diversa.

A crítica literária Flora Süssekind comenta no capítulo "Borges e a Série" de seu livro "A voz e a Série" (1998, p. 156) a correlação feita por Monegal (1987, p. 29) entre o conto "El Aleph" e a "Divina Comé-

dia". Ela salienta que "a ida ao sótão em 'El Aleph' e o topos épico da descida ao inferno, ligada, como já assinalou Emir Rodríguez Monegal, ao caráter de 'redução paródica' da Divina Comédia" é procedimento comumente utilizado por Borges, que dilui obras da literatura mundial em outros textos.

A obra dantesca, considerada uma obsessão literária de Borges, foi descortinada por Eneida Maria de Souza no livro "O Século de Borges" e a sincronia entre o escritor uruguaio acima mencionado e a escritora brasileira faz-se visível, uma vez que ela inclui em sua bibliografia o escritor. Souza (1999, p. 54) aponta que:

> O conto consiste na redução parodística de *A Divina Comédia* de Dante, uma das obras mais representativas da literatura ocidental para o autor. As personagens do conto encarnam, de maneira irônica, Beatriz, Dante e Virgílio. Através desse processo redutor, o grande poema da Idade Média é visto por Borges como um aleph; da profusão de textos já existentes, o que resta é reciclar, bricolar e criar novos arranjos e outras séries combinatórias de sentido.

Diante de tal fato, as semelhanças entre os críticos separados por quase duas décadas de produções literárias, não configura um desacerto da parte da crítica brasileira, pois ao replicar o que foi antecipadamente considerado por Emir Rodríguez Monegal, apenas denota que ela tenha empreendido uma releitura do mesmo conto ficcional "El Aleph".

A conexão entre os dois escritores ressalta a erudição de Borges na literatura mundial, que a propósito, realizou em "Nove ensaios dantescos" (primeira publicação em 1982) notável releitura da "Divina Comédia" de Dante Alighieri. Obra integralmente lida em italiano pelo escritor, foi fonte para os ensaios que foram escritos magistralmente e destarte, recebidos com elogios por críticos italianos, dentre eles Ítalo Calvino.

Portanto, perfazer o trajeto entre as produções literárias da crítica brasileira oriunda da fortuna crítica mundial e de textos borgianos traduzidos, implica profunda investigação bibliográfica que conduz à tentativa de uma análise profícua. Detectar o empenho da crítica brasileira em divulgar a obra de Borges é acertadamente ao mesmo tempo estimulante e desafiador para o pesquisador.

4. Considerações finais

Suscitar a questão sobre a inovação ou repetição da crítica literária brasileira da obra borgiana foi intenção deste artigo. Obviamente, o obje-

tivo não foi abarcar toda a importante produção literária sobre Borges, mas tentar refletir o contorno intelectual de algumas vozes brasileiras no espelho do escritor analisado. O que muitos desses intelectuais propuseram-se a realizar foi estabelecer uma ponte entre a obra borgiana e sua fortuna crítica mundial.

Contudo, a traduzibilidade da obra e fortuna crítica do escritor em questão opera-se de certa maneira fragmentada. Verifica-se que é possível detectar no mesmo crítico literário brasileiro posições teóricas opostas e a incongruência torna-se mais evidente quando há a tentativa de considerar ao mesmo tempo a ficção (contos do realismo fantástico, contos policiais), a obra política (que deveria ser dissociada de opinião política pessoal), a poesia e a memória histórica e experiência vivida.

Em contrapartida, os argumentos dos críticos selecionados se coadunam em prol do trabalho nas lacunas e silêncios dos textos borgianos. Os "espelhos" da poética de Borges são oblíquos, deformados e assimétricos, não representando o real, mas formulando outra hipótese alternativa à realidade.

Ademais, o tipo de literatura produzida por Borges, preferencialmente a do realismo fantástico, fronteiriça entre o real e o imaginário propõe um prisma refratado que desorienta o leitor iniciante, sendo imprescindível o auxílio da erudição que alcança de forma mais ampla o conteúdo intelectual da obra borgiana.

Com efeito, a relevante intermediação da crítica especializada possibilita a coautoria na dinâmica borgiana, dirimindo dúvidas e reescrevendo a obra do escritor por meio de seu extenso repertório. Aptos a extrair e desvendar o estilo da narrativa borgiana, os leitores ideais de Borges, atuam como gerações que constituem uma "memória coletiva", preservando e ampliando a fruição das produções do escritor argentino aqui no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Nara Maia. *Jogo de espelhos*. Borges e a teoria da literatura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

ARRIGUCCI Jr, Davi. *Outros achados e perdidos.* São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria.* Trad.: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad.: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2012.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária.* São Paulo: Ática, 1994.

MONEGAL, E. R. *Mário de Andrade/Borges*: um diálogo dos anos 20. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PINTO, Júlio Pimentel. *Uma memória do mundo*. Ficção, memória e história em Jorge Luis Borges. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

SCHWARTZ, Jorge (Org.). *Borges no Brasil*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

SOUZA, Maria Eneida de. *O século de Borges.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SÜSSEKIND, Flora. *A voz e a série.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

LEITURA E INTERTEXTUALIDADE NAS DIFERENTES VERSÕES DE *CHAPEUZINHO VERMELHO*

Fabiana Gomes Tavares (UNIGRANRIO)
fabiana.tavares@hotmail.com
Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
spssolimar@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisaremos brevemente o conto *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos camponeses, de Robert Darnton; nas versões de Perrault (1697) e dos irmãos Grimm (1802); *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1979) e *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, com o foco na relação intertextual entre eles e destacando os pontos relevantes e divergentes entre as diferentes versões.

Palavras-chave: Leitura. Intertextualidade. Formação de leitores

1. Introdução

Muitas vezes, equivocadamente, podemos achar simples demais trabalhar os contos de fadas em nossas turmas do segundo segmento do ensino fundamental, especialmente porque os contos de fadas são voltados para uma faixa etária abaixo daqueles alunos que estão, por exemplo no sexto ano.

Por isso, propomos neste artigo o trabalho com o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, a fim de verificarmos as diferentes versões e a intertextualidade em obras mais modernas como *Chapeuzinho Amarelo* ou *Fita Verde no Cabelo*. Consideramos que essa intertextualidade poderá ser explicitada durante a leitura das obras, caso o aluno tenha tido contato prévio com alguma versão de *Chapeuzinho Vermelho* e consigam relacionar elementos do diálogo entre as obras.

Em um país que ainda não se configurou como bom leitor, temos visto que muitos alunos ingressantes no segundo segmento do ensino fundamental muitas vezes tiveram contato com o clássico da literatura infantil apenas através das versões para as mídias televisiva ou cinematográfica.

Desta forma, julgamos relevante um trabalho de leitura em sala de aula que vá além da simples contação de histórias, mas que se proponha ao diálogo, à intervenção do professor para enriquecer o repertório leitor

do aluno e que proporcione novas descobertas a esse leitor em formação.

2. Um pouquinho sobre intertextualidade

De acordo com o Sant'Anna (2000), intertextualidade é a relação entre uma obra e outra(s) implícita ou explicitamente. Pode acontecer em textos, cinema, canção, propagandas, entre outros. É implícita quando não há indicações diretas sobre a relação entre determinados textos, mas há essa percepção por meio do conhecimento de mundo para ligar um texto ao outro. Pode ir ao encontro à ideia do texto ao qual está relacionado (paráfrase) ou debate-la, discuti-la ou ironizá-la (paródia).

Assim, o professor, ao trabalhar com as diferentes versões, em especial aquelas que podem ser levadas para a sala de aula nos dias de hoje, pode auxiliar os alunos a compreenderem a paráfrase ou paródia feitas. Ele pode auxiliar os alunos a compreenderem as relações entre os textos, a partir do conhecimento prévio dos alunos das versões mais populares do conto.

3. Chapeuzinho Vermelho na versão dos camponeses

De acordo com Darnton, em seu livro "O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural", *Chapeuzinho Vermelho* (versão dos camponeses, 1697) chama-se "A história da avó", bem como outros contos de fadas, nos é apresentada em sua primeira versão. Ele alega o fato de a estória ter sido transmitida pela oralidade popular na França no século XVII e passada de geração em geração, sofrendo algumas mudanças.

Essa fábula representa bem a população da época, que sofria fazendo apenas uma refeição ao dia e com medo da morte. Os contos eram transmitidos pelos camponeses sentados em volta de fogueiras, após longas horas de trabalho nas lavouras. Ele acrescenta que os contos retratavam a vida da população da época.

Naquele tempo, era comum os pais partirem para o trabalho árduo na lavoura e deixarem as crianças sozinhas em casa; por isso criavam histórias com o intuito de assustá-las e advertir os adultos.

> Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou dei-

tado na cama, à espera. (DARNTON, 2001, p. 21- 22)

O lobo seguiu o caminho mais rápido, enquanto Chapeuzinho seguiu pelo caminho das agulhas, o mais distante. Diferente das outras versões, o lobo não devorou a vovó, mas a matou e, enganando a menina, a fez beber o sangue da própria avó.

Bettelheim cita a cor do capuz e o beber o sangue avó pela neta simboliza a passagem das experiências sexuais de a anciã para a menina. "... é fatal para a jovem a mulher mais velha abdicar de seus próprios atrativos para os homens e transferi-los para a filha, dando-lhe uma capa vermelha tão atraente." (BETTELHEIM, 2004, p. 209).

De acordo com Fromm, o capuz vermelho que acompanha a menina nas versões de Perrault e na dos Grimm, é símbolo da cor do sangue, da menstruação e do coração. A menina inicia um novo momento: a juventude e os desejos mais íntimos passam a atraí-la nessa conversão. Para Fromm, o simbolismo do capuz vermelho é muito sugestivo como observado em suas palavras: "O 'chapeuzinho vermelho de veludo' é um símbolo de menstruação. A menina de cujas aventuras nos falam tornou-se adulta e vê-se agora defrontada com o problema do sexo." (FROMM, 1973, p. 175).

A respeito das diferenças percebidas no corpo da avó-lobo, no qual orelhas, olhos, mãos e boca se tornam tão grandes, detalhando um corpo masculino bem mais imponente que o porte da avó é o que aproxima as características do lobo às do homem.

A versão dos camponeses traz além deste breve diálogo de discernimento do corpo masculino, uma prévia do que está por acontecer. Antes deste grande embate Chapeuzinho questiona ao Lobo o destino de suas roupas, e ao longo deste processo, o Lobo repete a mesma sentença: "– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela." (DARNTON, 2001, p. 21 e 22). O fogo como símbolo de iniciação, leva o leitor a entender o jogo do desejo masculino e a possível consequência das insinuações de Chapeuzinho, que faz um *streap tease* para o lobo.

A versão dos camponeses para *Chapeuzinho Vermelho* não foi criada e contada voltada para o público infantil; não havia separação ou mesmo, preocupação pedagógica por parte deles.

4. *Chapeuzinho Vermelho na versão de Perrault*

De acordo com Chartier, esta versão está ligada ao comportamento cultural da época, em que os contos geralmente tinham um protagonista frágil e pobre que teria de ultrapassar muitos obstáculos para vencer. Perrault foi quem primeiro escreveu o conto, antes somente transmitido pela oralidade e deu a ele uma sofisticação (CHARTIER, 2002).

Perrault, percebendo a necessidade de adequar o conto criado pelos camponeses para crianças, o escreveu, com algumas modificações, atendendo aos desejos da sociedade da época e acrescentou um poema ao final do conto, destacando "a moral da estória", o que para Medeiros foi uma crítica ao comportamento mais "moderno" da meninas ao lidarem com estranhos (MEDEIROS, *Online*). Observemos o trecho a seguir:

> Vimos que os jovens,
> Principalmente as mocas,
> Lindas, elegantes e educadas,
> Fazem muito mal em escutar
> Qualquer tipo de gente.
> Assim, não será de estranhar.
> Que, por isso, o lobo as devore.
> Eu digo o lobo porque todos os lobos
> Não são do mesmo tipo.
> Existe um que é manhoso
> Macio, sem fel, sem furor.
>
> Fazendo-se de íntimo, gentil e adulador,
> Persegue as jovens moças
> Até em suas casas e seus aposentos.
> Atenção, porem!
> As que não sabem
> Que esses lobos melosos
> De todos eles são os mais perigosos.
>
> (PERRAULT, 1987, p. 23)

Perrault alertou as meninas a respeito dos perigosos "lobos", citando que os mesmos podem ser gentis, porém, perigosos. Também foi ele o autor que incluiu na menina o capuz vermelho que deu origem ao famoso termo "Chapeuzinho Vermelho".

Ainda na versão do autor, surgem os lenhadores, somente no encontro entre o lobo e Chapeuzinho, o que teria impedido o lobo de devorá-la no bosque, enquanto na versão dos Grimm, é a figura do caçador que aparece para salvar a menina e a avó, que saem sães e salvas da barriga do lobo que dormia profundamente enquanto sua barriga era aberta

pelo herói caçador.

5. *Chapeuzinho Vermelho na versão dos irmãos Grimm*

Esta talvez seja a versão mais conhecida de *Chapeuzinho Vermelho* e que deu origem à tantas novas versões. Retrata bem o cuidado da mãe, bem como suas orientações para a inocente menina.

> – Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para a frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrara nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom-dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa (GRIMM, 2002, p. 30).

Fujimura destaca, na versão dos Grimm a oposição entre norma e desejo nas versões de *Chapeuzinho Vermelho* relata que a menina, ao ser devorada pelo lobo, recebe sua punição pela desobediência às orientações dadas pela mãe (FUJIMURA, Online).

6. *Fita Verde no Cabelo*

Fita Verde no Cabelo, de Guimarães Rosa também mantém uma relação intertextual com o famoso conto "*Chapeuzinho Vermelho*". Nota-se a semelhança entre os textos pela presença da avó, da mãe de uma menina que dessa vez usa uma "fita inventada" no cabelo.

É relevante citarmos o fato de a netinha perder a fita do cabelo, aparentemente simbolizando a proximidade da morte da vovozinha, a qual morre lentamente na presença da menina. Fita Verde não percebe o que está ocorrendo com sua avó; e as perguntas que nas primeiras versões, descreviam o corpo masculino, dessa vez, detalham a morte da sua vovó.

> –Vovozinha, mas que lábios tão arrocheados!
>
> –É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... – a avó suspirou.
>
> –Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado e pálido?
>
> –É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha... – avó ainda gemeu.
>
> Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez...

> Gritou:- Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!
>
> Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo".

(ROSA, 1992)

Enquanto em *Chapeuzinho Vermelho*, o chapéu simboliza a chegada da puberdade, em *Fita Verde no Cabelo*, a fita simboliza a esperança de encontrar bem a avó; a menina perde a fita enquanto anda pelo bosque, trazendo-nos o entendimento da proximidade da morte da vovozinha, o que foi explicitado no trecho acima.

Na versão dos irmãos Grimm, o lobo devora a vovó e a netinha; já em *Fita Verde no Cabelo*, o vilão só é citado no começo do texto, tendo sido exterminado pelos lenhadores. *Fita Verde no Cabelo* mostra-nos o primeiro contato de uma criança com a morte.

7. Chapeuzinho Amarelo

Chapeuzino Amarelo foi escrito em 1979 por Chico Buarque para a filha Luísa, muito medrosa quando criança. Diferente das demais versões, não relata a presença da mãe, da avó, nem do caçador. Traz características de uma menina com muitos medos, simbolizados pela cor amarela. A menina tinha medo do desconhecido e assustador lobo, o que muda totalmente após conhecê-lo (ZAPPA, 2011). Observe o trecho abaixo:

> Mas o engraçado é que assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.
>
> Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo. Um lobo pelado. O lobo ficou chateado.

Chapeuzinho Amarelo, ao conhecer o lobo, o considera engraçado e percebe que o mesmo não lhe oferece perigo algum. Depois de encará-lo, a menina passa a perder o medo de outras figuras que as assustavam.

Apesar da intertextualidade com outras versões do conto ser clara, há uma intenção diferente por parte do autor: mostrar que é preciso, primeiramente, conhecer algo, para depois ter uma opinião formada sobre o mesmo. Observemos mais um trecho da estória:

> Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco

> vezes, que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando: LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO Aí, Chapeuzinho encheu e disse: "Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!" E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO.

Chapeuzinho chega a fazer um jogo de palavras com o nome do lobo, o qual fica perplexo ao perceber a tranquilidade da menina, que não mais "amarela de medo" o encara e quer se afastar do mesmo para brincar. O livro de Buarque foi recomendado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil no mesmo ano de sua publicação, por ser considerado muito relevante para o amadurecimento infantil (ZAPPA, 2011).

8. Juntando tudo

O professor do ensino fundamental pode apresentar cada uma das versões apresentadas anteriormente, para incentivar e explicar aos alunos sobre a intertextualidade, de acordo com a faixa etária dos alunos. Pode-se, por exemplo, separar os alunos em grupos, pedir que façam a leitura do texto (cada grupo com uma diferente versão) e depois compartilhar as diferenças e semelhanças entre cada texto; além de destacar as partes do conto que lhes era desconhecida até a leitura em grupo.

Com isso, espera-se que o aluno consiga, no processo de leitura e intertextualidade, articular informações presentes nas diferentes versões de um texto e saiba estabelecer relações entre os trechos oferecidos pelo professor. É importante que o aluno consiga ler sem o auxílio de terceiros, leituras que abordem conhecimentos familiares e cabe ao docente a seleção de diferentes procedimentos de leitura para a realização da tarefa e a formação pessoal do aluno (PCNEF, 2007). O auxílio docente nesse processo é essencial para o incentivo à leitura e à pesquisa, mostrando que podem ser prazerosas e trazer novos conhecimentos, dentro e fora do ambiente escolar.

9. Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar diferentes versões do Conto *Chapeuzinho Vermelho* e obras intertextuais que a ele se remetem, como *Fita Verde no Cabelo* e *Chapeuzinho Amarelo*, analisando os pontos convergentes e divergentes entre as obras. Ao escolher analisar brevemente o possível trabalho com esses contos, esperamos apontar para a

complexidade de significações apresentadas e a possibilidade de que o aluno amplie seu repertório leitor e perceba mais claramente a intertextualidade existente não apenas entre esses contos, mas em todas as leituras que realizar posteriromente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAZAR, Allan; KARLAN, Dan; SALTER, Jeremy. *As pessoas mais importantes do mundo nunca viveram.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas.* Trad.: Arlene Caetano. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustr.: Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

CARDOSO – Silva, Emanuel. *Prática de leitura e intertextualidade.* São Paulo: Humanitas, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações.* 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*: e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FIGUEIREDO, Helena D'Abadia Daniel. *Branca, bela e gata*: a imagem do feminino em três contos de fada. São Paulo: Baraúna, 2012.

FUJIMURA, Calina M. *Chapeuzinho Vermelho*: uma linguagem sedutora do jogo. *Cadernos do CNLF*, vol. VIII, N. 12. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-06.html>. Acesso em: 19-11-2013.

LEÃO, Hugo; ARAÚJO, Jeaneth Xavier de. *Os contos de fadas e suas representações*: Chapeuzinho Vermelho para os camponeses na França do século XVIII. XVIII Encontro Regional (ANPUR – MG), 2012.

LÚCIA, Ana. *Versões*: Chapeuzinho Vermelho: Perrault. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://sempreversoes.blogspot.com.br/2011/03/chapeuzinho-vermelho-perrault.html>. Acessado em: 09-11-2013.

MARTINS, Sônia. Intertextualidade entre os textos: *Chapeuzinho Vermelho* e *Fita Verde no Cabelo*. *Recanto das Letras,* 2008. Disponível em:

http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1357155 Acesso em: 08-11-2013.

MEDEIROS, Rosângela Fachel de. O lenhador, uma releitura de Chapeuzinho vermelho. Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/726/678>. Acesso em: 07-11-2013.

PERRAULT, Charles. *Contos e fábulas.* Trad. e posfácio: Mário Laranjeira; Ilustr.: Fê. São Paulo: Iluminuras, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo*: nova velha estória. Ilustr.: Roger Melo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SANT'ANNA, Affonso Romano de**.** *Paródia, paráfrase & Cia.* 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

WIKIPEDIA: A enciclopédia livre. *Intertextualidade*, 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Intertextualidade>. Acesso em: 06-11-2013.

ZAPPA, Regina. *Para seguir minha jornada*: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

LENDAS GUARANI-CAIOUÁ: *ETHOS* NA VARIAÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlene Balbueno de Oliveira Ortega (UEMS)
marlebaloli@yahoo.com.br
Miguél Eugenio Almeida (UEMS/UCG)
mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho consiste em uma análise de ocorrências de variação na escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental de etnia guarani-caiouá. A finalidade dessa análise é que, a partir da apreciação das lendas, tomadas da literatura oral desse grupo para o texto em língua portuguesa, se permita perceber na transcrição da oralidade para a escrita o processo de desenvolvimento linguístico desses patrícios. A metodologia ocorrente é por meio da análise de natureza fonético-fonológica do português, com observação dos aspectos ortográficos e diacrônicos, cujas referências são os estudos valiosos de Thaís Cristófaro Silva, Celso Pedro Luft e José Pereira da Silva, entre outros. Espera-se com este estudo que se confirme uma proposta investigativa das dificuldades de escrita do português desses educandos.

Palavras-chave: Lenda. Guarani. Caiouá. Kaiowá. Ensino fundamental.

1. Considerações iniciais

A escola é um espaço de relações humanas em que a língua se manifesta como elemento comunicativo basilar. Nela, grupos humanos mostram-se em suas particularidades; e, consequentemente, as variações da oralidade evidenciam-se. Essa constatação não foi diferente ao se observar a presença de estudantes indígenas de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Caarapó – MS. Os estudantes são oriundos da aldeia Tey'kuê, cuja *tekoha* – a localidade do guarani-caiouá – deixam por uma parte do dia para frequentar a escola da cidade. Para Brand (1997, *apud* NOAL, 2006, p. 109) *tekoha* é "o lugar onde se dá o modo de ser guarani-caiouá"; é o espaço comunitário que agrega a cultura que deseja manter.

Longe de revelar as causas pessoais da vinda desses estudantes para uma escola da cidade, os motivos mais comuns mencionados pelos presentes estudantes são as drogas, o alcoolismo, a mortalidade infantil, o suicídio, além das questões de demarcação das terras indígenas, que têm levado muitos jovens a deixarem, por um tempo do dia, suas comunida-

des, onde, aliás, há instituições de ensino com educação diferenciada para indígenas. Os problemas apontados sinalizam uma preocupação por parte das famílias indígenas em manter seus filhos longe dos vícios e da falta de perspectiva de vida já presentes entre parentes e, ao mesmo tempo, permitir que os estudantes conheçam melhor a realidade dos não indígenas para defender sua própria cultura. O ideal de preservação da identidade étnica está arraigado no discurso desses estudantes e revela o *ethos* guarani-caiouá, as suas próprias convicções e as reivindicações que almejam ser ouvidas pelos outros povos.

O conhecimento de todo esse contexto específico mostra uma faceta substancial da manifestação da identidade dos indígenas: a preservação do guarani ou tupi-guarani, como língua materna do grupo, em contraponto com o português, como segunda língua.

Todavia, a percepção linguística não se limita à oralidade, porque se mostram na escrita muitas variações que evocam a uma análise do processo de apropriação dessa segunda língua, tanto por influência dos falantes não indígenas quanto pelas próprias hipóteses que desenvolvem na assimilação do novo código. Segundo o filólogo,

> Se uma comunidade é constrangida a falar outra língua diferente da sua, o contato dessas duas línguas provocará mudanças principalmente na segunda língua, devidas à exposição mais ou menos intensa a ela, implicando em uma aprendizagem com maior ou menor grau de proficiência. (SILVA, 2013, p. 142)

Conforme Cristófaro Silva (2013, p. 11): "falantes de uma segunda língua têm características de sua língua materna transpostas para a língua aprendida posteriormente." Desse modo, é possível conjecturar sobre as articulações dos falantes guaranis que também falam o português podendo apresentar os traços da oralidade na escrita. É necessário levar em conta a existência de uma disparidade entre o código oral e o código escrito do português, como explica o linguista:

> A simples enunciação do número dos fonemas do sistema vocálico e do sistema consonantal a par do número de letras que as representam evidencia falta de correspondência entre o código oral e o código escrito: 5 letras para as vogais fonológicas; 21 letras para as 19 consoantes fonológicas. (LUFT, 2013, p. 7)

Partindo do pressuposto de que a escola comum prioriza o ensino do português, classificando a língua portuguesa como disciplina obrigatória na grade curricular dos estudantes matriculados regularmente, cabe nesse estudo investigar as dificuldades ortográficas frequentes na escrita

do português desses estudantes, tendo como *corpus* da pesquisa os textos escritos por eles.

O gênero textual sugerido e já trabalhado por meio de leituras e de contações de histórias ao longo do ano foram as lendas, levando em conta o grupo específico e seu conhecimento do gênero na literatura oral da etnia. O procedimento da análise de natureza fonético/fonológica é a produção de registros das ocorrências de variação em uma das lendas produzidas, mencionando os metaplasmos.

Assim, distribuímos o desenvolvimento deste tema em duas partes: a primeira parte trata da exposição teórica dos metaplasmos, compreende os elementos da análise; e a segunda parte compreende a análise dos processos fonológicos em questão.

2. Metaplasmos

Os metaplasmos consistem em modificações fonéticas sofridas pelas palavras no processo evolutivo da língua, cujos instrumentos são os fonemas. Estes são modificados em razão de troca, acréscimo, supressão e por transposição ou acento tônico. Os metaplasmos dividem-se em:

2.1. Metaplasmos por permuta

Metaplasmos por permuta – que decorrem da substituição ou troca de um fonema pelo outro. Subdividem-se em:

a) Sonorização: a troca de um fonema surdo pelo fonema sonoro por abrandamento. Ex.: cito > cedo, acutu > agudo.

b) Consonantização: a vogal tornada em consoante. Ex.: ieiunu > jejum, uagare > vagar.

c) Vocalização: é trocada uma consoante por vogal. Ex.: absentia > ausência, palpare > poupar.

d) Assimilação: é a aproximação ou dois fonemas idênticos, que resultem da influência que ambos tenham sobre o outro. A assimilação será vocálica e consonantal, total e parcial, progressiva e regressiva:

Vocálica, se o fonema assimilado for uma vogal. Ex.: novacula > navalha, maor < maiore > maior.

Consonantal, se o fonema assimilado for uma consoante. Ex.: ver-lo > vello > vê-lo, ipse > isse > esse.

Total, quando for possível identificar o fonema assimilado com o assimilador. Ex.: per+lo > pello > pelo, adversu > avessu > avesso.

Parcial, se houver semelhança entre o fonema assimilado e o assimilador, não existe completa identidade. Ex.: comitê > conde, auru > ouro.

Progressiva, se o fonema assimilador estiver em primeiro lugar. Ex.: molinariu > mollairo > moleiro, salitre > salitre > salitre.

Regressiva se o fonema assimilador estiver depois. Ex.: reversu > revesso, ersa > essa.

Há também assimilação quando uma consoante exerce influência sobre uma vogal. Ex.: vipera > víbora, regina > rainha.

e) Dissimilação: ocorre quando um fonema se diversifica ou 'cai' porque há outro fonema igual ou semelhante na palavra. Ex.: formosu > fermoso, aratru > arado. A dissimilação pode ser:

Consonantal, se o fonema que se dissimila for uma consoante. Ex.: raru > ralo, anima > alma.

Vocálica, se o fonema que se dissimila for uma vogal. Ex.: potionea > peçonha, valeroso > valoroso.

Regressiva, se o fonema dissimilado estiver antes do dissimilador. Ex.: quinque > cinque > cinco, livel < libellu >nível.

Progressiva, se o fonema que se dissimila estiver depois do dissimilador. Ex.: prora > proa, rostru > rosto.

f) Nasalação – refere-se à conversão de um fonema oral em nasal. No caso a nasalação se dá pela nasal anterior. Ex.: mi > mihi > mim, mulgere > monger > mungir.

g) Desnasalação – o fonema, antes nasal, torna-se oral. Ex.: corona > coroa, luna > lua.

h) Metafonia é a modificação de som ou de timbre de uma vogal, que resulta da influência que exerce sobre a vogal ou semivogal. Ex.: decima > dízima, dormio > durmo.

i) Apofonia é a modificação sofrida pela vogal da sílaba inicial de uma palavra, quando fundida a um prefixo. Ex.: per+factu > perfectu > perfeito, ad+cantu > accentu > acento.

2.2. Metaplasmos por aumento

Metaplasmos por aumento são os que acrescentam fonemas à palavra. São classificados em:

a) Prótese – adição de som no começo do vocábulo. Ex.: abuitre > abutre, stare > estar.

b) Epêntese – acréscimo de fonema no interior da palavra. Ex.: pignera > pendra > prenda, stare > estar.

c) Paragoge – acréscimo de fonema no final do vocábulo. Ex.: ante > antes, animal > animale.

d) Anaptixe ou suarabácti – desfaz-se um grupo de consoante pela intercalação de uma vogal. Ex.: bratta (<blatta) > barata.

2.3. Metaplasmos por supressão

Metaplasmos por supressão são os que apagam ou diminuem fonemas à palavra. Subdividem-se em:

a) Apócope – é o apagamento do fonema no fim do vocábulo. Ex.: mense > mês, amare > amar.

b) Síncope – refere-se à queda de fonema no interior do vocábulo. Ex.: opera > obra, mediu > meio.

c) Elisão – consiste na queda da vogal final de uma palavra, quando a seguinte se inicia por vogal. Ex.: de+ex+de > desde, de+aquele > daquele.

d) Crase – a fusão de dois sons vocálicos contíguos. Ex.: avoc < aviolu > avô, door < dolore > dor.

e) Aférese – trata-se da queda de fonema no início da palavra. Ex.: episcopu > bispo, insânia > sanha.

f) Haplologia – é a queda de uma sílaba medial, por existir outra semelhante ou quase igual na mesma palavra. Ex.: vendeda <

vendita > venda, idololatria > idolatria.

2.4. Metaplasmos por transposição

Metaplasmos por transposição referem-se ao deslocamento de fonema ou de acento tônico da palavra. São exemplos do tipo:

a) Metátese – há transposição de fonema verificada na mesma sílaba ou entre sílabas. Ex.: pigritia > pregriça (arc.) > preguiça, primariu > primairo >primeiro.

b) Diástole – há deslocamento de acento tônico de uma sílaba para a posterior. Ex.: muliére > mulher, gémitu > gemido.

c) Sístole – há transposição de acento tônico de uma sílaba para a antecedente. Ex.: éramus > éramos, patáno > pântano.

Não denominados como metaplasmos, mas apontados como fenômenos fonológicos de igual importância e que merecem ser mencionados, entre outros fenômenos, estão o alçamento e o abaixamento.

O fenômeno fonológico que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias – altas [e] e [o] que se realizam como vogais altas [i] e [u] é o alçamento, que ocorre em posição postônica, como em *novelo* [´novelʊ], em que a vogal átona final manifesta-se como vogal alta. O fenômeno também pode ocorrer em posição pretônica, como em *bonito* [bu´nitʊ], em que há uma vogal alta em posição pretônica.

O fenômeno fonológico é denominado abaixamento em razão da posição da língua na articulação de uma vogal, ou seja, há o abaixamento da propriedade de altura segmentos vocálicos, perde-se o traço [+alto] nas vogais, como na forma infinitiva do verbo *qu*[*e*]*r*[*e*]*r* que traz vogais médias-altas ou médias-fechadas. No verbo flexionado, como *qu*[*ε*]*ro*, a vogal da raiz se manifesta como uma vogal média-baixa ou média-aberta ocasionando o fenômeno em questão.

3. Análise das ocorrências de variação

Selecionamos para essa análise um dos textos produzidos pelos estudantes indígenas. A narrativa da literatura oral *A Lenda da Noite*, de acordo com a produção escrita selecionada, segue com a seguinte transcrição:

A Lenda da Noite (texto transcrito)

Nos tempo antigo quando não existia a noite é da serpente tinha uma filia e a filia da serpente se caso e, ela pidio para a mãe dela. pegou um coco e elas levou pos índios e au anoitecer eles ouviro um barulio de grilo e sapo eles ficaro e muito coriosos, abriu o coco e a escoridão suigio. ai ela criou um pasaro para aviza quando xega a maonha e a tarde e separano o dia da noite.

Como retorno da análise, os estudantes foram avisados de que o texto passaria por uma reescrita coletiva e finalmente todos os textos voltariam aos estudantes para uma reescrita individual. Abaixo, apresentamos o registro das ocorrências:

- tempos ~ tempoØ – apócope do sibilante /s/;
- antigos ~ antigoØ – idem;
- separando ~ separanØo – síncope do fonema /d/;
- era ~ éØØ – síncope de /ɾ/ e apócope de /a/;
- filha ~ filia – troca do fonema palatal /ʎ/ pelo fonema lateral /l/;
- barulho ~ barulio – idem;
- casou ~ casoØ – apócope da vogal final;
- pediu ~ pidio – alçamento da vogal média anterior pretônica e vocalização pelo abaixamento do glide /w/;
- surgiu ~ suigio – síncope do fonema rótico /r/ e vocalização pelo abaixamento do glide /w/;
- escuridão ~ escoridão – abaixamento da vogal alta posterior pretônica;
- curiosos ~ coriosos – idem;
- dentro ~ drento – hipértese do fonema /r/;
- levaram ~ levou – troca da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito pela 3ª pessoa do singular desse tempo e modo;
- abriram ~ abriu – idem;
- para os ~ pØØØos – síncope da vogal e apócope da sílaba -ra com elisão do termo seguinte;

- ouviram ~ ouviro – alçamento da vogal baixa postônica;
- ficaram ~ ficaro – idem;
- manhã ~ maonha – epêntese de /w/ com ocorrência de ditongação.

Foram contados ao todo 18 vocábulos para essa análise. Em seguida, foram contados os metaplasmos e outras ocorrências apontadas e dispostas nos percentuais apresentados no quadro seguinte:

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	3	13,04%
Síncope	4	17,39%
Elisão	1	4,34%
Epêntese	1	4,34%
Hipértese	1	4,34%
Alçamento vocálico	3	13,04%
Abaixamento vocálico	4	17,39%
Vocalização	1	4,34%
Ditongação	1	4,34%
Troca fonêmica	2	8,69%
Troca verbal	2	8,69%
Total das ocorrências	23	100%

A análise do registro de ocorrências leva a perceber, entre outros dados presentes, o número maior de síncopes, de apócopes e de alçamento e abaixamento das vogais. É notada a frequência de apagamento ou supressão da sibilante /s/ em substantivos, como em ‘tempos’ escrito ‘tempo’ e da síncope do fonema /d/ do gerúndio ‘separando’ escrito ‘separano’, ocorrências comuns entre falantes não indígenas.

A troca ocorrente em verbos no tempo presente, como em ‘casou’ escrito ‘caso’, são comuns também entre não indígenas. Mas nos casos de conjugação de verbos que deveriam permanecer no singular ou estar em um tempo verbal pretérito – como em ‘era’ trocado por ‘é’, ou ir para o plural, como em ‘abriram’, com verbo trocado por ‘abriu’ – torna-se a escrita um trabalho um tanto quanto complexo e demonstra a falta de domínio das terminações ao se recorrer à oralidade para tentar conjugar, singularizar ou pluralizar os verbos.

A experiência de acesso a textos de estudantes indígenas leva a algumas constatações: começam primeiro a escrever os verbos sempre no singular porque, afinal, ouviram deles dessa maneira, depois passam a compreender que os verbos também vão para o plural, mas como não sa-

bem ainda como, recorrer à oralidade ou apelar para o uso do -s no final das palavras seriam maneiras de expressar a forma mais comum do plural. Somente quando começam a entender a desinência adequada é que podem escrever com conhecimento do sistema da escrita e domínio da ortografia.

Fica evidente também a insistência no abaixamento vocálico, como em 'curiosos', escrito 'coriosos', e em 'escuridão', escrito 'escoridão'. Curiosa também é a epêntese na palavra 'manhã' escrita 'maonha', cujo 'o' adicionado se pronuncia como o fonema /w/ ocasionando a ditongação. Também se repete e é comum a troca fonêmica, como em 'barulho', escrito 'baruio'.

Com os dados expostos, é possível constatar que o estudante que escreveu o texto analisado desenvolveu um vocabulário próprio, com ocorrências que apontam suas dificuldades ortográficas e de compreensão do sistema da escrita do português que são, ao mesmo tempo, específicas e comuns a falantes indígenas e a não indígenas.

4. Considerações finais

A análise das ocorrências de variação oportunizou uma melhor sistematização da revisão ortográfica dos textos, bem como sua reestruturação para que, da produção da narrativa, houvesse o registro escrito das lendas da literatura oral dos caiouás.

Outra contribuição da pesquisa em circunstância está no reconhecimento das hipóteses da escrita do português desenvolvidas pelos estudantes indígenas. É interessante reparar que para chegar à escrita padrão das palavras vai se passando por um processo de assimilação das regras ortográficas.

Em outras palavras, a experiência oportunizou o reconhecimento fonético/fonológico das ocorrências. Esse tipo de conhecimento é uma ferramenta fundamental para o trabalho de intervenção do professor no processo aquisitivo linguístico e pode tornar o ensino da língua mais produtivo e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 4. ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958

LUFT, Celso Pedro. *Novo guia ortográfico*. 3. ed. reorg., rev. e atual. São Paulo: Globo, 2013.

NOAL, Miriam Lange. *As crianças guarani/caiouá: o mitã reko na aldeia Pirakuá* (*MS*). Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, José Pereira da. Gramática histórica e mudança linguística no português brasileiro. Rio de Janeiro: CIFEFIL, *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, n. 03 – Minicursos e Oficinas, 2013.

SILVA, Thaís Cristófaro. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

LINGUAGEM E IDENTIDADE CULTURAL SOB O OLHAR DE UM ÍNDIO MACUXI

Cátia Maria dos Santos Costa (UERR)
catia914@yahoo.com
Gustavo Cohen

RESUMO

Este artigo é resultado de uma entrevista com um índio macuxi acerca da temática língua, linguagem e identidade cultural. E foi elaborado para atender a disciplina linguagem e identidade cultural, no curso de Pós-Graduação em Letras- PPGL da Universidade Federal de Roraima. O tema foi escolhido a partir das leituras e discussões feitas em sala de aula, e principalmente pelo contexto cultural que Roraima retrata. A diversidade linguística que existe no estado de Roraima é intensa e constante, pois muitas pessoas migram de outras regiões para o Estado, e por outro lado, temos ainda, a diversidade linguística das comunidades indígenas, que causou curiosidade em aprofundar mais sobre o assunto. E apesar de já se ter estudiosos e pesquisadores estudando a língua, identidade e cultura dos indígenas a um bom tempo, há muitas nuances desses povos que ainda é desconhecida, e esse contexto foi o que me instigou a fazer a entrevista com o índio macuxi para saber e compreender a partir do olhar dele, as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo no universo da comunidade macuxi. O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi da pesquisa qualitativa por meio da técnica de entrevista não estruturada, com o auxílio de um gravador de áudio. Os resultados apontaram que na visão do índio macuxi, a chegada da escola, e o ensino da língua portuguesa causou mudança cultural fazendo desta maneira com que o indígena macuxi assuma outras identificações, que perpassam pela questão da língua e da linguagem, pois a partir do momento que acontece esse deslocamento numa cultura, a originalidade cultural não será a mais mesma.

Palavras-chave: Língua. Identidade Cultural. Macuxi.

1. Introdução

A língua, identidade e cultura têm sido temas bastante discutidos nos últimos tempos e neste artigo a intenção é tratar da temática à luz da teoria e analisar uma entrevista a partir da visão de um índio macuxi. O trabalho é uma proposta da disciplina linguagem e identidade, ministrada Pelo Prof. Gustavo Cohen, no Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

O procedimento metodológico utilizado foi por meio do método descritivo de cunho qualitativo, utilizando-se da técnica de coleta de dados a entrevista que se deu apenas com uma pergunta não estruturada e o registro foi feito por meio de gravador.

O artigo está constituído em três aspectos: o primeiro apresenta a questão problema que possibilitou o estudo que norteia o leitor e o fará compreender a visão do índio macuxi. No segundo, apresento os teóricos que dialogam e dão conceitos sobre o tema em discussão e no terceiro, a metodologia e os procedimentos utilizados, a análise da entrevista com o índio macuxi articulada aos conceitos dos autores que abordam a temática, e para encerrar o estudo apresento as considerações sobre o assunto.

2. Problema

Roraima tem na sua composição cultural e linguística uma diversidade muito vasta e rica, pois traz em seu espaço geográfico a convivência de não índios e índios, o último participando ativamente do desenvolvimento urbano que ocorre no Estado, ou seja, vivem os impactos do desenvolvimento e crescimento do estado, isso também em função do advento da globalização que influência de certa forma no comportamento do índio e do não índio. Por outro lado, há comunidades indígenas que procuram conservar sua origem, tradição e crenças, não permitindo a interferência de não índio em suas comunidades, isso para manter e perpetuar a identidade cultural de seu povo.

Baseado nesse contexto e a partir das leituras e discussões feitas em sala de aula acerca do assunto, bem como, a curiosidade e o interesse em saber mais sobre a relação dos macuxis com os não índios foi que me instigou a entrevistar um indígena da comunidade macuxi com o intuito de entender as mudanças e transformações recorrentes no contexto indígena a partir do olhar de um índio macuxi. A pergunta que norteou a entrevista foi a seguinte "Qual seu entendimento quanto à língua, linguagem e identidade cultural na comunidade macuxi?".

O texto é articulado à concepção do indígena sobre os temas em questão com as teorias dos autores que tratam com propriedade da temática, Faraco, Fiorin, Freitas, Hall, Maher, Woodward, Anderson, Mello, Vogt.

3. Língua e sua complexidade no contexto teórico

A língua é entendida por alguns autores a partir de óticas diferentes e, em alguns pontos, suas concepções se convergem e esses olhares nos faz entender que ela na sua essência é concebida como um elemento

complexo e até difícil de defini-la, como afirma Faraco:

> Eu não sei se há uma resposta simples para essa pergunta aparentemente tão simples. Nós que nos formamos na euforia do estruturalismo, nos acostumamos a ver a língua com um sistema, como um sistema de sistemas, como um código autônomo e até autossuficiente (2003, p. 64)

A definição de língua, para Fiorin (2003) "é uma coisa difícil, porque cada vez mais eu tenho dúvidas a respeito do que seja a língua por causa da sua complexidade". Para o autor língua é o acúmulo de experiências do indivíduo ao longo da vida, e essas experiências, é o que os tornam seres historicamente situado. Percebe- se que as definições apresentadas pelos autores têm pontos divergentes, no que diz respeito à língua, mas há um ponto comum entre eles, dizem que é muito difícil definir a língua na sua totalidade.

O objetivo desse trabalho não é apresentar as definições de todos os autores que tratam da língua, por isso apresenta- se apenas a posição dos autores acima referenciados. Vale salientar que outros autores também consideram difícil assumir uma postura diante de um conceito e/ou definição precisa sobre língua, em contrapartida outros entendem a língua como sistema formal, processo interno da língua, e é conveniente dizer que na obra *Conversas com Linguistas* (2003) pode-se encontrar muitas definições de língua dada por esses e outros autores que não foram mencionados neste trabalho, mas que nos permitem uma reflexão mais apurada sobre a temática em discussão.

Baseado nessa discussão entende-se que apesar de muitos estudiosos e pesquisadores terem se dedicado ao estudo da língua, ainda não se tem uma definição precisa e concreta sobre ela, pelo menos, a partir da visão de alguns linguistas apresentados na obra acima citada e o resultado dessas conversas só nos faz entender que ainda se tem muito a discutir em torno do tema.

Essa abordagem não é só discutida por linguistas, mas também por pesquisadores de outras áreas, como os antropólogos e sociólogos que por meio da língua/ linguagem procura compreender a relação entre o homem e sociedade, e segundo Vogt (2003, p. 194) diz "a língua é, um fator social, um fenômeno social de excelência e que tem características e estruturas, um todo específico." Por isso não há como dissociá-los a exemplo disso Vogt (2003, p. 194) afirma que "o nascimento das línguas no século XIX sob a expansão colonialista britânica ou europeia (...) pela necessidade de se comunicar pode- se constitui grandes línguas nacionais", e esse processo se dar em função das questões sociopolíticas que

podem de certa forma definir a língua de um povo.

Já para Rajagopalan (2003, p. 176) "língua é antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política". Ele adverte ainda, que os leigos são grande maioria usuários de uma determinada língua, ou seja, a língua não está restrita a um grupo seleto de uma nação, de uma pátria, mas vai além dessa questão.

Em virtude desse pensamento pode-se afirmar que de fato estamos longe de termos um conceito bem definido sobre língua, e para o autor acima citado, língua, linguagem e sociedade não podem ser desvinculadas umas das outras, pois se completam, e na medida em que o sujeito vai se constituindo na sociedade, criam suas línguas.

Dessa forma, entendemos que a língua é um elemento ou instrumento comum a todos os indivíduos de um povo, de nação e/ou de uma sociedade, não há melhor ou pior língua, maior ou menor língua, cada povo tem a sua língua e é no processo de interação comunicativa que os sujeitos vão se reconhecendo povo que falam uma mesma língua.

4. Linguagem e identidade cultural

Para entendermos o papel e funcionamento da linguagem e identidade cultural num contexto local é necessário entender como a linguagem e as relações entre o homem e sociedade se construíram e se constroem no processo de interação.

A linguagem é a forma que o indivíduo tem de socialização uns com os outros numa sociedade, e assim como a língua, é um elemento considerado abstrato e complexo. Martelotta (2012, p. 19) enfatiza que "A linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade". Isso quer dizer, é a maneira que os indivíduos têm de interagir uns com os outros, ficando evidente em seu comportamento que é definido socialmente.

A reflexão feita pelo indígena entrevistado se confirma com o posicionamento do autor citado, pois ele diz, "*a comunidade macuxi no estado de Roraima sofreu e vem sofrendo mudanças de comportamento, de atitudes, assumindo a linguagem do não índio*". Sabe-se que cada grupo social tem uma maneira própria de se representar junto a seus pares, e essa representação se manifesta no modo de falar, exemplo: a maneira de falar do indígena é diferente do não índio, como também os que são de

classe minoritária possuem características de fala diferentes dos de classe favorecida.

Essa questão não só perpassa pela fala, mas também pelas situações diferentes que o indivíduo se depara no processo de comunicação, ou seja, tem que adequar a linguagem à situação comunicativa que está inserido, por exemplo, o indivíduo no ambiente profissional usa uma linguagem mais formal, no bar usa uma linguagem mais informal, na família usa uma linguagem mais simples. Com base nessas situações linguísticas entende-se que o indígena macuxi sai de sua comunidade para o ambiente urbano, começa a conviver e absorver a cultura, a linguagem do não índio, modificando dessa forma sua linguagem, assim como sua identidade.

Partindo desse princípio, entende-se a partir da afirmação de Maher (2007, p. 67) "o aumento de fluxos migratórios e de políticas públicas que acabaram resultando em uma "democratização" da escola enquanto instituição, o fato é que a inclusão do "diferente" está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras".

Isso nos leva a pensar em conformidade com que o indígena fala acerca da escola, "A presença da escola, primeiro porque o professor que ia para a escola não se preocupava em aprender a língua então ele forçava os alunos e a comunidade inteira a falar a língua portuguesa". Nesse sentido o que fala o indígena fica explícito na afirmação da autora Maher:

> A análise dos processos de educação formal de falantes de línguas minoritárias no país exige, de antemão, para um dado: enquanto para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório. A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e se tornar bilíngue. (2007, p. 68)

Assim como a língua a linguagem a identidade cultural tem a sua complexidade, no entanto ao falarmos de identidade, remetemo-nos as concepções de Hall que trata de identidade a partir de três concepções diferentes. E que as denomina de sujeito de Iluminismo, sujeito Sociológico e sujeito Pós-Moderno. E ele define o sujeito do Iluminismo como sendo:

> [...] centrado, unificado, dotados das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro "consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecen-

> do essencialmente o mesmo – "contínuo" ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do individuo." (2006, p. 11)

Essa concepção de identidade que por um longo tempo conduziu o mundo social se apresentando um sujeito que nascia e se desenvolvia, mas que permanência o mesmo, aquele sujeito que era compreendido como unificado, marcado pelo individualismo, condição de sujeito estático e submisso traduzia na essência do sujeito a sua identidade.

Na perspectiva sociológica o entendimento que se tem do sujeito sociológico é que ele já não está na posição de autossuficiente ou de autônomo, mas sendo marcado por uma relação de interação com o outro, a sociedade também exercendo o seu papel nesse processo de interação, é o sujeito e a sociedade. E essa relação é evidenciada de acordo com a evolução e complexidade do mundo que cresce e se moderniza com o passar dos tempos.

Diante das características abordadas acima o sujeito pós- moderno é bem diferente, não define – se como um sujeito que tem identidade única, fixa. Pois a identidade desse sujeito é vista como mutável, porque é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1987).

Outro aspecto que o autor aborda é o caráter da mudança na modernidade tardia, que ele associa ao processo de mudança chamado de globalização e os reflexos que causam na identidade cultural. Pois, ele entende que as sociedades estão em constante mudança e que esse processo ocorre numa velocidade que não permite que o sujeito fique preso ao passado e a tudo que simboliza e perpetua as gerações antigas, e são esses pontos que nos permiti diferenciar as sociedades tradicionais das modernas.

Então, compreende-se que o sujeito da "era globalizada" participa da velocidade de mudança, mas muito mais que isso, reflete e transforma suas práticas sociais de acordo com as informações que recebe, em virtude disso, ele altera seu caráter, seus costumes, suas crenças e suas tradições.

Com base nesses posicionamentos, podemos dizer que as sociedades da modernidade se constituem por serem diferentes, por perpassarem por posicionamentos sociais antagônicos, e que fazem de fato com que o sujeito se posicione na sociedade como tal, definindo assim, sua identi-

dade que é mutável na medida em que os sujeitos se articulam uns com os outros, se transformam e são transformados na sociedade. Essa ideia se confirma com que Hall enfatiza (2003, p. 48) "as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação". Dessa forma, compreende-se que a identidade de um povo, de uma nação se dá no construto social, no espaço de interação. E como afirma Freitas (2008, p. 105) "o espaço de construção de identidades é o discurso, as marcas físicas são apenas simbólicas e utilizadas no discurso quando é do interesse de um dos interlocutores". E como Rutherford ressalta,

> [...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (1990, p. 19-20)

Partindo desse conceito, o sujeito tem sua identidade definida de acordo com seu status social, ou seja, como se apresenta ou como são representados no seu grupo. E dependendo da posição que ocupa na sociedade pode ser rejeitado ou aceito por ela. Como Woodward (*op. cit.*, p. 19), "os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados".

5. Metodologia

O procedimento metodológico utilizado neste artigo foi norteado a partir da pesquisa qualitativa que segundo Richardson,

> A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. (2008, p. 90)

E por meio dessa pesquisa entende-se melhor o olhar do índio macuxi sobre a questão da linguagem e da identidade cultural, que como é relatado pelo próprio entrevistado, à comunidade macuxi sofreu e vem sofrendo a influência da cultura do não índio, cultura essa que está sendo internalizada pelo indígena de forma mais intensa, influenciando na tradição e costumes, mas principalmente, na língua materna da comunidade.

Para conduzir de maneira mais eficaz a pesquisa, utilizou-se da técnica de entrevista pelo fato de que o entrevistador tem a possibilidade de obter de forma mais aprofundada as informações e consequentemente

uma riqueza de detalhes que só é possível por meio da entrevista. E como enfatiza Richardson (2008, p. 2007) "A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas".

A coleta de dados utilizada foi à entrevista não estruturada segundo Richardson,

> A entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, em vez de responder a pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. (2008, p. 208)

Esse tipo de entrevista permite ao entrevistado liberdade de manifestar seu pensamento de forma aberta, flexível e aprofundada, ou seja, ele pode abordar o tema na forma que quiser isso permitir também ao entrevistador a possibilidade de organizar as informações contemplando os registros que são mais relevantes.

A entrevista teve o auxílio de um gravador de áudio para fazer e assegurar a retenção da totalidade das informações dada pelo entrevistado. Esse objeto de registro não permite que nenhum registro se perca.

6. Análise dos dados

A entrevista foi norteada por meio da pergunta "Qual seu entendimento quanto à língua, linguagem e identidade cultural na comunidade macuxi?"

Para a realização da análise dos dados, fez- se alguns recortes da entrevista que são apresentados a seguir.

> Já nos anos sessenta que era a minha época a comunidade começou a ter essa relação com o mundo escolar, com o mundo ocidental, mas pode se afirmar que desde os anos quarenta a língua macuxi ela vem perdendo muito do ponto de vista da liderança que é o Tuxaua o porta voz das comunidades, com a presença da escola, primeiro porque o professor que ia para a escola não se preocupava em aprender a língua, então ele forçava os alunos e a comunidade inteira a falar a língua portuguesa e todos os conteúdos que eram passados na sala de aula, eram em português e nessa época dos anos sessenta e quarenta até os anos setenta funcionava a didática da palmatória, então o castigo do aluno não era estudar, mas era bater e isso criou muita resistência de muitos alunos.

Na fala do indígena fica evidente que a chegada da escola na co-

munidade por meio da pessoa do professor priorizou o ensino da língua portuguesa e a língua materna (macuxi), ficou sendo uma segunda língua, ou seja, a língua que deveria ser ensinada aos alunos indígenas deveria ser a língua materna, pois a ensinada é a língua portuguesa, e ameaça não somente o modo de falar, como também causa mudança na identidade desses indígenas. Isso fica confirmado quando Maher (2007, p. 68) afirma "a esse alunado não e dado opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e o tornar bilíngue". A língua portuguesa na comunidade macuxi é imposta, fazendo com que a língua materna (macuxi) não seja conservada e nem registrada.

> [...] e ai se perdeu a língua ficando distante do modo do hábito tradicional e já fomos passando para o hábito ocidental falando português chamando a nossa língua de gira e não gíria usando roupas, começando a vestir roupa, tomando café, já intensificando esses elementos intensificou muito nos anos cinquenta sessenta já nos anos oitenta que também faz parte dessa linguagem, dessa afirmação de identidade cultural principalmente os elementos na questão alimentar o arroz o feijão o refrigerante o biscoito agora atualmente o frango congelado, peixe, carne, as caças foram se perdendo os peixes foram diminuindo a população aumentando e ai nós perdemos a nossa língua.

Dessa maneira entendemos que a identidade é marcada pela diferença e também pelos símbolos como enfatiza Woodward (2000, p. 10) "existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa". Fica evidente na fala do indígena quando ele diz que os gêneros alimentícios que são consumidos hoje na comunidade não faziam parte dos hábitos alimentares de antigamente, isso que dizer que o macuxi assumiu outras identificações, ou seja, produziu novos significados que permitiram uma mudança de cultura, que para Hall (2001) "não há perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado". Desse modo, o macuxi na sua origem não deixará de ser macuxi, no entanto, culturalmente não será o mesmo, pois a cultura do não índio já está internalizada nele.

> A língua macuxi hoje tem um processo de autoafirmação está muito difícil o modo dos professores indígenas ensinar o modo como os professores indígenas vão aplicar a língua materna, a língua materna e só no momento da aula como se fosse uma língua estrangeira depois dali a língua oficial e a língua portuguesa passou dali volta a falar português. A língua macuxi é como se fosse estrangeira não tem avançado muito esse processo pelo método que se esta aplicando, mas mesmo assim a língua se mantem, mesmo com muitos recortes ocidentais ainda nós podemos dizer que nós somos macuxis temos ainda nossa identidade.

O entrevistado com clareza afirma que o professor indígena ao ensinar, assume a língua portuguesa como a língua oficial do seu povo, nesse caso essa postura assumida por ele é enfatizada por Maher (2007, p. 68) "e quem deve se tornar bilíngue é o índio e o surdo, são os imigrantes e seus descendentes". Nesse sentido o indígena é obrigado a se tornar bilíngue, porque a língua de instrução na sala de aula é o português, os conteúdos ministrados são de língua portuguesa, assim não há como perpetuar a língua macuxi, visto que os costumes, as crenças, as tradições, são deixadas de lado, só se preserva uma língua quando ela está em movimento.

> O homem se adapta em todo o lugar e toda a comunidade ele tem o seu modo de vida mesmo sendo macuxi, comunidades macuxis que vivem de modos diferentes. O jeito de trabalhar, o jeito de viver são diferentes, e são macuxis, os jovens macuxis não falam macuxi, os mais velhos falam, os jovens indígenas vem para a cidade vão para a praça da alimentação e os jovens indígenas evangélicos usam fone de ouvido e brinco. Eles utilizam as gírias que são utilizadas na cidade, os macuxi não são inocentes tem o seu modo de viver.

Como afirma Freitas "todos nós vivemos situações que nos levam a escolher uma ou outra identidade no nosso dia a dia, essa escolha se dá, em geral, naturalmente, a partir do contexto e das pessoas envolvidas na interação comunicacional" (2007).

É o que ocorre na comunidade macuxi descrita pelo entrevistado, cada grupo indígena da comunidade macuxi tem sua maneira própria de viver e se comunicar com os seus pares e com outras culturas, mas ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como macuxis, eles negam essa identidade quando assumem o modo de viver do não índio, em outro momento essa assimilação de cultura está relacionada ao contexto que o sujeito se encontra ou está inserido, como explicita Freitas "o espaço de construção de identidade e o discurso, as marcas físicas são apenas simbólicas e utilizadas no discurso quando é de interesse de um dos interlocutores". Enfim, o que define a identidade dessa comunidade é o discurso porque ele assume outras identificações a partir das relações sociais e do processo comunicativo que concebe da cultura do não índio.

7. Considerações finais

Apesar da complexidade temática língua, linguagem e da identidade cultural, a análise permitiu uma compreensão teórica relacionada ao olhar do indígena entrevistado. E percebeu-se que não é possível dissoci-

ar a língua, linguagem e identidade cultural, pois elas se fundem e se completam ao mesmo tempo.

O estado de Roraima pela vasta diversidade linguística possibilita que os indígenas macuxis se misturem em um mesmo espaço geográfico e não existe neste sentido fronteiras que impeçam essas relações culturais, em contrapartida, a análise mostrou que na visão do indígena macuxi, a língua está desaparecendo porque não há interesse das lideranças das comunidades em perpetuar ou cristalizar a língua macuxi, pois segundo o entrevistado os mais velhos sabem falar a língua, mas não sabem escrever, os mais novos sabem escrever e não sabem a língua macuxi, em função disso, ele acredita que a língua macuxi não terá um registro oficial escrito como tem a língua portuguesa.

Outro ponto que fica evidente na entrevista é quanto ao ensino da língua materna na comunidade macuxi, que segundo o entrevistado com a chegada da escola na comunidade desde os anos quarenta até os dias de hoje tem sido tratada como segunda língua (estrangeira) e a língua portuguesa como se fosse à língua materna (macuxi).

Na fala do indígena fica explícito que as comunidades macuxis apesar de terem o seu jeito próprio de viver, eles também assumem outras identificações, neste sentido, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como macuxi, eles negam essa identidade, como exemplo utilizado pelo entrevistado. Quando perguntam a um macuxi onde ele nasceu? Ele responde que nasceu no município tal, ou seja, o que o define nesta situação é o município e não a origem. A identidade desse indígena é evidenciada pelo discurso, como afirma Freitas, o que pode ser entendido como processo transcultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, B. *Nações e consciência nacional.* São Paulo: Ática, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura? In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana (Orgs.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

FIORIN, José Luiz. O que e língua? XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana. *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

FREITAS, D. p. A. p. A construção do sujeito nas narrativas orais. *CLIO. Revista de Pesquisa Histórica*, n. 25, vol. 2, 2007. Recife: UFPE, 2008.

_____. Falar makuxi: bilinguismo e seus fenômenos. In: ANDRADE, R. C. de; CRUZ, Odileiz S. (Orgs.). *Letras e outras letras.* Boa Vista: UFRR.

HALL, Stuart. *A identidade na cultura na pós-modernidade.* 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAHER, T. M. Do Casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MELLO, H. A. B de. *O falar bilíngue.* Goiânia: UFG, 1999.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Que e língua? In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana (Orgs.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social*: métodos técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* 3. ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

RUTHERFORD, Jonath A. N. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VOGT, Carlos. Que é língua. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana (Orgs.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana. *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

WOODWARD, Kathryn. A perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LITERATURA E SOCIEDADE NA POÉTICA DE CARLOS DJANDRE ROLIM: FIGURAÇÕES DO ANDARILHO

Maria Tereza M. Rezende (UEMS)
mariterezende@hotmail.com
Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br;

RESUMO

Carlos Djandre Rolim é um poeta sul-mato-grossense pouco conhecido, cuja produção textual e fortuna crítica constituíram-se alvo de uma pesquisa com o objetivo de verificar como a crítica tem recebido os seus livros, e por fim, como essas obras podem ser analisadas. Para tanto dois ramos da pesquisa foram abordados: a investigação *in loco* para levantamento da fortuna crítica nas fundações e bibliotecas de Campo Grande; e o desdobramento teórico junto à historiografia literária, desenvolvida no artigo intitulado "O apelo da ruptura de Grotowski no poema de Carlos Djandre Rolim". Para tanto, optou-se pela seleção de um dos poemas de Djandre que compõe o livro Poesias Inomináveis (1996), para análise e estudo da poética que se desenvolve no referido poema e sua relação com Grotowski, teatrólogo polonês, citado pelo poeta na sua produção. A poética de Djandre e sua obra seguem como objeto da pesquisa continuada, porém com uma temática distinta da proposta anteriormente. A nova abordagem temática focalizará a representação, na poética de Djandre, da figura do andarilho, e de como essa representação articula-se em sua expressividade e em suas produções.

Palavras-chave: Literatura regional. Poética. Figurações. Andarilho

1. Introdução

O poeta Carlos Djandre Rolim, nascido em Campo Grande, integra a literatura sul-mato-grossense; e sua poética, esquivando-se da estereotipia regional, identifica-se e apresenta tendências literárias mais próximas das vanguardas modernistas e suas tradições, tão singulares e próprias dos movimentos de emancipação do sujeito lírico e social. Esta emancipação identifica-se com o caráter substancialmente mais livre e próximo às propostas de inovação e reorganização das formas tradicionais, estilísticas e conceituais, que exortam à criticidade e ao abandono da ingenuidade que devem caracterizar o sujeito do século XX, conforme postulavam as vanguardas modernistas; e das quais se aproxima a poética de Djandre.

A poética de Djandre é objeto de uma pesquisa que teve em sua

fase inicial como objetivo a formação de um acervo de suas obras e de sua fortuna crítica; e. ao longo deste texto, foram desenvolvidos os resultados dessa fase inicial da pesquisa, abordando as metodologias percorridas para a produção do artigo "O apelo da ruptura de Grotowski no poema de Carlos Djandre Rolim".

A continuação da pesquisa mantém o objeto, todavia novo recorte temático será utilizado: as figurações do andarilho na poética de Djandre. O desenvolvimento do novo tema terá suporte junto à historiografia literária, o que permitirá o desenvolvimento de análises dos poemas do autor relacionados às figurações do andarilho, bem como dos meios que o poeta utiliza para articular a expressividade e os efeitos de sentido dessas figurações à sua poética.

Essas duas propostas de trabalho estão, também, relacionadas aos conceitos de literatura e sociedade enquanto meios de expressão e reconhecimento da arte e de suas ideologias formadoras; e ao abordar a poética de Djandre por meio desses conceitos, é possível reconhecer em seu sujeito lírico uma ideologia vanguardista que postula a reflexão e a crítica. O sujeito lírico do poeta apresenta-se despido da ingenuidade do lirismo clássico e desconstrói o ideal com a acidez da crítica que desenvolve o sujeito moderno.

A pesquisa inicial desenvolveu-se com a utilização de dois ramos metodológicos: na linha de pesquisa de catalogação acervo/arquivo que orientou o levantamento da fortuna crítica do poeta, dando vistas à recepção do trabalho do autor e levando-se em conta a relativa ocorrência de críticas relacionadas a ele; e o desdobramento teórico com aporte na historiografia literária. Como o levantamento da fortuna crítica indicasse uma reduzida ocorrência, optou-se pelo aprofundamento do estudo teórico de sua poética e por delimitar, a partir desse indicativo, uma abordagem temática voltada para a análise e a crítica literária.

A reduzida ocorrência de críticas, levantadas pela pesquisa de acervo/arquivo, somada ao desenvolvimento teórico, pelo âmbito da historiografia literária, contribuiu para a fecundidade da pesquisa, e permitiu direcionar as abordagens teóricas de forma mais produtiva quando relacionadas às perspectivas temáticas adotadas. A ausência de fortuna crítica permitiu entrever alguns aspectos dessa condição, porque esse dado é um importante indicativo de que as obras do poeta são pouco conhecidas e veiculadas, ou apontam problemas que podem ligar-se, entre outras, a questões de estereotipia regional, que sua obra não possui.

De importância fundamental, os dados levantados por essas pesquisas permitiram compreender que a ausência de informações e de críticas sobre um autor e sua obra dizem muito sobre os padrões instaurados pela sociedade como absolutos; padrões culturais, políticos, sociais, históricos e científicos seguem uma lógica imposta, que restringe o acesso a muitos autores.

Por meio dos estudos, desenvolvidos na fase inicial da pesquisa, foi possível concluir que as obras de Djandre estão inseridas em um contexto social, cultural e econômico que privilegia o tradicionalismo do regional, e do qual, poeticamente, ele se desvincula. Esse fato imprime uma recepção pouco relevante das obras, que fica caracterizada na reduzida ocorrência de fortuna crítica do poeta, comprovadas nas pesquisas in loco.

A partir dessas constatações, optou-se por uma abordagem da obra do autor por meio da análise e da crítica literárias, que permitiram identificar alguns dos caminhos de sua poética, no que diz respeito à reflexão do sujeito e suas formas de expressão individual e coletiva, com a finalidade de se estabelecer um paralelo com conceitos artísticos mais abrangentes.

Delimitada a temática da pesquisa, definiu-se um dos poemas de Djandre publicado no livro Poesias Inomináveis, (1996, p. 43,) para uma análise a fim de se estabelecer pontos de contato com o teatrólogo Jerzy Grotowski, citado pelo poeta no referido poema. A análise mostra que o poema possui referências do pensamento de Grotowski com relação ao teatro, às artes e às aplicações de técnicas que revolucionaram as práticas teatrais.

Diante disso, a análise desenvolve-se numa perspectiva conceitual que focaliza a poética do autor; fato que deixa evidenciada a importância de se pesquisar sua produção e submetê-la a análises que possam somar-se aos estudos críticos e literários, e à fortuna crítica da obra do autor, colaborando para disponibilizar materiais que atendam satisfatoriamente ao teor científico da pesquisa, e colabore para adensar os estudos sobre poética ligados ao Estado de Mato Grosso do Sul, sem estar preso ao caráter regional, enfatizando, assim, a diversidade de nossas produções culturais.

A análise compreende um estudo dos conceitos do “teatro pobre”, e de suas aplicações no ato criativo da produção artística teatral e como esses mesmos conceitos influenciaram Djandre no processo criativo do poema analisado. A partir das leituras teóricas de autores que tratam do

estudo tanto das correntes literárias, quanto das correntes históricas, sociais e culturais que tem no sujeito e na sociedade sua relação mais palpável, foi possível optar pelo poema para análise que desenvolve um estudo sobre os influxos do teatrólogo polonês Jerzy Grotowski, criador do "teatro pobre", no poema em questão, que termina com uma citação que faz referência ao teatrólogo.

Após delimitar a perspectiva teórica de abordagem por meio do conceito de ideologia, faz-se necessário esclarecer que em vista da amplitude do conceito e da diversidade de aplicações efetivas, optou-se pela escolha de uma perspectiva que deu base às explanações sobre o desvínculo do poeta com o estereótipo regional, bem como o esclarecimento das referências contidas no poema; dessa feita, o estudo desenvolve o posicionamento de acordo com a escolha da negação da positividade da ação ideológica; posicionamento este, tomado de Alfredo Bosi que, em um capítulo chamado "Poesia-resistência" escreve que

> o papel mais saliente da ideologia é o de cristalizar as divisões da sociedade, fazendo-as passar por naturais; depois, encobrir, pela escola e pela propaganda, o caráter opressivo das barreiras; por último, justificá-las sob nomes vinculantes como Progresso, Ordem, Nação, Desenvolvimento, Segurança, Planificação e até mesmo (por que não?) Revolução. (BOSI, 2000, p. 168)

A ideologia para Bosi nada mais é do que uma forma de dominação, mesmo quando se pensa em libertação. Ela instaura um pensamento que, procura resgatar a "pseudototalidade", termo que Bosi utiliza para caracterizar a finalidade ideológica, responsável pela falsa consciência.

O desenvolvimento da pesquisa, a partir das delimitações escolhidas, produziu o artigo intitulado "O apelo da ruptura de Grotowski no poema de Carlos Djandre Rolim". No referido artigo, é a relação entre as libertações individuais que cada um deles propõe, e que se repetem e se diferenciam à medida que se desdobram na manipulação do signo coletivo, e de que forma essas repetições e diferenciações são estabelecidas no ato criativo, constituíram o objetivo do estudo.

A adoção proposital de uma perspectiva que questiona o discurso ideológico e seus conceitos, tendendo à negatividade e resistência da literatura e poesia, confluem para desenvolver a análise, considerando-se o reconhecimento da tradição da ruptura e da inovação tanto no poeta quanto no teatrólogo e que estão propostas nos movimentos vanguardistas do século XX.

A conclusão a que se pôde chegar, uma vez escolhida a perspecti-

va de negação da positividade da ação ideológica, é que o conceito de ideologia é indiscriminadamente utilizado em defesa de qualquer causa que se queira manter, o que, de certa forma, banaliza o conceito porque em algum momento, qualquer segmento ou grupo social pode reconhecer nas causas defendidas por determinado discurso ideológico a sua própria ideologia. A negação da ação ideológica permite entender que mesmo uma "ideologia" de resistência abarca uma totalidade falsa que não penetra os círculos além dela. E o contraideológico passa assim, naturalmente, a constituir um ramo dessa mesma "pseudototalidade".

A reorganização dos signos e suas semânticas conceituais que surgem da necessidade de um enfoque mais crítico e menos purista do sujeito lírico, estendem-se ao sujeito social e político, e reclamam a "presença", inerente ao ato criativo que busca a libertação.

A análise permitiu compreender, dentro da perspectiva adotada, como as tradições de negatividade e ruptura aproximam o sujeito lírico do poema ao "teatro pobre" de Grotowski, e como afastam o poeta da estereotipia regional quando o sujeito lírico e sua temática imprimem a heterogeneidade e diversidade no estilo, forma e conceitos que tentam reorganizar a poética.

2. Grotowski e o "teatro pobre"

Grotowski, polonês e diretor de teatro, é expoente significativo da arte do século XX e introduziu formas (re)significadas e de importância substancial aos modos de atuação do teatro experimental e de vanguarda. O "teatro pobre" de Grotowski tende ao ritualístico e prioriza o ator sensivelmente, já que para Grotowski a interação do ator com o espectador é a essência da interpretação. Esse encontro ator/público nada mais é do que um processo de produção que, segundo Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade* (2000), "permeia a obra de arte, e está intrinsecamente ligada ao seu destino comunicativo". O autor/ator, sua obra e o público a que se destina, estão intimamente relacionados, e são, naturalmente, interdependentes. Assim como no teatro, a literatura, instituída como obra de arte é igualmente constituída desse processo e possui seu "encontro" com o leitor. O processo comunicativo realiza-se na obra, onde o leitor encontrará o autor.

O ato de criação, defendido por Grotowski, deve estar desvinculado do convencional e do arbitrário ligados à sociedade, nessa perspectiva,

a arte alcança desenvolvimento maduro, tão necessário à libertação. Ligado à arte de segregação, que "se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirige-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, da sociedade" (CANDIDO, 2000, p. 21), o teatrólogo propõe novas significações ao sistema simbólico convencional, socialmente instituído; porém, tendo a arte caráter social, uma vez que sofre influxos diretos do meio, essa libertação do ato de criação não poderia estar integralmente desvinculada da sociedade convencional; a inovação de Grotowski rompeu com conceitos fixos sedimentados pela sociedade, mas necessitou desses mesmos conceitos para subverter o tradicional, e atingir essa libertação tão buscada.

Partilhada pelo teatrólogo e pelo poeta, a libertação, inerente às obras e aos recursos comunicativos de expressão e ao abandono das formas tradicionais convencionalmente instituídas, estabelece ponto de contato entre suas produções que comungam, ao menos no que diz respeito às duas criações analisadas, da mesma negação da ação ideológica no que tange à perspectiva escolhida para desenvolvimento da análise crítica e literária.

O paralelo entre o poema de Djandre e a arte de Grotowski, em especial o "teatro pobre" desenvolve-se pelos pontos de contato de caráter ideológico. Todavia, o poeta utiliza-se da reorganização conceitual que o teatrólogo propõe para demonstrar que as práticas inovadoras de Grotowski para a busca da autorrevelação, buscando para isso a naturalização da expressividade, convertem-se no avesso da autorrevelação: a autoanulação.

O poeta, então, faz uma crítica, a essa naturalização de nós mesmos, do coletivo, diante das "técnicas" de dominação social; enquanto Grotowski rompe com a forma de produção tradicional da obra em busca da autorrevelação, utilizando técnicas para naturalização do corpo e da mente na atuação, o coletivo deixa-se manobrar naturalmente por meio de "técnicas" dominantes, imbuídas de pseudovontade – própria, para nos anularmos na hipocrisia.

A naturalização que Grotowski propõe e busca, substancialmente voltada para a libertação da obra, e que nós deveríamos conceber e utilizar para a nossa própria autorrevelação, vem manipulada pelas convenções e tradições fixadas por grupos socialmente dominantes e que estendem esse domínio também às artes, instituindo aquilo que deve ou não

ser reconhecido e veiculado socialmente.

A relação com o coletivo no poema é decorrente das condições sociais que posicionam o eu lírico nesse mesmo coletivo. Se, "a posição social é um aspecto da estrutura da sociedade" e (...) "os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas" Candido (2000, p. 22 e 23), então existe a intenção, mesmo que não explicitada no poema, de fazer sua voz a voz coletiva. Ainda que o eu-lírico não reivindique nenhuma ação do coletivo, nota-se a insatisfação dele para com o coletivo, que naturaliza a manipulação contínua:

> Usamos arranjos de um ato escrito por um sujeito
> ordinário, simples, humano
> leal e desleal... uma bomba!
> Somos intérpretes de um pulo rastreado de indolência
>
> (ROLIM, 1996, p. 43)

O rebuscamento da frase coloquial modernista e, o trabalho intenso de rimas e ritmos internos ao poema podem ser comparados à proposta de naturalização performática de Grotowski, uma vez que o dramaturgo também propõe um trabalho estético tão intenso que pareça natural. Neste ponto encontramos a conexão entre a poética de Djandre e a tônica das vanguardas, que abolem as convenções coletivas externas para fundar uma convenção interna ao poema.

3. A ambiguidade do avesso de Djandre

O "avesso" de Djandre é fundamentalmente significativo para a compreensão da naturalização e suas significações. É no avesso das ideologias que se encontram as manipulações dominantes, que de forma tácita se convertem em naturalizações direcionadas para a pseudototalidade invocada por Bosi, e que está criticamente colocada por Djandre em seu poema.

A ambiguidade pode ser reconhecida na escolha pelo vocábulo "avesso". O poema desvela outro significado com relação à naturalização das ações; a segurança que ela deveria proporcionar por ser tão buscada é dissimulada, e revela a autoanulação quando deveríamos buscar, por intermédio dela a autorrevelação.

Sabotar a si mesmo em nome de uma "pseudototalidade" arbitrária e estar naturalizado com isso, sem sabê-lo, é como não ter o "pasmo

essencial" do qual falava Fernando Pessoa, personificado em Alberto Caeiro, um de seus pseudônimos.

A naturalização buscada pelo teatrólogo polonês para atingir a libertação converte-se em manipulação indiscriminada, que se coaduna na técnica, que para Octavio Paz subtrai a "imagem do mundo". (PAZ, 1971, p. 104). É a técnica naturalizada socialmente, no avesso das ideologias, que Djandre critica e lamenta em seu poema, deixando entrever que a ruptura também se constitui em uma tradição que naturalmente abrange uma "ideologia": a negação.

Se essa ruptura converte-se, também, em tradição, é inegável que as condições históricas, sociais, materiais, políticas e culturais que tangem a arte, situem uma discussão mais complexa no que diz respeito ao caráter crítico da relação entre arte e sociedade. Isso implica em admitir a necessidade de observações mais amplas com relação aos conceitos de ideologia e suas aplicações porque, até mesmo o estabelecimento desses conceitos está permeado da dinamicidade histórica, intrínseca às condições materiais e sociais que determinam ideologias de tradição. Nessa perspectiva, podem ser compreendidas as palavras de Terry Eagleton:

> Ilusão – a experiência ideológica comum dos homens – é o material com que o escritor trabalha; mas ao trabalhá-lo, ele o transforma em algo diferente, conferindo-lhe forma e estrutura. É dando à ideologia uma forma determinada, fixando-a dentro de certos limites ficcionais, que a arte é capaz de se distanciar dela, revelando-nos assim os limites dessa ideologia. Com isso Macherey afirma, a arte contribui para nossa libertação da ilusão ideológica. (EAGLETON, 2011, p. 40)

O avesso da tradição e da continuidade atinge o moderno e imprime a tradição da ruptura, que de qualquer maneira caminha não pela recriação das relações sociais, mas pela pluralidade e heterogeneidade singular da interrupção. Esta interrupção permeia tanto o poema de Djandre quanto a práxis de Grotowski em suas produções artísticas que tradicionalmente começam na ruptura.

4. A poética andarilha de Djandre

Concluída a abordagem inicial da pesquisa, delimitada pelo levantamento da fortuna crítica e da produção do poeta, o qual se constitui objeto da pesquisa, foi possível produzir o já citado artigo: "O apelo da ruptura de Grotowski no poema de Carlos Djandre Rolim". A partir disso, foi possível entrever em sua produção uma fecundidade de abordagens

teóricas quando se opta pelo aprofundamento da pesquisa pelo âmbito da historiografia literária.

Doravante, a pesquisa segue seu desenvolvimento buscando suporte na historiografia literária, conservando o objeto da pesquisa, o poeta Carlos Djandre Rolim; entretanto direcionada para a análise crítica. Essa abordagem é explicitada na continuidade da pesquisa que se volta para a investigação e crítica da produção poética de Djandre.

Nessa perspectiva, a delimitação de novo *corpus* dentro da produção do poeta que, inicialmente, será estudado para finalidades de análise crítica, baseia-se na representação e construção da figura do andarilho e os efeitos de sentido buscados por Djandre em sua produção.

De maneira geral, a representação da figura do andarilho na literatura aparece, geralmente, relacionada a sujeitos anônimos, de errância inerente, que acabam por serem reduzidos a um segmento sempre homogêneo. Essa generalização situa o sujeito "andarilho" fora da subjetividade peculiar do indivíduo, que passa a ser reconhecido como o "mesmo" dentre tantos outros nessa mesma condição.

Ora, essa redução da figura errante do andarilho, bem como da compreensão da imagem que o representa, está longe de ser a mesma para as várias figurações existentes, já que não se podem equiparar subjetividades somente pela condição errante. É a particularidade da representação do andarilho na produção poética de Djandre, e as subjetividades inerentes à construção dos efeitos de sentido que o poeta utiliza para evocação dessa figura errante, que serão priorizadas no desenvolvimento da pesquisa.

A ideia do pensamento em movimento está relacionada de forma subliminar à articulação da figura do andarilho em alguns poemas de Djandre; o ato de "andar" funciona como metáfora da inquietação estética, já que o próprio poema, do ponto de vista da forma, não se circunscreve aos limites de estilo.

Se pensarmos que a condição errante do andarilho está relacionada à literatura e à sociedade desde tempos remotos, conseguiremos compreender porque os limites, físico e formal, encontram-se ligados a ela.

Ulisses, na *Odisseia*, é o andarilho dos mares, que narra suas desventuras, e detalha o caminho de sua volta para Ítaca. A passagem de Ulisses por várias paragens mostra o resgate da memória pelo andarilho; e recentemente, na modernidade, sua figura "andarilha" é retomada no

clássico "Ulisses" de James Joice.

A descrição poética dos caminhos percorridos pelo sujeito "andarilho" denota a relação física do eu lírico com a expressividade na presentificação da memória. A evocação do andarilho é resgatada, atualizada e expressa por uma memória que está intrinsecamente relacionada à ação física do caminhar. Entretanto, essa relação condiciona os estágios iniciais da poesia, de substancial importância, porque é o momento em que o poeta, na tentativa de apossar-se dos objetos e experiências que encontra em sua peregrinação, pretende nomeá-los, em busca da ressignificação.

Essa ressignificação da realidade é estabelecida num processo de distanciamento que a condição do andarilho permite; ele "flana" pelo caminho, mantendo uma autonomia emocional e intelectual desvinculada de influxos diretos de uma realidade predeterminada.

O significado dos caminhos percorridos será expresso na manipulação das imagens e dos signos que estarão ressignificados pela subjetividade expressiva da figura "viandante".

O entrelaçamento dos planos de expressão e conteúdo, a partir da figuração do andarilho, e o desenvolvimento criativo que desdobra o signo coletivo pela ressignificação, garantem a compreensão e a fluidez na expressão peregrina; sendo, justamente, o que interessa ao desenvolvimento da pesquisa sobre figurações do andarilho na poética de Djandre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, D. Poesia sul-mato-grossense contemporânea: tradição e contemporaneidade. In GUERRA, V. M. L; NOLASCO, E. C. *Formas, espaços, tempos*: reflexões de linguística e literatura**.** Campo Grande: UFMS, 2010.

ARGUELHO, Ana. Apresentação. In: ROLIM, C. D. *Poemas inomináveis.* Campo Grande: UFMS, 1996.

BARBOSA. J. A. A paixão da crítica. *Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade.* São Paulo, vol. 44, jan./dez.1983.

BELOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes*: tratamento documental. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

BRASIL, A. *Teoria e prática da crítica literária*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade***.** São Paulo: Abril Cultural, 2000.

_____. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária**.** São Paulo: Ática, 1998.

D´ONOFRIO, S. *Literatura ocidental*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

EAGLETON, T. *Ideologia*. Uma introdução. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Boitempo, 1997.

_____. *Marxismo e crítica literária*. Trad.: Matheus Corrêa. São Paulo: Unesp, 2011.

GALVÃO, W. N. *As musas sob assédio*: literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo: SENAC, 2005.

HOMERO. *Odisseia*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

INFORMATIVO Cultural, ano 1, 1. ed. abr. 1997. Campo Grande (MS).

JOUVE, V. *A leitura*. Trad.: Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOYCE, J. *Ulisses*. Trad. Antônio Houaiss. São Paulo: Civilização Brasileira, [s/d.].

LIMA, L. C. *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MELQUIOR, J. G. Situação do escritor. In: MORENO, César Fernández (Org.). *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MIRANDA, W. M. (Org.). *A trama do arquivo*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

MOISÉS, M. *A criação literária*: poesia**.** 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PLATÃO. *A república***.** São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PAZ, O. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Los hijos del limo*. 5. ed. Barcelona: Seix Barral, 1998.

ROLIM, C. D. *Poemas inomináveis***.** Campo Grande: UFMS, 1996.

_____. *Idioma das dálias***.** Campo Grande: Sólivros, 2001.

_____. *Poetizando sonhos.* Campo Grande: Sólivros, 2006.

_____. *Deslimite da razão***.** Campo Grande: Life, 2010.

ROSENFELD, A. *Texto/contexto*: ensaios. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SOUZA, A. A. Prefácio. Poemas inomináveis**.** In: ROLIM, C. D. *Poemas inomináveis.* Campo Grande: UFMS, 1996.

"NÃO CONSIGO LER O QUE ESTÁ ESCRITO" UM OLHAR DISCURSIVO E SEMIOLÓGICO SOBRE A PICHAÇÃO EM CAMPO GRANDE – MS

José Braulio da Silva Junior (UEMS)
josebrauliojunior@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

Deparando-se com uma pichação nos muros dos espaços públicos urbanos, olhos destreinados dirão: "não consigo compreender nada do que está escrito", ou ainda, "ao contrário do grafite, a pichação não apresenta significação artística relevante". Pode-se até mesmo associar a pichação a um fenômeno urbano de manifestação crítica, social e cultural, espécie de contra-poder (FOUCAULT, 1979), mas dificilmente se ouvirá que "pichação é arte", ou que a configuração plástica da pichação possui relevância em meio às outras expressões artísticas. O presente trabalho pretende mostrar os resultados parciais de uma pesquisa em curso, que tem por objeto de estudo a pichação no perímetro urbano da cidade de Campo Grande (MS). Dentre as questões levantadas acerca do objeto, destacamos seu funcionamento enunciativo e seu dispositivo linguageiro verbo-visual. Trabalhamos com a hipótese de que o plano da expressão, a saber, a estrutura semiótica da pichação, com base na grafia das letras, pode influenciar o plano do conteúdo, no nível do enunciado, enquanto processo de geração de significação plástica. Ao se pensar a configuração de um processo de geração de significação plástica da pichação, deve-se ter em mente que a avaliação crítica de uma obra como a música ou a pintura implica levar em consideração determinados parâmetros que legitimam, por assim dizer, o *status* do discurso artístico na sociedade. Sob esse ponto de vista, a pichação também poderia considerada sob seu aspecto ético (BAKHTIN, 2003), estético e plástico, de modo a tornar possível a distinção entre pichação e grafite. Com base nesses questionamentos, sustentamos as hipóteses a partir de dois quadros teóricos: a semiótica plástica, que descreve a estrutura semiótica da pichação; e a análise do discurso, disciplina teórica interessada pela articulação do verbal (língua) aos funcionamentos socioideológicos dos discursos.

Palavras-chave: Pichação. Campo Grande. Análise do discurso. Semiologia.

1. Plano da expressão, plano do conteúdo e enunciação da pichação

Desde a inauguração dos estudos semiológicos da língua-sistema, com base na obra de Saussure, surgiu uma definição clara e distinta sobre plano da expressão (significante) e plano do conteúdo (significado). Na abordagem saussuriana, o plano do conteúdo corresponde a tudo aquilo que o enunciador deseja comunicar, já o modo como esse conteúdo é formalmente manifestado corresponde ao plano da expressão.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2002) abordam a importância do plano do conteúdo e do quadro enunciativo para a atualização do sentido por meio da linguagem. No capítulo "Língua, fala e enunciação", os autores afirmam que a realidade se expressa, linguisticamente, em signos. Mas, diferentemente de Saussure, os autores entendem o signo como fortemente carregado pela ideologia. Assim sendo, para além de um significante e um significado relativamente estáveis, o signo só passa a ser compreendido no interior de um contexto quando relacionado aos usos anteriores, intervindo aí usos históricos, sociais e ideológicos.

Em outras palavras, é possível identificar a realidade histórica, social e cultural daquele que enuncia pelo lugar de onde fala, e pelas palavras que usa, historicamente constituídas, ou seja, por meio de elementos que estão relacionados ao plano do conteúdo.

A título de exemplo, quando se deseja conhecer uma sociedade antiga, como a Grécia, o melhor que podemos fazer é ler algo produzido por essa sociedade no período histórico escolhido. Lendo uma obra como *Ilíada*, de Homero, podemos ter acesso, por meio do plano do conteúdo, às concepções da sociedade grega do século VIII a. C., seu pensamento, relações sociais, a religião da época, entre outros inúmeros aspectos.

Isso é possível porque o plano do conteúdo carrega as marcas dos dizeres de toda uma sociedade, assim como em outros tipos textos da mesma época. Essas marcas são linguísticas, mas, antes disso, gráficas e relacionadas a um determinado suporte, como paredes de cavernas, utensílios (vaso), pergaminhos contendo escrituras sagradas *etc.*

Contudo, estudar o plano conteúdo também requer que observemos como se dá o processo de produção de criação de sentido, isto é, os processos de semiotização. No caso de nosso objeto de pesquisa, a pichação, faz-se necessário, a fim de melhor compreender a mensagem da pichação e seu contexto enunciativo, observar *o que* a pichação diz, *de onde* diz e *como* diz.

Com relação ao contexto enunciativo de produção da pichação, observamos que o tempo da produção é muito curto, tendo em vista que seu autor, para evitar ser flagrado, é obrigado a fugir. Esse fator explica as frases curtas, ainda que criativas e impactantes. As frases feitas em pichações, quando dirigidas ao grande público, em geral, fazem uma séria denúncia social/política.

Além das formas de produção, também é necessário ressaltar, para uma melhor compreensão do plano do conteúdo, em que condições se dá essa produção, ou seja, que circunstâncias estão ligadas à forma adquirida pela enunciação. Pois são as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1988) que determinam o sentido de uma dada palavra, e não o contrário, segundo a teoria da análise do discurso, o que pode ser melhor compreendido por essa citação:

> ... o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição *etc.*, não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam,* o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (...) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1988, p. 160)

No caso da pichação, as circunstâncias imediatas da produção do enunciado estão ligadas ao suporte físico do muro, um espaço de grande visibilidade, em um momento em que o pichador deve se valer de grande discrição, a fim de não ser flagrado, pois, se o for, possivelmente terá problemas com o proprietário do muro ou com as forças policiais.

Os fatores ligados às condições de produção da enunciação da pichação estão diretamente ligados aos processos de significação, no plano do conteúdo. O "sujeito" da pichação constitui-se, historicamente, na via oposta dos discursos sociais estabilizados e institucionalizados. São mensagens que vão contra o governo, os problemas sociais, são o que o pichador (enunciador) pretende dizer. Grafar em muros é a maneira que ele encontra para se fazer ouvir, e tal prática data da pré-história.

Restringindo nossas observações, neste trabalho, para o plano da expressão da pichação, interessa-nos investigar a pichação pelo prisma semiológico. A manifestação da pichação é comumente avaliada, nos meios de comunicação, de forma pejorativa. É por esse motivo que o estudo semiótico dessa forma de intervenção social se faz necessária quando se tem por objetivo considerar que a pichação constitui um tipo de discurso, e que sua mensagem não se restringe a um "sem-sentido".

Objetiva-se, desse modo, compreender o fenômeno, elucidar questões ainda pouco discutidas, como saber se a pichação é uma forma de arte significativa, tanto quanto o grafite, e se o plano do conteúdo é (ou não) influenciado pelo da expressão.

Ao observarmos o plano da expressão das pichações que são vistas no perímetro urbano de Campo Grande (MS), vemos que estas se valem, geralmente, de alguns procedimentos gráficos que visam a chamar a atenção dos transeuntes. Dentre esses elementos gráficos, destacam-se a utilização de siglas, geralmente de três ou quatro letras. Elas não veiculam nenhum significado aparente para não pichadores, são letras de difícil reconhecimento, que variam de um pichador a outro. Verifica-se, igualmente, a grafia de números, que, tanto quanto as letras, não remetem, para o observador descuidado, a nenhum significado aparente. De toda forma, essa linguagem é altamente portadora de sentido para os pichadores, e a variação denota a autoria.

A respeito do sentido, é importante dizer que este resulta da junção do plano da expressão com o plano do conteúdo, em uma rede de relações profundas. Pela ideia de profundidade, queremos dizer que há motivações intrínsecas da parte do pichador, uma (não) aceitação pela quase totalidade da sociedade, e reflexos sociais transcritos por meio das pichações.

Observemos o que diz o semioticista Pietroforte (2004) sobre a relação entre plano do conteúdo e plano da expressão segundo a perspectiva dos estudos semióticos:

> Em muitos textos o plano da expressão funciona apenas para a vinculação 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 de semissimbólica. (PIETROFORTE, 2004, p. 21)

Assim sendo, quando um pichador realiza o ato de pichar, ele deve ser rápido, transmitir em um curto período de tempo uma mensagem impactante, seja para a sociedade, seja para outro pichador. Vemos, aqui, novamente, que as condições de produção deste discurso são determinantes para o plano da expressão.

O pichador não terá tempo para produzir uma mensagem complexa do ponto de vista formal, ou seja, rica em elementos artísticos e detalhistas. Ele deve configurar sua mensagem com fluidez e velocidade, e "desaparecer" o mais rápido possível, e isso impede que a pichação seja esteticamente complexa. Mas, antes de tudo, o verdadeiro objetivo da enunciação da pichação está relacionada antes ao plano do conteúdo do que à manifestação formal, como ocorre no grafite.

2. *Aspectos semióticos da pichação*

Antes de abordarmos os aspectos semiológicos da pichação tendo como base as pichações no perímetro urbano de Campo Grande (MS), faz-se necessário situar a semiologia.

Na obra *O que é semiologia*, Santaella (1983) define semiologia a partir de semiótica. Segundo ela, "semiótica" vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é, pois, a ciência dos signos (Santaella, 1983, p. 1). A autora também afirma que a semiótica, ou semiologia, como preferem outros autores, vai até os limites da vida, já que a realidade é representada por signos. Vejamos essa citação:

> A semiótica se constitui num campo intrincado e heteróclito de estudos e indagações que vão desde a culinária até a psicanálise, que se intrometem não só na meteorologia como também na anatomia, que dão palpites tanto ao cientista político quanto ao músico, que imprevistamente invadem territórios que se querem bem protegidos pelas bem demarcadas fronteiras entre as ciências, isso não significa que a Semiótica esteja sorrateiramente chegando para roubar ou pilhar o campo do saber e da investigação específica de outras ciências. (SATAELLA, 1983, p. 3)

À luz da semiologia, e com base nas relações de plano do conteúdo e plano da expressão, podemos fazer as seguintes observações:

1. Pelo fato de o pichador ter que ser rápido ao realizar a pichação, esta não tem um forte apelo plástico.
2. A pichação visa à mensagem, o enunciado, e não necessariamente à forma como será expressa essa mensagem.
3. Até mesmo quando o enunciado é destinado a outro pichador, os signos verbais da pichação, como siglas e números, estão presentes, o que mostra que o plano do conteúdo ocupa o primeiro plano da pichação, sendo o plano da expressão praticamente secundário.

Das variadas abordagens disponíveis nos estudos semióticos, aquela que nos interessa é a semiótica visual.

Já situamos sucintamente a semiótica e seu enfoque, qual seja o plano da expressão. Mas, para realizar uma análise semiótica da pichação, é necessária uma abordagem que vá além do signo verbal, tendo em vista que a grafia das pichações configuram-se, frequentemente, em signos gráficos que não correspondem às palavras das línguas naturais.

Nesse sentido, precisamos mobilizar outro ramo da semiótica,

aquele que se interessa por analisar os elementos constituintes da construção estética de uma imagem, gravuras, fotografias ou pinturas. Trata-se da semiótica visual, ou plástica, a qual se debruça, pios, sobre formas de significação do plano da expressão em suas configurações não verbais. A esse respeito, os autores da citação a seguir explicam melhor os limites de tal abordagem:

> A semioestética. Trata-se, como se pode deduzir, da associação dos conhecimentos estéticos aos semióticos; e dessa associação nasceram instrumentos para o acesso às imagens visuais como linguagem. Isto porque, quanto aos textos verbais, os conhecimentos semióticos, por si só, já seriam suficientes, em se tratando de pessoas alfabetizadas. Mas para um enunciatário se posicionar perante um texto visual, a adição do repertório que a estética oferece é fundamental. (OLIVEIRA, GASPAR, OLIVEIRA, 2009)

Com base nesses apontamentos, podemos, neste momento, explicar a diferença entre grafite e pichação, e assim responder melhor a uma das questões centrais deste trabalho. A pichação possui um valor significativo tão expressivo quanto o grafite? E o plano da expressão, os aspectos plásticos, influenciam (ou não) a pichação?

Outras formas de arte, como a pintura, utilizam-se de diferentes critérios avaliativos, seja a qualidade da confecção da obra, a temática que a pintura aborda, a escolha das cores, a disposição das figuras, o traço do pintor e a criatividade. Esses podem ser considerados os principais aspectos utilizados para determinar se uma pintura é boa ou ruim. Tal avaliação é feita com base teórica ou intuitiva dos signos. Um exemplo que pode ilustrar superficialmente como trabalha a semiótica plástica.

Critérios semelhantes aos da pintura podem ser transpostos para a avaliação artística do grafite. Ao contrário da pichação, o grafite não é crime, o que é explicado pelo fato de possuir uma motivação que prioriza o plano da expressão, enquanto a pichação visa, principalmente, a exercer uma pressão social, espécie de contrapoder (FOUCAULT, 1979). Do ponto de vista da expressão, o grafite é visualmente atraente, os signos são, sobretudo icônicos (imagens), com forte investimento nas cores, texturas, traço. Esses fatores são fundamentais para diferenciar grafite e pichação.

Hipoteticamente, se criássemos critérios para qualificar um grafite, poderiam ser esses critérios semelhantes aos utilizados para pintura, como por exemplo, as cores utilizadas, o formato das letras e a motivação da obra. Desses três critérios apresentados, dois estão correlacionados ao tempo que se leva para a produção e conclusão da obra.

Contudo, se aplicarmos esses mesmos critérios à pichação, veremos claramente que esta sairia em desvantagem com relação ao grafite, uma vez que o pichador não dispõe de tempo hábil para cumprir os critérios relacionados ao tempo de produção e conclusão. Pois, pelo fato de a pichação configurar crime passível de punição legal, e também em razão de seu caráter de denúncia, seu processo de semiotização, no plano da expressão, é menos elaborado que o grafite. Com efeito, a pichação prioriza a mensagem, o enunciado, em detrimento da questão estética.

Assim sendo, pode-se dizer que, do ponto de vista da semiótica plástica, pichação e grafite são fundamentalmente distintos. E, do ponto de vista pragmático e socioideológico, também percebemos diferenças importantes: na pichação, a denúncia social; no grafite, a expressão artística, ainda que configure uma sorte de contracultura aos padrões estéticos tradicionais.

3. Um investimento sociocultural

Na contemporaneidade, parece não haver dúvidas de que há um investimento sociocultural no grafite. Existem, por exemplo, leis, bem como políticas públicas e movimentos culturais organizados que privilegiam essa forma de expressão. Apesar de empregar o mesmo suporte que a pichação, o grafite diferencia-se substancialmente daquele.

De um ponto de vista histórico, ambas as formas de expressão urbanas já foram consideradas marginais, relacionadas, por exemplo, aos guetos da cidade americana de Nova Iorque. Celso Gitahy (1999) observa que uma das diferenças entre grafite e pichação é que o primeiro deriva das artes plásticas, e a segunda, da escrita. Enquanto o grafite privilegia a imagem, a pichação elege a palavra e/ou a letra como forma de expressão.

Pelo fato de o grafite estar ligado às artes plásticas, essa forma de linguagem foi desmarginalizada, sendo atualmente considerada “cult”, ou seja, uma tendência.

> Esta forma de intervenção urbana capturou a atenção de dois jovens que ajudaram a conferir outro status à pichação e ao grafite: Jean-Michel Basquiat (1960-1988) e Keith Haring (1958-1990). Basquiat e Haring se tornaram conhecidos pelos trabalhos que produziram nas ruas e no metrô de Manhattan em meados da década de 1970. Os dois frequentavam o circuito artístico e underground de Nova York, como o The Mudd Club e Club 57, e se tornaram amigos do papa da Pop Art, Andy Warhol. Anos mais tarde, tanto Basquiat

> quanto Haring alcançaram projeção internacional, viraram celebridades, e até hoje suas obras têm um alto valor no mercado de arte.[68]

Historicamente a pichação, por sua vez, está ligada à marca de territórios de gangues em Nova Iorque, e por isso, ate hoje, é vista como uma linguagem marginal.

4. Considerações finais

Com base no exposto neste artigo acerca da pichação, verificamos que se trata de um objeto complexo para ser tratado em bases teóricas e metodológicas.

Em primeiro lugar, verificamos que o processo semiótico da pichação difere-se substancialmente do grafite, na medida em que, tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo, ambas se distinguem pela concepção estética. O grafite é reconhecido como uma manifestação artística de valor estético, sobretudo desde as últimas décadas. Isso se deve, em grande parte, a seu plano de expressão rico em elementos pictóricos, como cor, textura, além de sua criatividade e originalidade. A pichação, em contrapartida, prioriza o plano do conteúdo, em detrimento da expressão, visto possuir um comprometimento com causas sociais.

Podemos concluir, assim, que o plano da expressão das pichações pouco influencia o plano do conteúdo, já que o tempo para criar uma mensagem artisticamente incrementada é mínimo, e o objetivo da pichação é comunicar algo. Mas, apesar de o plano da expressão pouco influenciar o plano do conteúdo de uma pichação, ambos os planos são indissociáveis, um não existe sem o outro, já que "o conteúdo só pode manifestar-se por meio de um plano de expressão" (FIORIN, 1995, p. 172)

Do ponto de vista enunciativo, verificam-se duas finalidades pragmáticas distintas, ainda que aparentemente semelhantes. Na pichação, vemos surgir uma voz que procura um espaço para se manifestar. No grafite, esta mesma voz de protesto adquire um tom e uma roupagem mais lúdicos e visualmente atraentes.

Pode-se depreender, de todas essas observações que visaram a

---

[68] Texto extraído da revista eletrônica da PUC/RJ, de identificação digital nº 1011929/CA. Autor não informado. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/21038/21038_3.PDF>. Acesso em: 13-11- 2013.

correlacionar grafite e pichação, que o que realmente explica essa diferença são as condições de produção desses discursos, bem como o modo como são vistas, lidas e interpretadas tanto histórica quanto socialmente. Um tema de suma importância, que merece ser tratado posteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Revista Eletrônica Organon.* 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 26-11-2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collége de France pronunciada em dois de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

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

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: E. p. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

PEITROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual*: um percurso do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica.* Brasília: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; GASPAR, Débora da Rocha; OLIVEIRA, Guilherme Augusto Ramalho e. *Uma contribuição da semiótica para a comunicação visual na área da saúde.* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000200013>. Acesso em: 13-11-2013.

O APPENDIX PROBI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS MUDANÇAS FONÉTICAS DO LATIM ATÉ AS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Henrique Martins de Morais (UFMG)
alaenoctis@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo fala sobre a importância do texto conhecido como *Appendix Probi* para a filologia românica. Começamos fazendo uma pequena digressão por Roma falando sobre a natureza do latim vulgar para depois discutir sobre a identidade do escritor do texto, *Probius*. Então falamos sobre os chamados metaplasmos, as mudanças fonéticas, e como elas estão presentes e exemplificadas no *Appendix* e explicamos a evolução fonética de algumas palavras desde o latim até o português e o espanhol.

Palavras-Chave: Appendix Probi. Latim. Metaplasmos.

1. Introdução

O latim era a língua falada pelos romanos e também por todos os povos que estava sob seu domínio. O processo de colonização romano se tratava de uma campanha militar e um posterior domínio político onde as instituições romanas, como os fóruns e os tribunais, eram levadas até as regiões conquistadas, criando assim uma pequena Roma no novo território. A língua romana chegava primeiro com os soldados, que, muitas vezes, recebiam do Império um pequeno terreno na área conquistada e ali ficavam, construindo casa e se mesclando com a população local. Também a elite bárbara era seduzida pelo fausto imperial e muitos chefes ou filhos de chefes foram a Roma para aprender a língua e a cultura romana para depois retornar às suas terras e exercer funções importantes no sistema administrativo romano.

O Império não tinha um plano de assimilação para essas população nas áreas conquistadas mas, pouco a pouco, foram deixando de praticar seus costumes e de falar sua língua, foram lentamente se romanizando. Óbvio que esse processo não foi súbito. Ele se passou durante vários séculos, começando pelas regiões próximas a Roma, no Lácio, para depois avançar pela Gália, Hispânia e Norte da África, até chegar a Dácia. Esta assimilação do latim por parte das populações conquistadas se passou de uma maneira irregular, onde as línguas faladas por estes povos deixaram marcas na sua pronúncia e vocabulário, quando falavam a lín-

gua de Roma. Mas o latim falado na cidade de Roma não era também regular. Ele se dividia em várias maneiras distintas de falar, para as quais os romanos davam nomes distintos. Havia o *sermo nautae* (a linguagem dos marinheiros), o *sermo rusticus* (a linguagem dos camponeses), o *sermo nobilis* (da nobreza) e muitos outros mais foram catalogados.

2. A dialetação do latim

Com essa pequena digressão, podemos falar de uma dialetação do latim; ou seja, a sua divisão em uma multidão de dialetos. Todos estes dialetos eram compreensíveis para os falantes, mas havia uma divisão mais importante, que criava efetivamente dois canais de comunicação. Estamos falando da divisão entre o latim chamado clássico e o latim vulgar (o *sermo vulgaris*, de acordo com os romanos). Sobre esse abismo existente entre as duas variedades da mesma língua nos fala Coutinho (1968, p. 29-30):

> Diz-se latim clássico a língua escrita, cuja imagem está perfeitamente configurada nas obras dos escritores latinos. Caracteriza-se pelo apuro do vocabulário, pela correção gramatical, pela elegância do estilo, numa palavra, por aquilo que Cícero chamava, com propriedade, a *urbanitas*. Era uma língua artificial, rígida, imota. Por isso mesmo que não refletia a vida trepidante e mudável do povo, pôde permanecer, por tanto tempo, mais ou menos estável. Chama-se latim vulgar o latim falado pelas classes inferiores da sociedade romana inicialmente e depois de todo o Império Romano. Nestas classes estava compreendida a imensa multidão das pessoas incultas que eram de todo indiferentes às criações do espírito, que não tinham preocupações artísticas ou literárias, que encaravam a vida pelo lado prático, objetivamente.

Esta opinião cria uma divisão na sociedade romana, onde temos os que falam o latim castiço e a outra parte, inculta, que falaria o latim vulgar. Mas há outra forma de divisão entre as duas variedades da língua, e essa tem relação não com os falantes, mas com a forma de falar e o local onde se deveria utilizar a variedade erudita. Creio que esta está mais próxima da realidade histórica com a qual vamos trabalhar, que é o século III d.C., quando as mudanças fonéticas já eram fortes e o latim falado, mesmo pelas classes da nobreza, já não era mais o mesmo. Sobre essa segunda possibilidade de definição nos fala Silva Neto (1957, p. 46):

> Uma língua coletiva, falada, provida de meios de expressão que nem sempre eram julgados dignos de ascender às páginas da literatura. Essa língua falada era multimoldada e complexa, não obedecia às normas rigorosas por que se pautava ou se devia pautar a língua escrita.

A verdade é que os estudiosos não chegaram a uma conclusão

precisa sobre a natureza do documento. O que eu farei é apresentar uma série de possibilidades que foram criadas sobre a data e o autor do *Appendix*. Sobre o autor, há duas possibilidades. Uma seria de que ele é um mestre escolar, um professor como muitos outros. De acordo com essa teoria, os "erros" compilados no documento são os erros que seus alunos cometiam quando estavam no processo de aprendizagem do latim. Essa teoria levou a uma série de estudos muito temerosos que achavam que os erros eram provenientes de alunos falantes do latim da época, os quais mostram claramente como era o latim falado naquele período de sua evolução. Com isto, bastaria descobrir a data correta do documento e se teria um panorama preciso da língua pronto para ser utilizado nos estudos românicos.

> *L'interpretazione reçue viene riassunta da Elcock, in un autorevole manuale di linguistica romanza, nei termini seguenti: siamo inclini a ritenere che la lista sia stata compilata da un maestro di scuola, così come oggi un insegnante potrebbe compilare un elenco degli errori di ortografia più comuni tratti dagli esercizi dei suoi alunni; ma in una scuola romana, così come attualmente, molti di questi errori avevano la loro origine nella pronuncia corrente.* (MANCINI, 2007)

Eu disse temeroso anteriormente porque há uma segunda possibilidade sobre quem seria o autor, segundo a qual seria um gramático, um reformador que viu o latim clássico degenerar-se e fez uma compilação de erros encontrados em textos de várias proveniências, com o objetivo de auxiliar a escrita e restaurar o que ele achava ser a forma correta de utilização da língua romana. Esta hipótese é muito mais complexa e cria vários problemas para os romanistas, já que os erros compilados são provenientes de séculos e épocas diferentes, o que demanda um estudo mais preciso para determinar uma possível datação para cada fenômeno linguístico contido no *Appendix*. É conhecido que a maioria dos fenômenos apontados já era encontrada nos *graffiti* de Pompeia[69], como a síncope das vogais pós-tônicas e também a síncope de várias consoantes finais, como o "m" no caso acusativo, ou o "t" na terceira pessoa do presente. Ilari (1999) cria uma periodização sobre isso das consoantes finais no latim.

> Período latino: cai o *m* final, exceto nos monossílabos: *hominem* > *ome-*

[69] Ilari (1999, p. 69) nos dá um exemplo dos *graffiti* de Pompeia: "Esta outra mostra dois traços típicos do latim vulgar: a queda da desinência -t na terceira pessoa do singular dos verbos de modo finito, e a evolução do hiato *ea* para *ia*: *Quisquis ama valia, peria qui noscit amare* [viva quem ama, morra quem não sabe amar.]".

ne, mas *cum* > *com*; cai o *n* final (*lumen* > *lume*); dá-se a metátese do *r* final (*quattuor* > *quatro*); regionalmente, cai o *t* das terminações de terceira pessoa. O *s* final se mantém. (p.78)

3. Os metaplasmos

O *Appendix* tem uma importância fundamental no estudo dos metaplasmos, as mudanças fonéticas do latim. Diez, conhecido como criador da linguística românica, foi um pioneiro em utilizar o método histórico comparativo para fazer uma reconstituição genética das línguas românicas, chegando a concluir que todas são originárias do latim vulgar, e não do latim clássico, como muitos pensavam, nem do provençal, como pensava Raynoudard. Para fazer a transição entre uma palavra de uma língua românica como o espanhol até o latim, foi criada uma série de leis fonéticas chamadas metaplasmos, que denotam várias etapas de transição entre as línguas. Todo esse trabalho tem um tom meio especulativo, incerto, onde se elaboram uma série de hipóteses para as mudanças fonéticas. O *Appendix Probi* provoca uma mudança imensa neste tipo de estudo já que podemos ver ali, observando os erros ortográficos, várias etapas diferentes do latim, que dão suporte, que materializam as especulações sobre os metaplasmos.

Vejamos a palavra *velho*, como foi bem explicado pelo romanista Rodolfo Ilari (1999). Em português, *velho* tem como correspondente o francês *viel*, o italiano *vecchio*, o romeno *vechi* e o espanhol *viejo*. Todas levam a uma forma hipotética *veclus*, que seria a forma sincopada de *veculus* ou *vetulus*, o diminutivo de sua forma clássica *vetus*, "velho". Essa forma hipotética *veclus* tem a sua confirmação documental no *Appendix*, onde a encontramos na quinta linha: *vetulus non veclus*.

Agora vou fazer uma pequena demonstração de como estas mudanças fonéticas operam, tomando como foco as línguas portuguesa e espanhola. Vamos desde o latim clássico *vetus* até as suas formas românicas viejo [ˈbjexo] e velho [ˈvɛʎʊ]. Comecemos pelo latim clássico *vetus*, que tem o seu diminutivo *vetulus*[70]. O que se passou foi a chamada síncope da vogal pós-tônica, muito comum no latim vulgar e que tem muitos registros no *Appendix*. Portanto, de *vetulus* chegamos a *vetlus*. O pro-

[70] Vetŭlus, -a, -um, adj: sent. Próprio: 1) Velhinho, bastante velho, velho (Cíc. Lae. 67). Subs. m.: 2) Velho, velhote (Plauto. Ep. 187). Subs. f.: 3) Velha, velhota (Plaut. Most. 275). Na língua familiar: 4) Meu caro, meu velho (Cíc. Fam. 16, 1). FARIA (1967) p. 1061

blema da forma *vetlus* é que o encontro de consoantes [tl] era de difícil pronuncia em latim, então o que os falantes fizeram foi trocar a oclusiva alveolar surda [t] pela oclusiva velar [k]. O encontro de consoante oclusiva velar surda com uma líquida [kl] existia em palavras como *clavis*, "chave". Assim chegamos à forma que temos no *Appendix*: *vetulus non veclus*. Os encontros de consoantes do latim que tinham uma oclusiva mais lateral têm uma tendência a simplificar-se em uma única consoante palatal ou próxima do palato por processo de palatalização. Então aí temos o [ʎ] do português.

É provável que em um determinado momento essa mesma consoante tenha existido em espanhol, mas os registros escritos que temos apontam para uma fricativa pós-alveolar onde há esse encontro de consoantes. Assim temos um [ʃ] em espanhol, grafada como um "j" em espanhol contemporâneo. Essa pronúncia do "j" como uma fricativa pós-alveolar é comprovado no espanhol moçárabe, que era escrito no alfabeto árabe com a letra correspondente à fricativa (ou africada) pós-alveolar. A mudança no ponto de articulação para um velar passou-se no espanhol moderno. Sobre essa mudança nos fala Laso (1977, p. 320):

> La *J* española, en cambio, resultó de la evolución del fonema romance fricativo palatal sordo, escrito en castellano arcaico como *X* y pronunciado como *CH* francesa (š), que a fines del primer tercio del siglo XVII pasó a pronunciarse como gutural o velar (*J* moderna), replegándose aquella pronunciación hacia zonas dialectales no castellanas del este y del oeste peninsulares.

Falamos do fenômeno chamado de síncope da vogal pós-tônica e talvez essa seja a maior contribuição do *Appendix Probi* aos estudos românicos. A causa deste fenômeno está na mudança de um sistema de alternância de silabas longas e breves no latim clássico para um que dá ênfase ao acento tônico, como ocorre hoje em todas as línguas românicas. Esta ênfase na sílaba tônica faz com que todas as vogais que estão distantes do acento sejam pronunciadas de forma débil ou mesmo nem eram pronunciadas, em especial na sílaba pós-tônica. Não sendo pronunciadas essas vogais, isso provocava uma reorganização silábica e criava novos encontros consonantais. Essa é a razão pela qual línguas como o português e o espanhol têm a maioria de suas palavras paroxítonas, com a sílaba tônica na próxima sílaba antes da última. É porque em latim clássico a maioria das palavras era proparoxítona e, com a síncope da vogal pós-tônica, tornaram-se paroxítonas. As palavras proparoxítonas que temos hoje em dia em português são em sua maioria oriundas do latim erudito do Renascimento e da Idade Média, levadas ao português por clérigos e intelectuais; por isso não sofreram o processo natural de mudança fonéti-

ca[71].

O *Appendix Probi* nos dá uma quantidade enorme de exemplos desse processo de síncope, como na linha três *speculum non speclum*, onde temos outra vez a combinação de consoantes [kl] que se modificaram para uma única consoante palatal em espanhol e português, como já foi dito (esta palavra *speculum* é "espelho" em português e *espejo* em espanhol). Outro exemplo interessante que permite um pouco de especulação se encontra na linha quatorze *vacua non vaqua*. Aqui temos uma palavra em latim clássico cuja pronúncia seria [ˈvakuwa] ou [ˈwakuwa], obedecendo ao princípio de que as palavras em latim seriam em geral proparoxítonas. A segunda grafia, *vaqua*, nos indica que se passou uma reorganização silábica e a palavra passou a ser uma paroxítona, [ˈvakwa].

Há exemplos que mostram concepções já muito conhecidas pelos latinistas, como o da não pronúncia do h aspirado do latim clássico. Está na linha 207: *hostiae non ostiae*. A realização do ditongo *ae* [aɪ̯] como um [ɛ], na linha 184: *caelebs non celeps*. O desaparecimento da quarta declinação, de tema em "u", pode ser visto na linha 170: *socrus non socra*. O que se passa é que a palavra *socrus* é uma palavra feminina da quarta declinação e, como é feminina, passa para a primeira declinação, de tema em "a" enquanto que a quarta declinação desaparece[72].

Em alguns casos podemos ver também fenômenos típicos de determinadas línguas românicas, como o rotacismo do português, que é a mudança de uma líquida lateral [l] por um *tap* [ɾ] quando esta está combinada com uma consoante, como na palavra *branco*, que equivale a *blanco* em espanhol e *blanc* em francês. O *Appendix* o mostra na septuagésima sétima linha: *flagellum non fragelum*. Há também alguns erros que denotam certa confusão ortográfica entre as letras "b" e "v", o que também se observa em crianças falantes de espanhol em idade escolar. Está na septuagésima linha: *alveus non albeus*. Há outro na linha 198: *to-*

---

[71] Muitas "formas divergentes" presentes nas línguas românicas (lembre-se que se fala divergente sempre que temos duas derivadas de um mesmo étimo latino, uma por via popular, via latim vulgar e outra por via erudita, isto é, recriada pela iniciativa de algum "humanista" a partir do latim literário) conservam as feições diferentes que uma mesma palavra assumiu em latim culto e em latim popular: completa e proparoxítona na variedade culta, sincopada e paroxítona na vulgar. (ILARI, 1999, p. 75)

[72] Praticamente desapareceram a 4ª e a 5ª declinações, cujos vocábulos foram incorporados às três primeiras. Uma tendência nesse sentido atuava também em latim clássico, onde alguns nomes da 4ª e da 5ª declinações (como *exercitus, us; senatus, us;* e *plebes, ei*) eram esporadicamente declinados na 2ª e na 3ª (*exercitus, i; senatus, i; plebs, plebis*). (ILARI, 1999, p. 90)

lerabilis non toleravilis. Outra característica das línguas românicas que se pode ver é que o latim vulgar manteve as consoantes longas e até cria novas. Temos um exemplo que remete ao italiano na centésima décima primeira linha *aqua non acqua*, onde podemos ver que a consoante oclusiva [k] se tornou mais longa [k:].

4. Conclusão

Como foi demonstrado, o *Appendix Probi* é um documento preciosíssimo para o estudo das mudanças fonética do latim vulgar até as línguas românicas. Os erros ortográficos apontados pelo autor, que chamaremos de *Probius*, nos ajudam a compreender o que se passou nos séculos finais da fala latina e princípio do romanço. Esse documento nos oferece uma prova documental para muitas das formas hipotéticas e intermediárias da transição do latim clássico até o português ou o espanhol e mostra que as leis fonéticas, os metaplasmos, são muitas vezes corretos e de bom uso para o estudo das línguas românicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appendix Probi. Disponível em: <http://www.orbilat.com/Languages/Latin_Vulgar/Vocabulary/Appendix_Probi.html>.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LASO, Abelardo Moralejo. La J española y la J arábiga, Alfajarín y otros topónimos. *Archivo de Filología Aragonesa*, 20-21 (1977). Disponível em: <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/751>.

MANCINI, Marco. Edito. In: LO MONACO-PIERA, Francesco Molinelli. (a cura di). *L'Appendix Probi.* Nuove prospettive di ricerca. Firenze: Sismel-Ed. del Galluzzo, 2007.

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

O CASO DO "H" NO *ALMANACK CORUMBAENSE*: UM ESTUDO DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Elisângela Leal da S. Amaral (UEMS)
elisilvamaral@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O alfabeto da língua portuguesa, ampliado para as 26 letras que, na prática sempre o compuseram, abriga uma incógnita: o "h". Ao adentrar o campo dos estudos de fonética e fonologia, buscando compreender as suas subdivisões relacionadas à articulação dos fones, ou seja, classificando-os nos espaços de vogais ou de consoantes, percebe-se a trajetória dessa letra outrora aspirada, na atualidade, em língua portuguesa, considerada letra muda, apesar de, ao ser combinada com alguns fonemas funcionar como produtora dos chamados dígrafos. Este artigo tem como objetivo, em alguma medida, retratar essa trajetória, passando pelas evidentes transformações por meio dos recursos oferecidos pela historiografia linguística.

Palavras-chave: Ortografia. Almanack Corumbaense. Alfabeto. Fonética. Fonologia.

1. Introdução

Se o estudo de língua portuguesa nunca foi algo simples, o caso do *h*, em especial, constitui uma parte considerável de tal complexidade linguística.

Essa letra, que já foi aspirada, apareceu em muitas e diversificadas ocorrências no percurso entre o latim e a língua portuguesa. Algumas aceitas, outras combatidas por filólogos e estudiosos do processo linguístico.

Dividindo opiniões, mesmo as técnicas e teóricas, o *h* seguiu junto à história de nascimento e transformação da língua portuguesa. Em suas diversas ocorrências, várias situações são notadas, sejam relacionadas à permanência ou exclusão.

Nesse sentido, este artigo tem por finalidade apresentar algumas peculiaridades dessa letra que se apresenta sob diversas situações ortográficas e sintáticas sob a ótica da filologia de alguns teóricos a serem citados.

2. *A inscrição da historiografia linguística*

Diversos campos teóricos apontam para a relação entre a existência do homem e a realização da linguagem, ou seja, é pela interação que o homem se evidencia como ser, e é pela linguagem que ocorre a interação. Conforme explica Gomes:

> [...] a linguagem não é utilizada apenas para exteriorizar o pensamento ou no estabelecimento da comunicação, mas para realização de uma ação, para atuar sobre o outro, para interagir, tudo isso dentro de um contexto social histórico e ideológico. (GOMES, 2012, p. 12).

Uma parte específica da linguagem, a língua, tem sido objeto de diversos estudos, dentre eles, aqueles que se voltam para as transformações pelas quais as línguas passam ao longo dos tempos.

Para tratar desse aspecto, surge a linguística histórica, nascida na França:

> A realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. E é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da linguística histórica. (FARACO, 2012, p. 14)

As transformações linguísticas, porém, ocorrem de forma lenta e gradativa, sem comprometer a forma sistêmica das línguas. Podem se dar em relação à "forma, função e/ou significado". (FARACO, 2012, p. 16).

É relevante ressaltar que, nesse sentido, o trabalho da linguística histórica não se realiza de forma fechada em si mesmo, como se fora uma ciência completa independente de outros saberes, ao contrário, se solidifica amparado por outras ciências humanas:

> Nessa perspectiva científica, a historiografia institui-se como método interdisciplinar, pelo fato de considerar a colaboração de outras disciplinas, quais sejam: a sociologia, a psicologia, a economia, a geografia e também a linguística, revelando-se, assim, a intenção de registrar os feitos humanos em sua totalidade. (BASTOS & PALMA, 2004, p. 15)

Dentre essas ciências colaboradoras, evidencia-se a história, já que costuma encontrar seus objetos de estudo em documentos históricos, geralmente antigos, o que não significa que as transformações não possam ser observadas no presente. Outro fator importante é o conhecimento do contexto histórico, que envolve situação social, questões filosóficas e culturais que se relacionam ao tempo correspondente às alterações, informações que contribuirão para a compreensão de fatores linguísticos.

> Buscar o clima de opinião é inserir-se no clima intelectual do período, é compreender o porquê da vigência deste ou daquele paradigma num determinado campo científico. Nesse caso, a Historiografia Linguística deverá considerar as correntes intelectuais do período que possam ter causado impacto sobre o pensamento linguístico. (BASTOS & PALMA, 2004, p. 21)

Apesar dos estudos de história linguística serem passíveis de se estender à oralidade, os textos escritos acabam por ocupar um espaço significativo dentro deste campo. Outra característica da escrita é funcionar como um fator regulador da permanência ou "conservação" da estrutura gramatical da língua, fazendo com que as mudanças sejam mais rápidas e recorrentes na oralidade.

Desse modo, há uma relação da história linguística com a escrita, que se incide desde sua origem:

> Estreitamente vinculada à História, que é uma ciência, a Historiografia passou por um processo de adaptação aos paradigmas que nortearam os estudos históricos. Ora, se a História resumia-se à narrativa oral dos acontecimentos, a Historiografia tinha como papel fundamental o registro desses acontecimentos sem problematizá-los ou questioná-los (...). (BASTOS *et al.*, 2004, p. 15)

Nesse sentido, passa a haver uma divisão quanto ao campo de atuação, a História fica voltada apenas aos acontecimentos políticos, enquanto a historiografia, denominada por Bastos e Palma, (2004), "revolução francesa da Historiografia", devido ao período que marca as transformações sociais e as mudanças nos pontos de vista que motivavam os estudos históricos até a época da *Escola dos Annales*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre (HIROCO, 2012), se encarrega dos estudos diretamente ligados à língua como produto histórico-cultural.

Burguiére, explica a essência das transformações científicas contidas na *Escola dos Annales*, e que marca a fase inicial da Historiografia linguística que conhecemos hoje:

> [...] uma renovação dos métodos e do próprio objeto da ciência histórica, mediante à atenção dada às estruturas e aos fenômenos coletivos, assim como a abertura para outras ciências sociais, eram desejadas e esperadas nos anos 30 e deviam necessariamente impor-se à comunidade científica [...] a atenção prioritária concedida aos grupos – e não mais aos indivíduos (herança do positivismo) -, às estruturas socioeconômicas e, de modo geral, aos fenômenos de evolução lenta –e não mais aos acontecimentos [...] (BURGUIÉRE, 1993, p. 50-52)

Instituída ciência responsável pelos estudos das transformações ocorridas nas línguas, naturalmente, faz-se necessária a organização de uma metodologia adequada de trabalho. Para compreender tal metodolo-

gia relacionada à história linguística, este trabalho se apoiará nas teorias de Koerner (1996), que sinaliza a década de 80 como época de discussões em torno de metodologia que oferecessem princípios e procedimentos capazes de sistematizar as pesquisas ou estudos dessa ciência. Em meio a diversas dificuldades que envolvem os trabalhos, para o autor, "Há vários problemas metodológicos e epistemológicos que enfrenta o historiógrafo da linguística. Estes incluem questões de periodização, contextualização e, geralmente, procedimentos de pesquisa [...]" (KOERNER, 1996, p. 58). Nesse sentido, Koerner organiza um sistema que compreende a divisão dos estudos metodológicos da história linguística em três etapas: *Contextualização; Imanência* e *Adequação*.

Ao se referir à contextualização, o ator se posiciona da seguinte forma: "O primeiro princípio [...] diz respeito ao estabelecimento do 'clima de opinião ' geral do período em que as teorias se desenvolveram" (KOERNER, 1996, p. 60), ou seja, se a linguagem é o processo pelo qual o indivíduo se insere em sociedade passando a se constituir ser e a realizar a história da qual também faz parte, fatores extralinguísticos como aspectos sociais, políticos, econômicos, geográficos e filosóficos, entre outros, influenciam diretamente a forma como a língua será sistematizada, já que "as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período." (KOERNER, 1996, p. 60). Isso também significa que os documentos históricos usados como fonte de estudo da língua precisam ser analisados dentro de seu contexto histórico, o que influencia diretamente os fatores linguísticos relacionados ele.

Já o princípio da Imanência se volta para a organização linguística de determinada época, ou quadro linguístico: "O quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna. Este pré-requisito pode ser chamado de princípio da imanência". (KOERNER, 1996, p. 60), que, por estar voltado ao estudo do sistema da língua de uma época específica, realiza um trabalho de cunho sincrônico.

O princípio da Adequação, por sua vez, procura traçar um paralelo que envolve os domínios dos dois primeiros somado às teorias e ocorrências do presente, numa perspectiva de comparação de fatos e estruturas a fim de gerar um maior entendimento sobre determinadas mudanças ocorridas na língua, podendo ser considerado, assim, um estudo diacrônico. Nesse sentido Koerner explica o funcionamento conjunto dos três princípios:

> Somente depois que os dois primeiros princípios foram seguidos (assegurando, desta maneira, que um pronunciamento linguístico tenha sido localizado e compreendido no seu contexto histórico original), pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico (...). Talvez pudéssemos chamar este último passo de princípio da adequação. (KOERNER, 1996, p. 60)

Assim, a organização metodológica, ou sistematização adotada/oferecida pela historiografia linguística vem oferecer ao historiógrafo recursos imprescindíveis para a realização de seu trabalho, já que seu objeto de estudo, a língua e suas transformações, não existe dissociado de uma contextualização, seja geográfica, histórica, psicológica ou filosófica, entre outras; também precisa ser entendida enquanto ocorrência demarcada temporalmente, além de requerer, para melhor entendimento, uma comparação com o que se conhece de língua no tempo presente, afinal assim se reconhece transformação: ao se observar em um tempo/espaço o que algo é e o que esse algo passa então a ser em um outro tempo/espaço.

3. As alterações sofridas pelo h

Segundo Williams (2001), a história da ortografia portuguesa divide-se em três períodos: o período fonético – período do português arcaico; período etimológico- Renascimento até o séc. XX; período reformado – paralela à adoção pelo governo português da *nova ortografia*, 1916.

Durante o período fonético, em que "os escribas tentavam representar foneticamente o som das palavras que escreviam." (Williams, 2001, p. 33), deparavam-se com a ocorrência de muitos sons que não existiam no latim, precisavam ajustar grafias antigas ou criar novas. Foi uma fase de grandes "equívocos" ortográficos e fonéticos, em que muitas vezes o mesmo som era representado de maneiras diversas, havia letras que ora eram pronunciadas como um fonema, ora como outro.

Já Coutinho atribui as nomenclaturas *fonético* – dos primeiros documentos redigidos em português ao séc. XVI, pseudoetimológico – séc. XVI ao ano de 1904 – e *simplificado* – da publicação da ortografia Nacional de Gonçalves Viana, 1904 aos dias de hoje. (Coutinho, 1984, p. 71,72).

Em meio a diversas ocorrências relevantes para o histórico da lín-

gua portuguesa, uma questão especial interessa a este trabalho: o percurso do uso do *h*. Para tanto, serão usadas aqui algumas anotações de filólogos que estudaram os usos deste sinal gráfico a partir do Latim em confronto com o uso do mesmo no documento histórico *Almanack Corumbaense*. Nesse sentido, é relevante observar algumas notas referentes ao assunto, o que será iniciado por Williams.

> (1) A letra *h* foi usada para marcar o hiato entre duas vogais diferentes ou entre vogais de qualidade diferente: *poher* por *poer* (arcaico) [...].
>
> (2) A letra *h* foi usada antes de vogais iniciais, talvez, no início para indicar o hiato com a vogal final de palavra precedente; mais tarde, esquecido esse objetivo, veio a ser o *h* considerado parte da grafia regular da palavra: há por a (artigo); *hi* por i ou y (arcaico); *hidade* por idade; *hir* por *ir; hordenar* por ordenar; *honde* por *onde* [..].
>
> (a) Em *he* (por é) o *h* era provavelmente usado para distinguir o verbo da conjunção e. [...].
>
> Pedro A. d'Azevedo assevera (RL, IX, 263) que a primeira ocorrência datada de *lh* é num documento de 1269 e a de *nh* num documento de 1273. (WILLIAMS, 2001, p. 36)

Em observação mais recente, Cunha (1983) também registra algumas ocorrências do uso do *h*. Segundo ele:

> O h não corresponde a nenhum som. Usa-se apenas:
>
> a. no início de certas palavras, que o possuíam de origem: *haver, Helena, hoje*.
>
> b. no fim de algumas interjeições: *ah! oh! uh*!
>
> c. no interior de palavras compostas, em que o segundo elemento, iniciado por h, se une ao primeiro por meio de hífen: *anti-higiênico, pré-histórico, super-homem*;
>
> d. nos dígrafos *ch*, *lh* e *nh*: *chave, talho, banho*. (CUNHA, 1983, p. 75)

Bechara (1961) vem denominar o *h* como letra diacrítica fazendo a seguinte notação:

> **Letra diacrítica** – É aquela que se junta a outra para lhe dar valor fonético especial e construir um dígrafo. Em português as letras diacríticas são h, r, s, c, ç, u para os dígrafos consonantais e m e n para os dígrafos vocálicos: chá, carro, passo, quero, campo, onda. (BECHARA, 1961, p. 73)

Pereira (2010) contribui:

> Esta letra não tem valor [não representa fonema] em português, como já não tinha em latim, e foi conservada apenas como inicial, em respeito à etimologia: haver, hélice, hidrogênio, hóstia, hem?

> No interior do vocábulo só se emprega em dois casos: quando integrante de um dígrafo – *ch, lh, nh,* – e nos compostos em que o segundo elemento, com *h* inicial, se une ao primeiro por meio de hífen: macho, malho, manha, anti-higiênico, pré-história, super-homem. (PEREIRA 2010, p. 100).

Coutinho, em sua Gramática Histórica, aponta peculiaridades do uso do h, que vão da vogal à consoante, durante o *período etimológico*: "Assim o *i* era representado também por *y* e *j: y = hi*, *mjnas = minhas.* Quando semivogal, substituía-o frequentemente o *h: cabha = cabia, dormho = dormio*." (COUTINHO, 1984, p. 72).

Como consoante, notam-se outras ocorrências:

> *h* – ora aparece representado no início das palavras, de conformidade com a origem latina, o que acontece menos vezes: *homees = homens*; ora é omitido: *omilde = humilde, aver = haver*. Por nalogia com os vocábulos latinos, em que ele é etimológico, grafavam-se com *h* inicial outros em que se ele não explica etimologicamente: *hordenar, hobra*. Servia também para indicar vogal aberta ou monossílabo tônico: *he, hi, ir*. No meio das palavras, separava as vogais em hiato: cahir, sahir, ou representava a semivogal i ou a nasal î: sabhã = sabiam (saibam), camho = camîo. (COUTINHO, 1984, p. 72).

Coutinho deixa claro em sua obra a contrariedade que sente em relação a determinadas formas de escrita adotadas no período denominado por ele como *pseudoetimológico*. Justifica também várias adversidades devido ao retorno ao clássico, por ocasião do Renascimento, o que exigiria dos escribas conhecimentos linguísticos de diversas línguas, fato não correspondente à realidade, influenciando de certa forma, negativamente a escrita. Outro fator incoerente seria o desconhecimento da origem de várias palavras tratadas como gregas.

> São inúmeros os disparates gráficos, decorrentes do uso da ortografia etimológica, a que não têm escapado os melhores escritores. Basta citar *sepulchro, chrystal, thesoura, theor, systhema, cathegoria, cathecismo, author, authonomia* [...]. (COUTINHO, 1984, p. 72).

Segundo este último autor, é com objetivo de solucionar as discrepâncias entre os autores e simplificar a escrita da língua portuguesa que Gonçalves Viana publica a *Ortografia Nacional*, embora não tenha atingido êxito total. Serão citadas aqui notações relacionadas ao uso ou desuso do *h*, já que as demais não se relacionam ao tema deste estudo. Nesse sentido, pode-se observar: "1. Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega, *th, ph, ch* (= k), *rh* [...]

Almeida faz sobre o h a seguinte notação "Outra existe que nenhuma consonância representa, o *h*." (Almeida, 2009, p 32). Outra situação observada pelo autor diz respeito à diferenciação de pronúncia das

grafias *lh*:

> Não havendo em português letra especial que representasse o som contínuo lingual molhado, criou-se o grupo **lh**. Eliminou-se, porém o **h** que nesse grupo não formasse dígrafo; se antigamente se escrevia *filharmônico* (o **l** é letra final do primeiro elemento e o h letra inicial do segundo), hoje, sem perigo de erro de pronúncia, escrevemos tais compostos ou sem h ou com os elementos separados por hífen: *filarmônico, gentil-homem.* [...] A eliminação do *h* inicial era fato já averiguado no próprio latim: *Annîbal* é grafia corrente ao lado de *Hannîbal* [...] (ALMEIDA, 2009, p. 46, 47).

Como é procedimento adotado pela historiografia linguística. apoiar-se sobre um documento histórico, este estudo apoia-se no *Almanack Corumbaense* a fim de analisar exemplos que possam ilustrar as ocorrências defendidas anteriormente pelos teóricos listados.

O *Almanack Corumbaense* data da fase inicial dos anos de 1800 e funciona como uma espécie de histórico da cidade de Corumbá que, abrigando um porto de grande circulação entre o Rio de Janeiro e o então Estado do Mato Grosso, contava com um considerável estágio de desenvolvimento para a época. O documento traz também biografias de alguns políticos, militares, comerciantes em meio a poemas, anúncios, entre outros textos, além de exaltar a história de Corumbá conforme nele se registra no texto *Notas sobre Corumbá, página XV*: "Culpa temos nós em não termos, ha mais tempo, tido a luminosa idéia de apresentar ao publico do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessária e tão útil como este nosso presente *Almanack Corumbaense."*

A seguir encontram-se listados vocábulos retirados dos textos do almanaque:

Palavras cuja grafia não se alterou: h inicial.	Palavras cuja grafia não se alterou: dígrafo *ch*.	Palavras cuja grafia não se alterou: dígrafo *nh*.	Palavras cuja grafia não se alterou: dígrafo *lh*.	Grafia modificada para o fonema /k/	*h* como marcador de hiato.	*h* associado a *p* para formação do fonema /f/
Historico habil houve hoje historia honrado homem hygiene habitantes hortaliçarias hoteis há (haver) hei hygienica hydrogene hoje hoteleiro habita herpes hegira horisonte havia hebreus humanas harmônico harmonia homicidio humilde-mente himnos honra	Chefe Marechal Chamada Acha Lanchas Charada Chamou “Bicha” Chama Borracha chegado	Linhas Junho Commu-nhão Linha Mesquinhos Reconheceu Gallinha Engenho Conhecidos Visinho Sonhos companhei-ros	Brilhantis-mo Coelho Velho Lhe Melhora-mento Melhor Bilhares Olhos Aparelho Molhados Filhos Escolha colheres	Polytechini-ca Architectura Paschoa Bronchios bronchites bronchio bronchiaes Chorograph-ia Machinas Psychologi-cos Architecton-ica Christianis-mo machinista	Sahio Copahiba Sahir Bahia Prohibem-se Piauhy Parahyba Dahi atrahidos ahi trahiste sahe rehaver	Triunphantes Epigrapha Calligraphia Pharmacias Typographias Pharmaceuti-cos Physionomia Chorographia Geographo Phantasia Pharmacopé-as Antiphelico Telegrapho Telegraphi-cas Phrases phenomenos methaphisica phantasista phosphato escrophula
Palavras cuja grafia foi altera-da:perda do h inicial.	*h* associado a *p* para forma-ção do fonema /f/	Grafia mo-dificada pa-ra o fonema /k/ forman-do encontro consonantal	Grafia para o fonema /R/	Outras ocor-rências	*h* como marca-dor de hiato em letras iguais.	
Herva-matte Hombro Hontem	Sympathicos Cathegoria Theatros Atheneu Methodos Therebentina Homoeopathi-cos Theatro Thereza Santa Cathari-na Theoria Theocratica Methaphisica Mythologia theologicos	Sepulchro Chronico Chroonolo-gia Christo	Catarrhos catarrhaes	Exhortava Oh!	Comprehen-dendo comprehensão	

4. Considerações finais

A língua como "objeto vivo" segue seu curso sendo transformada por seus falantes através do tempo e do espaço. Suas transformações podem ser relacionadas à ortografia à sintaxe, à semântica, entre outras situações.

A filologia, que também nasce de um processo de transformação, tem a preocupação de estudar a origem e evoluções que ocorrem no processo das línguas humanas. Em especial, foi tratado aqui do caso do H, um estudo complexo que causa polêmica entre os estudiosos do assunto.

Observou-se o processo de uso e pronúncia deste elemento, as ocorrências desde o latim, as situações de desuso e algumas de suas possíveis razões, as que de alguma forma permaneceram ou surgiram em uma ocorrência nova.

Nesse sentido, este artigo não visava à façanha de trazer um assunto novo, mas, em alguma medida, retomar a possibilidade de reflexão sobre um caso tão rico para os limites dos estudos relacionados à língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão M. de. *Gramática metodológica da língua portuguesa.* São Paulo: Saraiva, 2009

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). *História entrelaçada*: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1961.

BORBA, F. da S. *Introdução aos estudos linguísticos.* São Paulo: Nacional, 1967.

BURGUIÉRE, André. *Dicionário das ciências históricas.* Rio de Janeiro: Imago, 1993.

COUTINHO, Ismael de L. *Gramática histórica*: pontos de gramática histórica. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. 1984.

CUNHA, Celso F. da C. *Gramática da língua portuguesa.* Rio de Janei-

ro. FAE. 1983.

FARACO, Carlos A. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. Rio de Janeiro: Parábola, 2006.

GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. Ideologias nos Quadrinhos: o capitão América. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, M. L. (Orgs.). *Para o alto e avante.* Curitiba: Appris, 2012.

IWASSA, Hiroco Luiza Fujii; ALMEIDA, Miguel Eugenio. Princípios metodológicos da historiografia linguística: uma abordagem em Koerner (1996). *Revista Ave Palavra*, n. 14, 2012.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL,* nº 2, p. 45, 1996.

_____. *Practicing Linguistic Historiography.* Amsterdam: John Benjamins, 1989.

PEREIRA, José da S. *Gramática histórica da língua portuguesa,* Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Trad.: Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

O CIÚME NA OBRA DOM CASMURRO

Raimunda da Silva e Silva (UERR)
raimundas36@gmail.com
Rejane Gonçalves Sousa Sanches (UERR)
rejannesoussa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar aspectos relevantes da obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis, publicada em 1900, no período de efervescência do estilo de época realista. A história é narrada pelo protagonista Bento Santiago, portanto trata de uma narração autodiegese, com a intenção de unir os relatos de sua infância até o presente momento em que escreve o livro, para compreender algo mais do que o suposto adultério de sua mulher. Discutiremos um dos pontos cruciais que marcam a história do personagem principal, chamado por todos de Bentinho, que se deixa levar pelas frequentes crises de ciúmes que sente pela mulher que amou desde a infância, Capitu. Esse sentimento mostra-se habitual nas falas e atitudes do protagonista, que revelando insegurança no seu relacionamento e provocando grandes mudanças na sua personalidade. A abordagem do ciúme será tratada especificamente dentro da obra *Dom Casmurro*.

Palavras-chave: Ciúme. Narração. Autodiegese. Personalidade.

1. Introdução

Pretende-se neste trabalho analisar a obra de Machado de Assis intitulada *Dom Casmurro*, publicada pela primeira vez em 1900 e até hoje é muito bem apreciada pelo público leitor. O foco principal que abordaremos nesta análise é o ciúme de Bentinho, personagem conservador e inseguro, que demonstra a todo o momento muitas desconfianças de Capitu, uma moça curiosa e decidida que está além de seu tempo, por sua personalidade forte.

Considerado um dos melhores livros, *Dom Casmurro* torna-se importante não só pelos enigmas a respeito da suposta traição de sua esposa Capitu com o seu melhor amigo Escobar, mas por trazer na trama traços muito fortes a respeito do ciúme doentio que o mesmo nutria pela mulher amada. De forma persuasiva, o narrador tenta convencer o leitor da traição da esposa, que não é confirmada na obra, o que deixa todos curiosos com relação aos acontecimentos.

Veremos no decorrer do trabalho, que essa obra machadiana sofre inúmeras interpretações por sua narrativa ambígua, ou seja, mostra em

Capitu, ora uma moça boa e ingênua, ora uma mulher forte com atitudes surpreendentes, que naquela época não eram vistas com bons olhos. As desconfianças acontecem frequentemente, mas em nenhum momento o personagem chegou a presenciar episódios verídicos. Porém, agia dessa maneira apenas pela suposta ideia de imaginar que sua esposa o traia.

2. Uma breve abordagem sobre o Ciúme

Para muitas pessoas, o ciúme pode ser considerado como a manifestação do amor por ser algo inerente ao ser humano e pode vir acompanhado de angústias, dúvidas e inseguranças. É o que acontece na obra *Dom Casmurro*. É importante frisar que a existência desse sentimento não está ligada estritamente a fatos, motivos reais, nem precisa ser algo verdadeiro para existir, não depende do outro, nem tampouco de seu comportamento, mas acontece muitas vezes nos relacionamentos amorosos.

Segundo o significado oferecido no *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2008, p. 238) ciúme é: "1. Sentimento doloroso causado pela suspeita de infidelidade da pessoa amada, zelos**.** 2. Angústia provocada por sentimento exacerbado de posse".

Diante de tais significados, foi possível perceber muito desse comportamento em toda a trajetória do protagonista da obra que chegou a ocasionar o fim do seu casamento por suas terríveis desconfianças, além de ser capaz de pensar em sua própria morte, desejou a morte da esposa e quase provocou a morte do filho. É o que comprovaremos no tópico a seguir sobre o ciúme na obra.

Vemos, a partir disso, que ele transbordou os limites da normalidade e passou a ter reações doentias o que nos leva a crer que trata de ciúme patológico. De acordo com Cavalcanti (1997) as pessoas que sentem ciúme de maneira excessiva podem transformar a realidade de uma forma deturpada, o que pode virar um ciúme patológico, que provoca no ser a vontade de controlar o pensamento e maneira de se comportar do outro. Os pensamentos sobre a suposta traição acontecem de maneira simultânea e frequente, isso se dá pelo medo de perder a pessoa amada para o outro.

Esse fato ocasionou o final solitário de *Dom Casmurro*, uma pessoa frustrada que não consegue amar verdadeiramente, pois o ciúme venceu o amor que ele sentia. Capitu sofreu demasiadamente com as crises

de ciúme do esposo. Nesse sentido, podemos dizer que ela, a vítima do ciúme doentio perdeu seu vigor e até o amor por aquele homem, aceitando a separação naturalmente. É importante ressaltar que é de extrema importância haver confiança entre as relações para que estas não se destruam diante de motivos infundados que chega a prejudicar não só o casal, mas todas as pessoas que o rodeiam.

3. O ciúme na obra

Dom Casmurro é uma obra realista, portanto tem aspectos completamente diferentes do que era apreciado no estilo romântico. Trabalha sob o viés psicológico e particular dos personagens, além de demostrar um registro fiel da realidade e escrita extremamente descritivista.

Segundo Coutinho (1999),

> [...] Realismo é a tendência literária que procura representar, acima de tudo, a verdade, isto é, a vida tal como ela é, utilizando-se, para isso, da técnica da documentação contrariamente à invenção romântica. Interessado na análise de caracteres encara o homem e o mundo objetivamente, para interpretar a vida. Utilizando-se das impressões sensíveis, procura retratar a realidade graças ao uso de detalhes específicos, o que faz que a narrativa seja longa e lenta e dê a impressão nítida de fidelidade aos fatos. A estética realista procura atingir a beleza sob os disfarces do comum e do familiar, no ambiente local e na cena contemporânea. (COUTINHO, 1999, p. 12)

Diante dessas afirmações, percebemos que apesar de *Dom Casmurro* ter sido uma das primeiras obras realistas no Brasil, já se observa traços marcantes desse estilo, como a descrição da vida concreta, ou seja, verdadeira, que se contrapõe aos traços do romantismo. A realidade é passada objetivamente, não há pensamentos pessoais e subjetivos, os detalhes são extremamente visíveis, o que traz lentidão à narrativa.

Na obra citada, Bentinho, o personagem principal, era um menino órfão de pai, muito apegado à mãe, Dona Glória, uma mulher rica que mimava o seu único filho. Talvez por esse motivo Bento transformou-se em uma pessoa conservadora e insegura, chegando a ponto de perceber que amava sua amiga de infância por ter ouvido uma conversa do agregado José Dias com sua mãe.

Um dos primeiros momentos em que observamos o ciúme foi quando José Dias visitou Bentinho no seminário e falou do comportamento de Capitu: “Tem andado alegre, como sempre; é uma tontinha. Aquilo, enquanto não pegar algum peralta da vizinhança que case com

ela...” (ASSIS, 2010, p. 105). Nesse instante, percebemos evidentemente que Bento não se conformou em saber que enquanto ele permanecia triste e chorando todas as noites e sempre pensando nela, a sua amada, pelo contrário, parecia nem pensar mais nele e sentia-se feliz apesar da distância.

Outro momento que podemos citar é quando Bentinho fala:

> [...] escapei ao agregado, escapei a minha mãe não indo ao quarto dela, mas não escapei a mim mesmo. Corri ao meu quarto e entrei atrás de mim. Eu falava-me, eu perseguia-me à cama, e rolava comigo, e chorava, e abafava os soluços com a ponta do lençol [...] (ASSIS, 2010, p. 121).

Isso aconteceu após o personagem ter visto Capitu observando o cavaleiro que passava e a admirava na janela, e até mesmo trocando olhares, nesse momento, Bento sem saber do que realmente tratava a cena passou a tirar suas próprias conclusões.

Depois que Bento Santiago casou-se com Capitu, aquele ciúme de adolescente aumentou cada dia mais e passou a fazer parte do seu dia a dia. Como veremos no decorrer desse trabalho.

Em outro capítulo, percebemos o ciúme dos braços nus de Capitu, que era admirado por outros homens no baile em que eles frequentavam. Logo em seguida, apresenta outra cena de ciúme, dessa vez é da contemplação de Capitu pelo mar:

> Venho explicar-te que tive tais ciúmes pelo que podia está na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela. É sabido que as distrações de umas pessoas podem ser culpadas, pois que em matéria de culpa a graduação é infinita. A recordação de uns simples olhos basta para fixar outros que o recordem e se deleitam com a imaginação dele. Não é mister pecado efetivo e mortal, nem papel trocado, simples palavras, aceno suspiro ou sinal ainda mais miúdo e leve [...] (ASSIS, 2010, p. 157).

Diante dessas palavras, observamos que tal ciúme era uma ameaça perceptível, pois acontecia até mesmo quando Bentinho observava gestos simples de Capitu, quando estava perto dele ela não podia nem ao menos se distrair ou ficar refletindo sobre alguma coisa, isso já o fazia imaginar que ela tinha algo a esconder.

O protagonista era excessivo e suas próprias palavras revelam: “cheguei a ter ciúmes de tudo e de todos. Um vizinho, um par de valsas, qualquer homem, moço ou maduro, me enchia de terror ou desconfiança [...]” (ASSIS, 2010, p. 171).

O momento de extremo ciúme e insegurança do protagonista se dá

durante o velório de seu amigo Escobar, onde ele a observa:

> Capitu olhou alguns instantes para o defunto com olhar, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltasse algumas lágrimas poucas e caladas. As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga e quis leva-la; mas o cadáver parece que a retinha também. Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais o da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã. (ASSIS, 2012, p. 176)

É notório que apesar da amizade entre Bentinho e Escobar, ele não aceitava em nenhum momento que sua esposa demonstrasse algum sentimento de tristeza e dor pela morte do amigo, subtende-se que era preferível que ela se mantivesse fria, neutra, sem nenhuma demonstração de que estava comovida com o acontecimento.

Bentinho pensava constantemente que sua esposa teria o traído e ainda gerado um filho de Escobar, pois observava as imitações do garoto e comparava-as com o comportamento do amigo:

> Nem só os olhos, mas as restantes feições, a cara, o corpo, a pessoa inteira, iam-se apurando com o tempo. Eram como um debuxo primitivo que o artista vai enchendo e colorindo aos poucos, e a figura entra a ver, a sorrir, a palpitar, falar quase, até que a família pendura o quadro na parede, em memória do que foi já não pode ser. Aqui podia ser e era [...] Escobar vinha assim surgindo da sepultura, do seminário e do Flamengo para se sentar comigo à mesa, receber-me na escada, beijar-me no gabinete de manhã, ou pedir-me à noite a bênção do costume. Todas essas ações eram repulsivas; eu tolerava-as e praticava-as para me não descobrir a mim mesmo e ao mundo. (ASSIS, 2010, p. 183-184).

Depois do enterro de seu amigo, Bentinho passou a desprezar o filho, que a cada dia parecia-se mais com o finado a ponto dele comparar com a fotografia e ver grandes semelhanças, como se o defunto estivesse voltando da sepultura. Nesses instantes em que ele observava tantas semelhanças e via a relação entre mãe e filho, sentia muita raiva, se desesperava e tinha vontade de matá-los. Tal situação já estava incomodando até Capitu que propôs mandá-lo para um colégio, aonde Ezequiel só viria para casa aos sábados. O menino não aceitava a situação, mas o próprio pai o levou:

> Fui eu mesmo que o levei um dia de manhã, uma segunda-feira [...] Levei-o a pé, pela mão, como levara o ataúde do outro. O pequeno ia chorando e fazendo perguntas a cada passo, se voltaria para casa, e quando e se eu iria vê-lo [...] E lá o levei e deixei. A ausência temporária não atalhou o mau, e toda a arte fina de Capitu para fazê-lo atenuar, ao menos foi como se não fosse; eu sentia-me cada vez pior. (ASSIS, 2010, p. 185)

Como vemos, essas situações constantes de ciúmes iam consumindo Bentinho, que se tornava cada vez mais inseguro e infeliz, característica típica de pessoa ciumenta, e só foi agravando-se cada vez mais e se transformando em um ciúme patológico. Vejamos mais um ponto que caracteriza o sentimento exacerbado que acontecia com o protagonista da obra isso aconteceu no dia em que Bentinho andou a noite toda na rua e já chegou a sua casa pela manhã e praticou as seguintes ações:

> Cheguei a casa, abri a porta devagarinho, subi pé ante pé, e meti-me no gabinete; iam dá seis horas. Tirei o veneno do bolso, fiquei em mangas de camisa, e escrevi ainda uma carta, a última, dirigida a Capitu. Nenhuma das outras era para ela; senti necessidade de lhe dizer uma palavra em que lhe ficasse o remorso da minha morte [...] Não lhe lembrava o nosso passado, nem as lutas havidas, nem alegria alguma; falava-lhe só de Escobar e da necessidade de morrer o meu plano foi esperar o café, dissolver e ingeri-la [...] (ASSIS, 2010, p. 187-188).

A falta de confiança que existia em Bento Santiago já estava acontecendo de forma exagerada, o sentimento já estava se tornando doentio, e com isso sentia a necessidade de acabar com sua vida. Mas depois de ir ao teatro e assistir a peça *Otelo***,** Bentinho pensou:

> [...] Capitu devia morrer. Ouvi as súplicas de Desdêmona, as suas palavras amorosas e puras, e a fúria do mouro, e a morte que este lhe deu entre aplausos frenéticos do público. – E era inocente – vinha eu dizendo rua abaixo. – Que faria o público se ela deveras fosse culpada, ou tão como Capitu? E que morte lhe daria o mouro? Um travesseiro não bastaria; era preciso sangue e fogo, um fogo intenso e vasto, que a consumisse de todo, e a reduzisse a pó, e o pó seria lançado ao vento, como eterna extinção [...] (ASSIS, 2010, p. 187).

Como se não fosse suficiente, Bentinho se arrependeu de suicidar-se e pensou em se tornar assassino de seu próprio filho:

> Inclinei-me e perguntei a Ezequiel se já tomara café. – Já, papai; vou à missa com mamãe. – toma outra xícara, meia xicara só. – E papai? – Eu mando vir mais; anda, bebe! Ezequiel abriu a boca. Cheguei-lhe a xicara tão trêmulo que quase a entornei, mas disposto a fazê-la cair pela goela abaixo caso o sabor lhe repugnasse, ou a temperatura, porque o café estava frio... Mas não sei o que senti que me fez recuar (ASSIS, 2010, p. 189).

Depois desse momento, Bento se arrependeu de ter programado a situação que causaria a morte de Ezequiel, em seguida Capitu apareceu e percebeu que algo estranho estava acontecendo, foi quando Bentinho começa a dizer sobre suas desconfianças a respeito da paternidade do menino, eles discutem muito e resolvem se separar.

4. Considerações finais

Após o estudo, podemos observar que um dos pontos relevantes a ser profundamente estudado é o ciúme. O que implica dizer que a busca da comprovação da traição não encontra justificativa, tendo em vista que os relatos se dão de forma unilateral e sem qualquer prova clara. No entanto, sua ambiguidade cria uma curiosidade ao leitor o que torna ser uma obra demasiadamente consultada até os dias atuais.

Sabemos que uma das principais atitudes que gera conflitos amorosos tem a ver com a falta de confiança, esse sentimento que causa tristeza, solidão, dúvidas, insegurança, e, por muitas vezes, consequências trágicas, tudo isso em virtude do ciúme. É importante ressaltar que o ciúme faz parte da vida de todo ser humano; o que o diferencia é o grau com que ele existe, ou seja, em algumas pessoas ele é moderado e em outras ele tem mais intensidade, como é o caso do personagem tratado na obra.

Bentinho, a todo custo mostrou as suas justificativas com relação ao comportamento de Capitu, até porque é formado em advocacia e tinha argumentos suficientes para convencer o leitor sobre o seu ponto de vista, enquanto ela não teve direito a sua defesa. Isso é bem típico de uma pessoa ciumenta, obsessiva que vê coisas onde não existe. Desse modo, o ciúme foi tão doentio que destruiu o amor que o casal nutria desde a infância. Esse tipo de sentimento provocou consequências para todos da família

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*: era realista, era de transição. 5. ed. São Paulo: Global, 1999.

ASSIS**,** Machado de. *Dom Casmurro.* 8. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

CAVALCANTE, A. M. *O ciúme patológico.* Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. Coordenação de edição: Marina Baird Ferreira. Equipe de lexicografia: Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Positivo; 2008.

O DEVER DE CASA FUNCIONA? UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONSIDERAÇÕES DE COOPER

Juliana Oliveira de Santana Novais (UEMS)
julianasnovais@gmail.com

RESUMO

Os deveres de casa, tarefas, para casa, lição de casa ou ainda trabalhos pessoais, são atividades requisitadas pelos professores, tradicionalmente, como forma de fixar conteúdo, adiantar matéria e fazer revisão para provas. Entretanto, o que percebemos entre os teóricos estudados e por meio das leituras de teses, de dissertações, é que existe uma falta de razão particular para a solicitação do dever de casa e uma grande cobrança por parte dos familiares, que acreditam que quem passa muito dever de casa é um bom professor. Diante disso, cabe perguntar se o dever de casa cumpre o seu papel, ou seja, se ele funciona. Para tanto, iremos utilizar dos estudos de Cooper, que analisou e comparou durante 16 anos, alunos que fazem deveres de casa com alunos que não fazem deveres de casa.

Palavras-chave: Dever de casa. Cooper. Revisão. Fixação.

Antes de responder à pergunta proposta no título desse trabalho, faz-se necessário conceituar o que vem a ser dever de casa e pontuá-lo historicamente. Sendo assim, os deveres de casa[73], tarefas, para casa, lição de casa ou ainda trabalhos pessoais, são atividades requisitadas pelos professores, tradicionalmente, como forma de fixar conteúdo, adiantar matéria e fazer revisão para provas. Entretanto, o que percebemos entre os teóricos estudados (cf. COOPER, FERREIRA, PAULA, VANTTEROTT) e por meio das leituras de teses, de dissertações, bem como da análise das entrevistas feitas com os professores, é que existe uma falta de razão particular para a solicitação do dever de casa e uma grande cobrança por parte dos familiares, que acreditam que quem passa muito dever de casa é um bom professor.

Diante disso, então, cabe perguntar o porquê dos deveres de casa. Observamos que as atividades dadas como lição de casa são requisitadas por tradição, assim como os professores também tiveram os deveres de casa durante sua vida escolar, utilizam essa prática também com seus

[73] Deveres de casa de acordo com Cooper (2007) são atividades requisitadas pelo professor aos seus alunos, sendo elas desenvolvidas, em horários não escolares (tradução da pesquisadora)

alunos. A permanência ou estabilidade do dever de casa deve-se ao fato de que este causa polêmica, e isso o mantém vivo, e porque ele cumpre, mesmo que não sendo de forma clara, uma função educacional e, a nosso ver, uma função social. (FERREIRA, 2008)

Mesmo o dever de casa fazendo parte de nossa cultura escolar, falar dele é problemático, haja vista as grandes divergências acerca do tema por parte dos professores e pelo fato de ser pouco pesquisado no Brasil.

Paula (2000) é uma das pesquisadoras que constata a pouca produção de pesquisa sobre o tema no país. Outra pesquisadora que compartilha da mesma visão de Paula (*op. cit.*) e Ferreira (2008) que em sua tese intitulada "Lição de Casa: considerações sobre a relação criança/escrita" afirma que ao nos depararmos com a literatura estrangeira, norte americana em especial, logo verificamos uma diferença entre essa literatura e a nacional: "neles não há indicação reincidente de falta ou escassez de produção". O ponto enfatizado pelas pesquisas das autoras sobre o assunto é a baixa qualidade teórica das discussões. Não se sabe ao certo quando foi dado o primeiro dever de casa, entretanto a partir dos estudos realizados é possível afirmamos que a atividade é tão antiga quanto o ato de ensinar.

Por meio das pesquisas feitas, encontramos alguns trabalhos norte americanos (cf. COOPER & VANTTEROT), relatando a cultura dos deveres de casa desde o fim do século XIX, quando o cérebro era tido como um músculo que precisava ser exercitado. Dessa forma, os deveres de casa serviam para atividades de memorização e eram considerados eficazes. Já no início do século XX, com a ascensão da educação, muitos educadores, médicos e estudiosos da área da educação começaram a questionar a validade do dever de casa e seu efeito na saúde e bem estar da criança. O dever de casa passa, então, a ser um vilão. Em 1957, com o lançamento do primeiro satélite artificial, os Estados Unidos preocupados em competir com a Rússia e com medo de que suas crianças não estivessem preparadas o suficiente para competir em um ambiente totalmente tecnológico, os pais, as escolas e os professores passam a ver o dever de casa como uma maneira de acelerar o conhecimento e a capacidade cognitiva da criança. Dez anos mais tarde, no fim da década de 1960 e início da década de 1970, durante a guerra do Vietnam e de movimentos de direitos civis, uma contracultura emerge e muitos aspectos da vida pessoal, política e educacional da sociedade, entre outras, começam a ser questionados. Nesse momento, o dever de casa também foi questionado e os argumentos do inicio do século XX emergem e novamente as atividades são vistas de forma negativa por pressionarem os alunos ao sucesso. Entretanto,

na década de 1980, diante da concepção de que o sucesso econômico dependia do sucesso escolar, o governo americano então resolve recomendar o dever de casa como uma estratégia de aprendizagem efetiva.

No caso brasileiro, apesar do dever de casa estar arraigado na cultura escolar, observamos que a preocupação com o assunto se resume muitas das vezes ao fato de dar ou não dar dever de casa; se der qual a quantidade ideal? Da relação da família com o dever de casa e quanto a sua história, ou seja, sua função, objetivo e efeito. Não encontrei nenhum trabalho que trouxesse alguma pesquisa quanto à qualidade do dever de casa e nenhuma análise das atividades sobre a compreensão textual presentes nessa prática educativa. Na verdade, "quando se faz uma revisão das pesquisas e artigos sobre lição de casa, chega-se irremediavelmente a uma conclusão: a pesquisa demanda teorização*"*. (FERREIRA, 2008, p. 13). A partir de tal assertiva, podemos assumir que há falta de estudos teóricos sobre o assunto, mesmo o dever de casa fazendo parte da escola há muito tempo.

Caminhando para a questão da funcionalidade do dever de casa, devemos entender quais são os pontos positivos e negativos de se passar tarefa para casa. Assim, no que diz respeito à aceitabilidade e reconhecimento da importância dos deveres de casa, atualmente, podemos encontrar estudos tanto contra como a favor. Há, entre esses pesquisadores, os que refletem sobre os aspectos positivos e negativos da utilização dessa atividade.

Cooper (2007) é um dos pesquisadores que aprofunda os estudos sobre os efeitos positivos e negativos da prática dos deveres de casa. Para o autor (2007, p. 8) esses efeitos assim se constituem:

Efeitos Positivos[74]

A) Aprendizagem com resultado imediato
Melhor retenção do conhecimento factual;
Aumento do entendimento;
Melhora o pensamento crítico, a formação de conceitos e o processo de infor-

[74] Positive effects: A) Immediate Achievement and Learning: better retention of factual knowledge; increased understanding; better critical thinking, concept formation, and information processing; curriculum enrichment. B) Long-Term Academic: encourage learning during leisure time; Improved attitude toward school; better study habits and skills. C) Nonacademic: greater self-direction; greater self-discipline; more inquisitiveness; more independent problem solving. D) Greater Parental Appreciation of, and involvement in, schooling.

mação;
Enriquecimento do currículo.

B) Acadêmicos em longo prazo;
Encorajamento à leitura durante o tempo de lazer;
Melhora das atitudes em relação à escola;
Melhora das habilidades e hábitos de estudo.

C) Não acadêmicos;
Maior auto organização;
Maior autodisciplina;
Melhor organização do tempo;
Maior independência para resolver problemas;
Maior curiosidade.

D) Envolvimento familiar;
Um maior envolvimento dos pais na educação escolar.

Efeitos Negativos[75]

A) Cansaço:

Diminuição do interesse pelas atividades acadêmicas;
Fadiga física e emocional;
Negação do acesso para tempo de lazer e atividades comunitárias;

B) negação do acesso ao lazer e atividades da comunidade.

C) Interferência dos pais:
Pressão para fazer a atividade completa e com bom resultado;
Confusão de técnicas instrucionais.

D) Trapaça:
Copia de outros estudantes;
Ajuda de professores particulares.

E) Crescimento das diferenças entre alunos como êxito e fracassos.

Como podemos perceber, Cooper (2007, p. 9) agrupa em 04 (quatro) categorias os efeitos positivos dos deveres de casa: efeito acadêmico imediato, efeito acadêmico de longo prazo, efeitos não acadêmicos e efeito do envolvimento familiar. O autor (2007) ressalta que o efeito acadêmico imediato é uma das justificativas mais frequentes dadas pelos professores para requisitarem o dever de casa, pois, para esses professores é uma forma de aumentar o tempo de estudo dos alunos, fazer com

[75] Negative Effects: A) Satiation: loss of interest in academic material; physical and emotional fatigue. B) Denial of Access to leisure time and community activities. C) Parental Interference: pressure to complete and perform well; confusion of instructional techniques. D) Cheating: copying from other students; help beyond tutoring. E) Increased differences between high and low achievers.

que esses alunos consigam uma melhor retenção do conhecimento factual, aumentem o entendimento do conteúdo e enriqueçam o currículo.

Por outro lado, o efeito de longo prazo é o estabelecimento de práticas gerais que facilitam o aprendizado, promovem o pensamento crítico e a melhora das habilidades; encorajam os estudantes a aprenderem durante o momento de prazer; melhoram a relação dos alunos com a escola e aprimoram os hábitos de estudo e habilidades dos alunos.

Em relação aos efeitos negativos, Cooper (2007, p. 11) lembra que alguns desses efeitos contradizem os efeitos positivos. Por exemplo, enquanto alguns dizem que o dever de casa pode melhorar as atitudes dos alunos em relação à escola, outros dizem que essa atividade pode influenciar de forma negativa. Os alunos, nos Estados Unidos, país onde Cooper desenvolve suas pesquisas, ficam em torno de 07 (sete) horas por dia na escola[76], assim alguns estudiosos como Kohn (2007), Bull (2000), Barnnett e Kalish (2006) defendem que, em uma situação como essa, os deveres de casa podem causar fatiga emocional e física por submeterem os alunos por muito tempo à atividade acadêmica.

Em relação à escola brasileira não haveria esse problema, pois, em média, os alunos das redes estaduais e municipais ficam por 04 (quatro) horas e ½ (meia) diariamente na escola.

Outro efeito negativo do dever de casa, apontado por Cooper (2007), é o de negar o acesso das crianças às atividades extraclasses ou às atividades de lazer ou até mesmo de afetar o horário de dormir. Entretanto, essa situação só acontecerá se o professor — ao planejar a atividade — não pensar no tempo em que o aluno precisará para desenvolvê-la.

O dever de casa, por ser uma atividade executada fora da escola, geralmente tem pouca ou nenhuma supervisão em seu desenvolvimento e não precisa de controle do tempo, em contraposição com os deveres realizados pelos alunos em sala de aula. Em razão dessa característica, podemos dizer que o dever de casa serve para aumentar a disciplina de estudo e uma autodireção, melhor organização do tempo, e maior dependência para resolver os problemas, sendo que essas habilidades e atributos podem ter um impacto positivo na vida não acadêmica e acadêmica do sujeito. (COOPER, 2007, p. 10).

---

[76] Sem contar as atividades extras, como esportes, clubes e outros.

O aluno em casa pode decidir o horário que fará seus deveres, já que tem certa autonomia, uma vez que não tem um docente e um horário rígido a cumprir. Tem, portanto, a possibilidade de organizar o seu momento de estudo extraclasse, adquirindo disciplina e direcionamento de estudo próprios.

Diante dessa reflexão é possível afirmar que os deveres de casa podem ser benéficos ou maléficos, dependendo do seu planejamento, da forma como é encaminhado, da quantidade, da condição social dos alunos, do acompanhamento que têm em casa, das orientações do professor, entre outros. De acordo com Ferreira (2008, p. 21)

> [...] a lição de casa não é em si, nem boa, nem ruim. Sua eficiência/ineficiência é sobre determinada porque envolve a condição subjetiva do aluno, em relação com a escola e matéria, a sua relação com o professor e a do professor com ele, com a escola e com a matéria. Envolve, ainda, implicar o que o professor espera da lição de casa e como a estrutura – isso, sem considerar questões relativas à posição da criança na família e da família como a escola e a própria lição de casa.

Então, dever de casa funciona? Para Cooper (2007, p. 17) a melhor maneira de responder a essa pergunta é por meio da análise de pesquisas que apresentem como objeto de investigação o estabelecimento de uma comparação entre os alunos que fazem e os que não fazem os deveres em casa. No Brasil, não encontramos nenhuma pesquisa nessa perspectiva, mas tomando por base os estudos de Cooper, em suas 07 (sete) comparações é possível constatar melhor desempenho nas provas dos alunos que fazem deveres de casa. Esses alunos conseguem aumentar as notas nas provas. É claro que essa afirmação e pesquisa dependem de vários fatores como o autor mesmo pontua, entretanto ele é categórico ao dizer que, em estudos experimentais, os alunos que fazem deveres de casa são mais bem sucedidos do que aqueles que não os fazem.

Diante disso, para que o dever de casa seja eficiente e colabore com o desempenho escolar do aluno, ele demanda fazer sentido, promovendo o interesse do estudante pela busca, estimulando-o à pesquisa, contribuindo dessa maneira com o processo de ensino e de aprendizagem desse aluno. O objetivo deve estar claro e para isso, tanto o aluno quanto a atividade devem ser orientados, pois o aluno necessita da certeza do que é para ser feito.

Por outro lado, o dever de casa precisa ter um efeito positivo no seio familiar desse aluno, já que é uma forma de interação entre escola e família, uma vez que essa atividade proporciona o acesso dos pais ao que

está sendo visto em sala, bem como proporcionando, muitas vezes, que esses pais façam parte do processo.

Os professores podem se utilizar dos deveres de casa como uma forma de aumentar o envolvimento escolar dos pais com a escola. Entretanto, o envolvimento familiar assim como o escolar precisa ter efeitos positivos na vida da criança. Para Cooper (2007, p. 10) os alunos se tornam conscientes da conexão entre casa e escola. Os pais podem, devem e, na maioria das vezes, demonstram interesse pelo progresso acadêmico de seus filhos.

Portanto, um dever de casa de qualidade que ajude na progressão acadêmica dos alunos, deve conter explicitamente os objetivos didáticos que pretende alcançar. Deve contribuir para a ampliação do conhecimento das crianças, não pode ser tão difícil que os alunos não consigam resolvê-lo e nem tão fácil que os desestimule. Deve ser desafiador, sempre levando em conta o conteúdo programático estudado em sala e o conhecimento já adquirido pela criança e, além disso, considerar se o aluno tem acesso ao material necessário para a resolução do dever.

Em suma, os deveres de casa ao serem solicitados devem refletir os seguintes aspectos:

- os objetivos a serem alcançados devem estar claros para o docente;
- o dever de casa precisa estar conectado com a aula;
- o aluno necessita compreender o que foi pedido;
- o dever de casa precisa ser estimulador, desafiador;
- o dever de casa deve contribuir com a aprendizagem do aluno.
- o tempo que o aluno necessitará para resolver a atividade não pode ser muito nem muito curto, nem longo, mas deverá estar de acordo com cada faixa etária[77];
- considerar se o aluno possui o material ou a ajuda necessária para a resolução da atividade;

[77] Quanto mais novo o aluno for, menor é o tempo de concentração. (COOPER, 2007)

– a tarefa deve proporcionar autonomia.

Além disso, o dever de casa precisa ser corrigido pelo professor (coletiva ou individualmente) caso contrário a tarefa passará como uma atividade desnecessária. Essa constatação parece obvia, entretanto, durante a pesquisa, alguns pais e alunos em conversas informais relataram que, algumas vezes, alguns professores não corrigiam as atividades mandadas para casa. O dever de casa precisa ser visto como uma extensão da aula, sendo ele mais uma etapa dessa aula.

Segundo Luciana Fleury (2012), para que um dever de casa seja de qualidade algumas características são necessárias. De acordo com a autora, o objetivo da tarefa tem que estar claro[78] para os pais e alunos, sendo também divertida e motivadora. Os alunos devem conseguir resolvê-las sozinhos e as atividades precisam ser diversificadas e de preferência autorais, onde o aluno faça suas próprias reflexões e dê respostas próprias.

Os deveres de casa são atividades de excelência para a observação do professor quanto à produtividade da sala. Se bem elaborado, por meio dele o professor consegue visualizar o que foi aprendido ou não. Assim, esse professor pode retomar as atividades em sala, explicando novamente os conteúdos em que os alunos mostraram dificuldade, e avançar com aqueles conteúdos que foram assimilados.

Pretende-se, com essas reflexões sobre o dever de casa mostrar a complexidade que o envolve e que, de acordo com Assis (1987), sofre influências de fatores externos e internos e provar que o dever de casa funciona podendo ajudar no desempenho dos alunos desde que bem pensado e acompanhado pelos pais e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e consequências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1ª grau*. 1987. 156 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

---

[78] Exemplificando, imagine que a professora passe uma tarefa onde os alunos têm que pesquisar sobre a Austrália, porém estão estudando a Europa. É interessante explicar que depois os alunos irão utilizar a pesquisa em sala para fazer um paralelo entre os continentes.

BARNNETT, Sara; KALISH, Nancy. *The Case Against Homework*. New York: Three Rivers Press, 2006.

BUELL, John. *The End of Homework*: *How homework disrupts families, overburns children, and limits learning*. Boston: Bacon Press, 2000.

COOPER, Harris. *Synthesis of Research on Homework*. Educational leadership, 1989. Disponível em: <http://www.addison.pausd.org/files/addison/homework/Synthesis%20of%20Research%20on%20Homework.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. 3. ed. California: Corwin Press, 2007.

_____. *Does Homework Improve Academic Achievement?*: *If So, How Much Is Best?*. SEDL Letter, 2008. Disponível em: <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html>. Acesso em: 01 out. 2012.

FERREIRA, Helena Maria. *Lição de Casa: considerações sobre a relação criança/escrita*. 2008. 102 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FLEURY, Luciana. 10 características da lição de casa ideal. Abril: *Educar para crescer*, 2012. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/10-caracteristicas-licao-casa-ideal-699517.shtml> Acessado em: 23 out. 2012.

HILA, Cláudia V. D. *Quem propõe as tarefas de casa?* 1999, 136 f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 1999.

KOHN, Alfie. *The Homework Myth*: *Why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia: Life Long, 2007.

MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. *The Case for and Against Homework*. In: Educational Leadership. 2007. Disponível em: <http://www.marzanoresearch.com/documents/GSASR_HomeworkArticle.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

PAULA, F. A. de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

O DIREITO E O USO DA LÍNGUA PADRÃO: A IMPORTÂNCIA DA TERMINOLOGIA JURÍDICA

Carmen Lúcia Toniazzo (UFMT/UNIVAG)
carmentoniazzo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a fazer reflexões acerca do uso da terminologia jurídica por acadêmicos do curso de direito. Uma vez que a ferramenta de trabalho de um advogado é a palavra, essa deve ser a mais adequada possível para o contexto em que o sujeito estiver inserido. O mesmo é resultado das vivencias no dia a dia de uma universidade, onde ministro a disciplina de linguagem jurídica para alunos de primeiro semestre, é neste cenário que se percebe a falta de conhecimento da palavra, desde as mais simples, aquelas corriqueiras oriundas do convívio social, até as mais complexas. Para os calouros, em sua maioria, jovens entre 16 e 25 anos, cuja linguagem usual é aquela da facilidade, do não pensar, a linguagem das abreviações, das gírias, e que, de repente, percebem-se dentro de um novo cenário, com textos "difíceis", com linguagem "estranha", diferente das quais estavam habituados. Como então trabalhar com esse público? Como mostrar-lhes a importância de aprender e apreender novos vocabulários? Esse é um desafio que acredito seja compartilhado por muitos professores espalhados por todo país.

Palavras-chave: Direito. Terminologia jurídica. Gramática.

1. Introdução

Neste trabalho nos propusemos a fazer reflexões acerca do uso da terminologia jurídica por acadêmicos do curso de direito. Uma vez que a ferramenta de trabalho de um advogado é a palavra, ela deve ser a mais adequada possível para o contexto em que o sujeito estiver inserido. Segundo Perelman, citado por Koch (1987, p. 156) em que diz que a escolha das palavras está sempre ligada a uma alta carga de argumentação, ela existe para um fim específico, não se pode jogá-las ao vento. Ainda segundo o autor, se toda linguagem carrega em si uma ideologia, assim também é com a palavra. Uma palavra mal colocada pode fazer com que em um embate jurídico, uma das partes venha a perder a causa pela escolha inadequada de um determinado vocábulo. Muitos são os autores que falam da importância das palavras, a poeta Cecília Meireles em seu *Romance das Palavras Aéreas*, (1958, p. 793) já as definiu assim:

> Ai palavras, ai palavras.
> que estranha potência a vossa!
> Ai, palavras, ai palavras,

sois de vento, ides ao vento,
no vento que não retorna.
e, em tão rápida existência
tudo se forma e transforma."

2. *Palavras*

Palavras, palavras, para que as quero, para convencer, criticar, analisar, elogiar, brigar, denunciar, são tantas as suas atribuições, quem seríamos nós sem vós, oh palavras! Palavras santas, malditas, bem ditas, benditas, palavras, palavras. É sobre vós que nos debruçamos e fazemos tantos estudos, tantas análises, morfológicas, fonéticas, semânticas, tanto trabalho para entendê-las, compreendê-las, aceitá-las, decifrá-las, perceber o não dito, o implícito, às vezes ficamos chocados com o explícito, verdades que nos são jogadas através de palavras duras, cruéis, são as palavras que nos fazem agir de uma forma ou de outra. Qual terá sido a primeira palavra inventada? Depois vieram outras, muitas, infinitas, sempre se renovam; algumas caem em desuso, ficam arcaicas, outras vêm em seu lugar, aí são chamadas neologismos, não importa o tempo, o espaço social, as palavras existem para que o homem possa interagir com o outro de forma clara, objetiva, isso evita obscurantismo, a ambiguidade, que podem levar a uma má interpretação daquilo que alguém quis dizer a outrem.

Falando em palavras, nos vem à mente algo muito próximo dela, a escrita, que possibilitou a eternização da palavra, ela já não fica solta ao vento, pois uma vez proferida vai embora, os ventos a levam, outros lugares, pessoas, que podem até repeti-la, porém não com o mesmo entusiasmo, nem o mesmo sentido que o primeiro que a pronunciou lhe deu, com a escrita isso não acontece, uma vez que ela prende a palavra, a fixa em um suporte, quer seja pergaminho, papiro, papel, não importa, uma vez escrita a palavra fica segura, como lembra Higounet, essa foi a maior invenção da humanidade, sobre isso ele aponta

> [...], a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, "centuplicada", que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza[...] (HIGOUNET, 2003, p. 9-10).

Desde sempre, há no homem a preocupação em salvaguardar seus

registros, e, assim sendo, a escrita é vista como o fato social que está na base da civilização e nos permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço através das palavras. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

A escrita surgiu quando o homem, no período neolítico, tornou-se menos nômade, menos errante e começou a formar aldeias, a cultivar seu alimento e a domesticar animais, o que o levou, instigado pela necessidade, a criar recursos para registrar o número de animais que possuía e quanto alimento havia estocado (ANDRADE *apud* LOBO, 1968, p. 35 e PIRENNE, 1973, p. 13). Mais tarde, já dispondo da escrita, passou a registrar seus hábitos e costumes, batalhas, tratados, produção literária, atos públicos de governantes, acontecimentos sociais, convicções religiosas etc. (*Filol. linguíst. port.*, n. 14(1), p. 99-120, 2012)

Por meio da palavra escrita, o homem traduz suas experiências, e as perpetua à posteridade, de maneira que atinja um interlocutor distante no tempo e no espaço, não importando qual seja o sinal gráfico utilizado, hieróglifos, ideogramas ou simplesmente letras. Pelos registros escritos, pode-se observar o nível linguístico, social, político e cultural de um povo em uma dada época, possibilitando ao estudioso da língua resgatar a memória individual e ou coletiva de um povo.

Não obstante à sua relevância, não se pode esquecer que a escrita não é cópia fiel da fala, pois a realidade sônica da língua é muito superior à sua realidade gráfica, uma vez que o sistema gráfico português trabalha com vinte e seis letras, ao passo que há na língua falada um número muito maior de fonemas.

Pelo fato inquestionável de o homem ser um ser social, ou seja, viver em grupos, ele constrói e ao mesmo tempo é construído pelas suas relações sociais dentro de um determinado grupo, no qual esteja inserido. A necessidade de relacionar-se e interagir com o outro é constante, e isso só acontece através da comunicação, ela faz parte da essência do ser humano, considerada por muitos como uma de nossas principais características, o que nos diferencia de todas as outras espécimes existentes, daí a importância de estudá-la, de compreender seus mecanismos, suas especificidades. Nesse trabalho propomo-nos a refletir sobre a palavra escrita, e nessa seara não há como não fazer referencia à filologia, uma vez que a mesma não subsiste sem a escrita, já que o texto é sua razão de ser. Seu objetivo é "explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado" (SPINA, 1977, p. 75).

Coutinho (1974, p. 71 – 74) diz que

> a filologia é uma ciência, perfeitamente caracterizada, com seu objeto nitidamente estabelecido, com seus métodos próprios, seguros e apurados, com suas conclusões. O objeto da filologia é a forma da língua atestada por documentos escritos. O filólogo vê o texto, analisa a língua, as formas, as construções. Acompanha através de documentos cronologicamente sucessivos, a evolução dos fonemas, das formas, do emprego das formas e da construção das frases.

Cambraia (2005, p. 18) usa o termo *filologia* para designar o "estudo global de um texto", ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico textual, sócio histórico *etc.* Ainda segundo Cambraia (2005, p. 15) o termo filologia encerra na sua gênese a ideia básica de "amor à palavra", algo primordial para um advogado. Embora a filologia desde o início seja entendida como a ciência que estuda o texto, carrega significados diversos, o que é confirmado por Houaiss (2001), para quem esse verbete comporta outras acepções "o estudo das sociedades e civilizações antigas e o estudo do desenvolvimento de uma língua ou de família de línguas".

Se, como diz Coutinho, corroborado nas palavras de Cambraia, o filólogo vê o texto e o analisa, assim também faz o trabalhador mor da área jurídica, visto que direito e linguagem são indissociáveis, há entre esses dois elementos uma inter-relação muito forte, de dependência mesmo, pois o discurso do advogado se materializa por meio da linguagem, nas argumentações feitas, nos embates diante de um tribunal, na argumentação bem fundamentada nas peças processuais, quer seja, petição, requerimento, contestação, recursos, todo texto jurídico deve ser bem construído, e o domínio da norma padrão da escrita é essencial.

Vivemos a era da grafia, somos grafocêntricos, hoje o que vale é o que está escrito, nos tribunais é comum ouvirmos a famosa máxima dos discursos jurídicos, "se não estiver nos autos, não está no mundo", a lei escrita substituiu a lei oral, a da "palavra dada, compromisso assumido", o contrato social substituiu o "acerto entre compadres", no direito a escrita é tão importante, que numa peça inicial, por exemplo, uma vez realizada a citação em regra, ela não poderá sofrer alterações ou aditamentos (artigo 264 do CPC), e, não raro, o sucesso da feitura da peça inicial, depende fundamentalmente de um texto produzido com clareza e precisão vocabular.

Calmon de Passos (2001, p. 63-64) declara que

> o direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como direito posto é linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de

> quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também linguagem é o direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o direito da linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem. [...] (PASSOS, 2001)

Como dito anteriormente, o objetivo desse artigo é fazer uma análise sobre a importância da palavra para o acadêmico do curso de direito, esse futuro profissional da área jurídica tem que saber fazer a escolha lexical certa, em seu discurso não pode haver lacunas para uma interpretação inadequada, a lei é precisa, não pode haver lacunas em sua interpretação, daí a importância do termo adequado para expressar uma opinião sobre algo.

A redação é um instrumento de trabalho de muitos profissionais, em especial dos operadores do direito, desde o mais alto escalão ao iniciante na área advocatícia. Caracteriza-se pelo nível culto, norma padrão, obediência total à gramática normativa. Num texto jurídico devem prevalecer conceitos que se julguem como verdadeiros. Aquele que escreve deve atentar-se para fatos reais, verdadeiros, éticos, não podendo se perder em fantasias, opiniões pessoais ou devaneios.

Germano (2006, p. 3) escreve que

> Quando se trata de textos jurídicos, é imposição legal que os fatos devem ser expostos em juízo conforme a verdade; não podem ser formuladas pretensões, nem alegada defesa, destituídas de fundamento (artigo 14 do Código de Processo Civil); a lei pune o litigante de má-fé, ou seja, aquele que alterar a verdade dos fatos (art. 17, II do mesmo Código).

Partindo-se dessa premissa jurídica, o redator deve então evitar o uso de sofismas, imprecisões vocabulares, desvios de argumentação que deem ao texto fragilidade, imprecisão.

O uso correto do vocabulário se faz necessário para que o texto ganhe credibilidade, o professor Pasquale Cipro Neto, em matéria da revista *Veja* (2001, p. 112), menciona a obscuridade que o brasileiro frequentemente se depara em laudos, pareceres, relatórios e outros documentos escritos de forma incompreensível. Lembrando que o uso do jargão jurídico não é desculpa para a redação obscura, cita com exemplo e correção os principais problemas de um contrato redigido por um advogado: prolixidade, redundância, má colocação de vírgulas.

Para ser amplamente compreendido, é necessário expressar-se em linguagem simples: palavras que traduzam com fidelidade o pensamento. Simplicidade não significa pobreza de vocabulário. Um vocabulário rico

possibilita a seleção de palavras mais adequadas. Dentro do direito, no estudo da linguagem, a semântica é muito importante, pois se deve atribuir às palavras seu sentido exato, próprio, a denotação prevalece nos textos jurídicos, assim evita-se possibilidade de leituras polissêmicas. Dentro da semântica o alunado percebe que uma palavra comum como *morte,* tem significado diferente para o médico, o poeta e o advogado, se ela for seguida do adjetivo cruel, o crime é julgado com agravos, e, assim a pena do réu pode ser acrescida em alguns anos. Outra palavra que tem significado bem diverso dependendo do contexto é o verbo relaxar, *o juiz pode relaxar a sentença, é preciso relaxar o corpo para um bom descanso, mas o guarda noturno* ***não pode relaxar*** *em seu turno de trabalho.* Mostrar essas especificidades vocabulares aos acadêmicos é importante. Mostrar a eles que termos como *solicitar, requerer e requisitar* parecem sinônimos, mas não são, têm sentidos diferentes, *solicitar significa pedir,* se eu peço, pode-se ouvir sim ou não, como resposta; *requerer é mais forte, é preciso que seu pedido seja feito por escrito e que alguém defira ou indefira o mesmo*, e, *requisitar* já é outra coisa, *quando alguém requisita algo de outrem, está exigindo algo, chamando, convocando nas formas da lei.* Esses são exemplos bem simples de como o uso adequado dos termos podem alterar seu discurso.

Ressalta-se que por muitos anos o texto jurídico foi marcado pelo excesso de palavras oriundas do latim, construções de frases complexas, de difícil interpretação para aqueles que se propunham a ler um artigo ou uma peça exordial, palavras difusas, obscuras aos não iniciados no direito, às pessoas comuns, o que provocou um distanciamento entre quem busca seus direitos e a concretização do direito em si. Como as palavras são polissêmicas cabe ao profissional do direito a busca pela mais simples, mais objetiva, aquela que signifique exatamente a ideia exposta, simples, porque assim o cidadão comum que busca resguardar seus direitos consiga entender o que seu representante legal está dizendo, no caso da peça jurídica, que o mesmo saiba entender o que está escrito, nesse sentido é de suma importância que o autor da peça seja prudente na escolha de seu vocabulário.

Se levarmos em consideração que um texto é um emaranhado de palavras tessidas e que carregam em si alta carga ideológica, a presença de termos obscuros e, ou desconhecidos por parte do interessado na ação judicial, pode levar o sujeito a uma conclusão inadequada sobre seu pedido, ou a uma leitura lenta, cheia de entraves e insucesso em sua interpretação.

A busca pela clareza na produção de um texto jurídico está embasada na própria lei, artigo 156 da constituição que afirma "Em direito e linguagem: os entraves linguísticos e sua repercussão no texto jurídico processual *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais* – n° 5, 2011 42 todos os atos e termos do processo é obrigatório o uso do vernáculo". O código já é suficiente para justificar e ratificar o cuidado que o profissional da área do direito deve ter com o uso das palavras. Na lide advocatícia a linguagem é mais que simples ato de fazer uso da palavra, é elemento indispensável para o sucesso ou o fracasso em um embate jurídico, visto que elas conferem a ele o poder de convencer e de persuadir aqueles que o ouvem.

Baseando-se nessa assertiva, e quando se verifica o excessivo número de processos que ficam guardados nos arquivos de todos os fóruns existentes nesse país, chega-se a conclusão de que essa regra não vem sendo seguida. A busca por um discurso claro, coeso, com ideias concatenadas, bem elaboradas, sem preciosismos, mas não menos culta e bela, está um tanto quanto esquecida nos meios advocatícios, como lidar com isso?

Como resolver esse embate que começa ainda na academia, formar novos profissionais da área jurídica com a consciência de sua responsabilidade perante a sociedade e, principalmente, perante seu cliente. Trabalhando incessantemente com a noção de produção de textos coesos, aí vem a pergunta, o que é coesão?

Segundo Paiva, coesão é a relação adequada das ideias ou vocábulos. O autor dá dicas de como trabalhar com os acadêmicos na produção de textos claros, objetivos, coerentes e coesos. Segundo ele o texto jurídico deve ser redigido de preferência na voz ativa, com construções afirmativas, deve-se evitar o gerundismo, fazer uso de orações coordenadas, períodos não longos, faz-se necessária a construção de bons parágrafos, que é a unidade menor de um texto, para isso é preciso ser claro logo no início, mostrar ao leitor o que se quer, qual objetivo deseja alcançar com sua peça, fazer uso de bons e fortes argumentos, ser o mais direto possível. Paiva ainda esclarece que,

> O operador de direito, ao escrever, expõe sua técnica profissional. Assim, deve dominar com maestria o uso de diferentes linhas de raciocínio lógico (dedução, indução etc.) a fim de poder fundamentar com a necessária consistência o seu pensamento jurídico. (PAIVA, 2007, p. 27)

Ainda segundo o autor, direito deriva do latim clássico *directus*,

particípio passado de *dirigere*, formado de *regere*, com a ideia de dirigir, conduzir, guiar. Como adjetivo, significa "justo", "correto". Como substantivo, "justiça", "razão". Pensando sob esse prisma, fundamental é que o profissional da seara jurídica trabalhe a linguagem sob esses conceitos.

Assim, no curso de graduação de direito, o trabalho do professor de língua portuguesa deve ser muito bem direcionado, faz-se necessário desenvolver nos acadêmicos a conscientização de que o mesmo deve procurar ir além da sala de aula, torna-se condição *sine qua non* a leitura de textos escritos na norma culta da língua, textos jurídicos ou literários que fomentem ao acadêmico um maior conhecimento lexical, trabalhar com leitura e produção textual sempre.

A cada aula ministrada inserir no conteúdo termos jurídicos, priorizar o ensino da língua com construções fraseológicas na ordem direta, buscando sempre o termo mais adequado àquilo que ele quis dizer. É uma tarefa árdua, porém necessária, somente com um cronograma bem planejado e a conscientização dos acadêmicos acerca da importância da língua e da linguagem em suas carreiras é que poderemos vislumbrar num futuro próximo, advogados não tão prolixos, mas que saibam fazer bom uso da palavra, sua principal ferramenta de trabalho.

É tarefa do professor de língua portuguesa ensinar ao futuro profissional jurídico a fazer bom uso da língua e de seus mecanismos, ressalta-se aqui a escrita, que longe de ser pura técnica é antes de tudo arte, uma vez que expor suas ideias com clareza é fator indispensáveis para persuadir aquele a quem suas peças processuais são direcionadas.

Mostrar-lhes que o direito é a profissão da palavra, e, mais que qualquer outro profissional ele precisa saber reinventá-la, inverter esse capital de trabalho com habilidade, tática e conhecimento, quando se tem intimidade com a mesma, pode-se fazer bom uso da mesma, sempre a seu favor e daquele a quem ele represente.

Nascimento, em seu livro *Linguagem Forense*, cita Delacroix "Comecemos por dizer que a linguagem é, ao mesmo tempo, efeito e condição de pensamento". Segundo Nascimento, é efeito por traduzir com palavras e fixá-lo por meio da escrita, é condição, porque quanto maior for o conhecimento de palavras, mais claro é o pensamento. Continua dizendo que cabe o juiz e ao advogado estudar os processos do pensamento, que são o objeto da lógica, conjuntamente com a expressão material do pensamento, que é a linguagem. (NASCIMENTO, 2010, p. 3)

O autor diz que é inadmissível que um advogado escreva com erros ortográficos e sintáticos. A precisão vocabular deve ser criteriosa, assim como a escolha das palavras, ser breve e certo, (*esto brevis, sed placebis*), esse é um dos principais requisitos em um texto jurídico, uma vez que o objetivo maior de qualquer texto jurídico é o de convencer e ou persuadir seu receptor.

Mostrar então ao acadêmico que vocabulário e terminologia não são sinônimos, que vocabulário é a ordenação alfabética das palavras, e que elas permitem várias interpretações, como se vê em textos literário ou outro de qualquer gênero. Terminologia é a escolha do termo mais adequado para aquilo que se quer dizer, e, que na mesma, os termos têm sentido próprio, são invariáveis e não permitem sinônimos, e, é com a terminologia que o futuro profissional jurídico precisa se preocupar. Buscar a pureza, não o purismo e preciosismo da língua, mostrar que simplicidade não significa desconhecimento, quanto maior for o conhecimento vocabular, maior a facilidade da escolha lexical adequada.

Ensinar língua portuguesa num curso de direito requer certas especificidades, não é um ensino simples, faz-se necessário uma abordagem diferenciada, e na maioria das vezes não é uma tarefa fácil, uma vez que as academias recebem calouros com uma deficiência notável em termos de conhecimento vocabular, e embora a academia não seja o lugar para se trabalhar essa deficiência, por conta do grande número de disciplinas específicas que os acadêmicos devem estudar, o professor de língua portuguesa não pode se esquivar dessa responsabilidade, deve mostrar aos acadêmicos a importância de ter domínio sobre a palavra, sobre o texto escrito ou oral, levá-los a perceber como os grandes escritores trabalham com a palavra, eles têm essa relação quase amorosa com as mesmas, brincam, rabiscam, jogam com elas, num jogo de vai e volta, brinca esconde, quero você, depois quero outra, e, assim, uma grande obra vai sendo construída, assim também acontece com o profissional da área jurídica, ele precisa ter essa intimidade, uma vez que, fará uso dela para convencer, persuadir, emocionar, transformar o culpado em inocente, ou o inverso, mexer com a palavra, transformá-la para assim ter mais poder argumentativo, e, quando nos deparamos com um advogado que tem esse domínio, ficamos extasiados ao ouvi-lo, acreditamos piamente naquilo que ele nos diz, tornamo-nos seus reféns, puro deleite intelectual, isso é resultado do jogo vocabular que um grande jurista pode fazer. É isso que temos que passar para os alunos de direito, fazê-los viajar no tempo, no futuro e dizer: As palavras são suas, façam dela bom proveito.

3. Conclusão

Esse texto é resultado de reflexões feitas acerca do curso de direito, da importância da língua portuguesa para os acadêmicos do referido curso, não se trata em nenhum momento de um estudo científico, esquematizado, não se fez nenhuma pesquisa metodológica complexa, em verdade, fez-se um levantamento de diversos textos publicados acerca do tema, que serviram de embasamento teórico e que ajudaram a elucidar pontos sobre como trabalhar com acadêmicos de direito, como convencê-los da importância da leitura.

Parafraseando a poeta "Palavras, palavras, que estranha força a vossa, mas sem vós, ficamos calados, mudos, como dizer o que pensamos; como alegrar os que nos cercam: palavras, palavras"...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elias Alves de. *Estudo paleográfico e codicológico de manuscritos dos séculos XVIII e XIX:* edições fac-similar e semidiplomática. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

AMARAL, Heloisa. *Escrever e convencer para mudar*. Disponível em: http://escrevendo.cenpec.org.br/leitura/escrevereconvencerparamudar – 01/02 2007. Acesso em 23 de abril de 2011.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual.* 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CALMON DE PASSOS. J. J. Instrumentalidade do processo e devido processo legal. *Revista de Processo,* v. 102, São Paulo. 2001

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica.* Rio de Janeiro: Acadêmica 1974.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fonte. 1994.

GERMANO. Alexandre Moreira. *Técnica de redação forense.* São Paulo, 2006.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita.* São Paulo: Parábola, 2003.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira**.** Resenha de obra ou artigo. In: ___. *Prática textual*: atividades de leitura e escrita. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 95-97.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. *Linguagem forense*: a língua portuguesa aplicada à linguagem do foro. 12 ed. ver e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

PAIVA. Marcelo. *Português jurídico*: prática aplicada. Brasília: Fortium, 2007.

PERELMAN, C. *Retóricas*. Trad.: Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica* (crítica textual). 2. ed. São Paulo: Ars Poética/EDUSP, 1994.

TRUBILHANO, Fábio. *Linguagem jurídica e argumentação*: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2010.

O DISCURSO DE SELINA KYLE EM BATMAN: O CAVALEIRO DAS TREVAS RESSURGE: QUANDO A VILÃ SE PREOCUPA COM A SOCIEDADE

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Elisângela Leal da Silva Amaral (UEMS)
elisilvamaral@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Selina Kyle, conhecida como Mulher-Gato, personagem feminina ambígua da DC Comics, integrante do mundo de Batman possui uma história marcante. Dona de uma personalidade forte, perpassa do universo de heroína a vilã, decidindo livremente, em cada circunstância, se deve praticar o bem ou o mal, o que para ela é fato puramente irrelevante. Provocante e astuciosa, usa de seus atributos para seduzir Batman, tanto nos quadrinhos quanto nas versões cinematográficas. No filme "Batman: o Cavaleiro das Trevas Ressurge" (*The dark knight rises*), uma particularidade se evidencia: surge, nessa personalidade enigmática, uma preocupação social. Fato observado em um de seus discursos em que estabelece questionamento sobre a divisão do capital social. Nesse sentido o presente trabalho surge como uma possibilidade de reflexão, por meio de alguns tópicos da análise de discurso de linha francesa, com o objetivo de analisar o discurso proferido pelo sujeito Mulher-Gato.

Palavras-chave: Discurso. Selina Kyle. Batman. Cavaleiro das Trevas.

1. Introdução

Selina Kyle, conhecida como Mulher-Gato, personagem feminina ambígua da DC Comics, integrante do mundo de Batman possui uma história marcante. Dona de uma personalidade forte, perpassa do universo de heroína a vilã, decidindo livremente, em cada circunstância, se deve praticar o bem ou o mal, o que para ela é fato puramente irrelevante. Provocante e astuciosa, usa de seus atributos para seduzir Batman, tanto nos quadrinhos quanto nas versões cinematográficas.

No filme "Batman: o Cavaleiro das Trevas Ressurge" (*The dark knight rises*), uma particularidade se evidencia: surge, nessa personalidade enigmática, uma preocupação social. Fato observado em um de seus discursos em que estabelece questionamento sobre a divisão do capital social. Nesse sentido o presente trabalho surge como uma possibilidade de reflexão, por meio de alguns tópicos da análise de discurso de linha

francesa, com o objetivo de analisar o discurso proferido pelo sujeito Mulher-Gato.

2. *Condições de produção: o berço do discurso*

Até 1960, os estudos de enunciados ou textos eram realizados sob outras perspectivas, ou seja ainda não havia sido firmada uma ciência que, efetivamente, se voltasse para as relações estabelecidas entre textos e questões sócio-históricas. Por isso, ao se tratar de:

> [...] "texto", seu estudo se dava de maneira particularmente escolar, 'enfim, a prática escolar referida é a explicação de textos, presente sob múltiplas formas em todo aparelho de ensino, da escola à universidade.' (MAINGUENEAU, 199, p. 10).

Essa missão de interpretar textos compreendia o campo da filologia, ciência usada para esse intento na época, tornando-a apenas "a serva de outras ciências". (*Idem, ibidem,* 1993, p. 9), uma vez que sua finalidade ficava destinada a desvendar o que os autores "quiseram dizer" pautando-se mais diretamente em fatores linguístico-estruturais.

Com o processo de desenvolvimento da linguística, outros campos se abrem. Dentre eles surge a Análise de Discurso, que, a partir de 1960, acrescenta ao campo de interpretação uma hermenêutica diferenciada. A chamada "ciência de entremeios" (ORLANDI, 2012, p. 19) nasce do entrelaçamento da "Linguística, Marxismo e Psicanálise" (ORLANDI, 2012, p. 19), reunindo, sob sua ótica e seus referenciais teóricos, os acréscimos que cada uma dessas especificidades é capaz de oferecer para o estudo de um novo formato de texto, o discurso.

A ocorrência do discurso não é um processo simples, nem tampouco uma produção individualizada reduzida à transmissão de mensagens. Ao contrário, pode ser considerado um fenômeno social, à medida que também é resultado de um processo histórico contínuo, cuja essência é transportada percorrendo a linha cronológica da humanidade por meio da ideologia que perpassa a história humana.

Nesse sentido, a análise do discurso é dotada de um conjunto de recursos que remetem ao conhecimento de mecanismos que se juntam contribuindo para o nascimento do discurso e a manifestação de seus sentidos. Em relação ao nascimento, é preciso conhecer as "condições de produção". Para efeito de compreensão, é interessante que se inicie tal reflexão reconhecendo a existência do sujeito.

O sujeito (ORLANDI, 2008, p. 9) da análise do discurso é um indivíduo posicionado em um determinado lugar situado num dado aparelho ideológico ou "aparelho de estado" (ALTHUSSER, 2012, p. 67), interpelado pela ideologia de tal forma que fala como um representante desse aparelho. Porém seu discurso nunca é um texto isolado, de autoria própria e independente, mas resultado de uma série de fatores que o geram. Assim, o sujeito ao se posicionar num referido lugar, encontra-se em oposição a um "outro" ou interlocutor. Projetando-se imaginariamente, estabelece uma relação que contribui para a efetivação de sua identidade por meio do que Pêcheux chamou de "jogo de imagens" (PÊCHEUX, 1990, p. 83). Processo pelo qual sujeito e outro se delimitam questionando-se mutuamente: "Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que lhe fale assim? Quem é ele para que me fale assim?/Quem sou eu para que ele me fale assim?" Esse jogo, no processo de "formulação do discurso" (ORLANDI, 2008, p. 9), vai contribuir para que o sujeito reproduza um tipo de discurso e não outro, ou seja, se paute naquilo que deve/pode ou não dizer em benefício da instituição que naquele momento representa, seja uma empresa, partido político ou comunidade, entre outras possibilidades.

Entretanto o discurso não se faz estático e interpretável tão somente apoiado em recursos linguísticos, ao contrário, fatores como metáfora, polissemia e paráfrase são imprescindíveis. A primeira, não se dá como nos estudos escolares da língua portuguesa, ou seja, figura de linguagem, mas é responsável pelo processo de "deslocamento" de significados entre palavras, o que permite o tráfego das relações históricas por meio da linguagem, o resgate e continuidade de significações de fatos já vivenciados e "já ditos" por algum sujeito em algum tempo, em algum lugar.

A dupla paráfrase e polissemia se encarrega de assegurar a permanência e continuidade do discurso, já que a primeira, sob alguma medida, conserva os discursos anteriores, então transformados em interdiscursos, ao passo que a polissemia acrescenta a "parte nova" do discurso que se monta, assegurando a continuidade da história em um processo de possibilidade de continuidade da vida sócio-histórica, constituindo-se a parte criativa do "novo" discurso.

Além disso, o sentido, em análise do discurso, é construído "entre interlocutores" (ORLANDI, 2008, p. 73), ou seja, é da interação entre sujeito e outro que o sentido pode ser manifesto, bem como seus efeitos.

Entende-se então que:

> [...]o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre "pedaços", "trajetos", estados do processo discursivo. (ORLANDI, 2008, p. 14).

Por isso o dizer de um sujeito não está dissociado das experiências histórico-sociais passadas, esse é o elo que permite também compreender os confrontos nas continuidades discursivas entre sujeitos personagens da história da vida real ou fictícios, entre ocorrências que movem a história ou entre um episódio e outro das obras cinematográficas.

3. O contexto de Gotham

Gotham City é a cidade em que Selina Kyle cresceu, a personagem teve que se adaptar às poucas oportunidades que o local ofereceu a ela. Cresceu e se tornou a Mulher-Gato. De fato é uma das personagens mais ambíguas do mundo dos quadrinhos. Nunca se sabe quando vai ser boa ou má, mas essas atitudes são compreensíveis, vindas de um indivíduo com poucas oportunidades.

Os aspectos físicos de Gotham são totalmente sombrios, ou seja, a ausência da luz e do verde dão um aspecto voltado para a morte. Confira isto na imagem acima do artista digital Kevin Cappis.

O poder econômico da cidade é gerado por uma única fonte, conhecida como as Indústrias Wayne. Ironicamente, é a indústria que pertence ao *alter ego* de Batman, ou seja, é uma herança de Bruce Wayne.

Pela renda estar centrada nessa fonte, é gerada uma grande desigualdade entre as classes, na qual o poder aquisitivo fica restrito a uma minoria, enquanto a maioria é obrigada a se "virar" com pouco. Um exemplo é a Zona Leste de Gotham, onde se concentra grande parte do tráfico e um alto número de mulheres e crianças na prostituição.

Vale mencionar que no ano 1 de Batman, escrito por Frank Miller e ilustrado por David Mazzucchelli, Bruce tem um encontro nada amigável com Selina. Pois, sem querer, Bruce agride uma das garotas prostitutas e Selina com raiva vai até o local para defender a menina, o que caracteriza o início de uma animosidade entre os dois.

3.1. Quem é Selina Kyle?

Selina Kyle é uma personagem feminina da DC Comics presente no sombrio mundo das histórias de Batman. Assim como diversos personagens no mundo dos quadrinhos, ela possui mais de uma história de origem, mas sempre há aquela que se sobrepõe às outras. A que iremos trabalhar é uma história que demonstra muito bem o que Gotham faz com um indivíduo. O passado de Kyle é sombrio como a de qualquer outro personagem do mundo de Batman, sua origem não é uma das mais belas.

A menina ficou órfã cedo por causa de uma mãe suicida e de um pai envolvido com o alcoolismo. Foi levada para um orfanato, porém acabou fugindo para as ruas de Gotham City, onde aprendeu a roubar e se prostituir.

Ela está incluída em um sistema desigual, onde o poder está concentrado na mão daqueles que possuem mais dinheiro, que não deixam existir possibilidades de uma vida mais digna para os que não o possuem. Por esses fatores não se pode classificar Mulher-Gato como vilã[79] ou heroína. Há uma justificativa para que ela transite entre esses dois termos. O contexto faz com que ela tenha que se adaptar às situações em que se

[79]. No título do artigo, escolhemos o termo vilã, partindo de uma leitura superficial que muitos fazem da personagem.

encontra. Ao se pensar assim, Kyle representa um tipo de herói preocupado consigo e com aquilo que o cerca, ou seja, totalmente egocêntrico.

> Esse herói, quebrando os paradigmas do estereotipado modelo clássico, alimenta muito mais o imaginário humano, propiciando essa proximidade do herói personagem com o leitor, e ainda dando margem ao surgimento de outro tipo de herói, que na verdade é um herói ao avesso: o anti-herói (DERRICO, 2012, p. 182)

Não é incomum encontrar, nas HQs da personagem, passagens em que ela faz algo errado na intenção de praticar o bem, ou faz algo que Batman julga errado, mas que para ela é certo. Com o seu jeito único de resolver os problemas que surgem, sem se preocupar com as consequências, Kyle se comporta exemplificando uma figura de anti-herói.

> Eles, de certa forma, procuram fazer o bem, porém se utilizam de métodos duvidosos, têm comportamento antiético e moral relativa. Esses anti-heróis praticam maldades para fazer justiça, o que representa um paradoxo. Eles tornaram-se uma espécie de justiceiros, que possuem sua própria conduta, com justificativas individualistas para seus atos. São movidos por razões particulares, possuindo seu próprio código de conduta. (DERRICO, 2012, p. 187)

3.2. Batman

Bruce Wayne é uma figura pública. Quando ele participa de festas na alta sociedade, é facilmente bajulado por todos à sua volta. Ele é herdeiro da riqueza que as indústrias Wayne produz. Mesmo quando abandona essa riqueza, ainda que temporariamente, a fim de entender as contradições da vida, quando acaba treinando e se tornando um ninja, não se pode esquecer que ele teve oportunidade de uma escolha, ou seja, a pobreza não foi uma realidade circunstancial em sua vida, mas uma opção, o que é bem diferente.

Ao contrário de muitos outros jovens de Gotham, que não puderam optar. Sendo assim:

> O cidadão Bruce Wayne (*alter ego* de Batman) possui, no entanto, o que a maioria das pessoas almeja numa sociedade capitalista: muito dinheiro para satisfazer seus desejos. Esse é, na verdade, seu grande poder, o que lhe possibilita um grande investimento em treinamento físico, tecnologia e experiências científicas, para fazer justiça "pelas próprias mãos". (RAMA, 2006, p. 66)

Faz-se necessário explicar que não se pretende criticar a imagem de Batman, visto ser um herói, que, apesar de todas essas divergências causadas pela distribuição de renda desigual, tenta ajudar os outros da

maneira que pode. Também é necessário compreender que a figura de Bruce Wayne é separada da imagem de Batman, é como se fossem duas mentes em um só corpo. Buscando as teorias da Análise de discurso, ao assumir a identidade de Batman, o personagem assume a posição de sujeito defensor dos cidadãos honestos de Gotham, ao passo que, como Bruce, obviamente, trata-se do sujeito capitalista. Quando não está caracterizado de morcego para sair à noite e ajudar as pessoas de Gotham, ele é Bruce Wayne e deve cumprir o papel que lhe confere. Ele tem de parecer alguém fútil que não se importa com o que acontece além de sua mansão, assumindo a postura condizente com o lugar de onde fala um sujeito do capitalismo.

Porém, diante de seu outro, Selina Kyle, como representante das classes desprivilegiadas, vê sua imagem de forma contrária. Ela entende que grande parte das desigualdades em Gotham é gerada por sua herança. Isso é o que faz dela uma personagem forte, pois enquanto todos à volta de Bruce estão tentando bajulá-lo, ela não está preocupada nem em ser gentil.

4. Batman: o cavaleiro das trevas ressurge

O filme é sombrio, como o mundo dos quadrinhos. Trata de um momento em que Gotham City está, supostamente, pacificada. Com isso a cidade não precisa mais de Batman, e o herói se aposenta. Isso faz com que ele fique vivendo em sua mansão, longe da maioria das pessoas, a vida só não é mais solitária porque ele tem a companhia de Alfred, seu mordomo. Porém um dia, em uma festa que acontecia em sua mansão, ele conhece uma das garçonetes, no momento em que ela rouba um colar de grande valor sentimental. Essa garçonete nada mais é do que Selina Kyle. Por ser muito esperta e ágil consegue fugir de Bruce. Uma curiosidade toma conta de Bruce, e ele desce até a caverna para descobrir quem era aquela misteriosa garçonete. Ele descobre o nome daquela mulher e também descobre que a chamam de Mulher-Gato. Aos poucos, no decorrer do filme, começam a surgir indícios de uma nova ameaça em Gotham City, e Bruce percebe que Batman precisa voltar.

4.1. O contexto da cena do discurso analisado

É um baile de caridade da alta sociedade, na qual ele aparece de surpresa, pois ele estava recluso em sua mansão sem dar notícias para o resto de Gotham. Ele sabe que Selina está lá, pois o colar que ela roubara tinha um rastreador. O local do baile possui mais andares além do térreo, onde acontece o baile. Aos 32 minutos e 26 segundos, do andar de cima, ele a observava dançar com outro homem.

Ela usa uma máscara preta, assim como o vestido, que tampava a parte superior de seu rosto. Aos 33 minutos e 33 segundos, ele se aproxima do casal que dançava e pergunta: "Posso interromper?". Ela não fica contente em ver Bruce, que logo percebe o fato.

Ele faz outra pergunta: "Quem é o seu parceiro?", ela responde: "A esposa está em 'Ibitza'. Ela deixou os diamantes em casa. Está com medo de serem roubados?". Bruce diz: "O correto é Ibiza.[80] Não vai querer que alguém aqui perceba que é uma ladra... e não uma alpinista social.". Imediatamente Selina fala: "Acha que ligo para o que alguém nesse salão pensa de mim?". Ele a olha nos olhos e completa: "E liga para o que alguém em qualquer salão pensa?". Selina replica: "Não se iluda, Sr. Wayne. Não sabe nada sobre mim.". Ele novamente a observa e com um tom de ironia e um pouco de ameaça diz: "É Selina Kyle... Sei que mora na Velha Cidade. Um lugar modesto para uma ladra de joias. Ou está economizando para se aposentar, ou então... está envolvida com a gente errada.". Em seguida, como um ato de defesa ela afirma: "Não tem o direito de me julgar, só porque nasceu... na suíte principal da Mansão Wayne.". Bruce a corrige novamente: "Na verdade, nasci na Suíte Regente." Ela se defende novamente: "Fiz o que tinha que fazer. Depois que começa... não permitem mais que faça o que quer.". Ele responde: "Então, recomece.". Com uma posição mais firme ela fala: "Não há recomeço no mundo de hoje. Uma criança com um celular pode descobrir o que você fez. Tudo que fazemos é organizado e conferido. Tudo pesa contra você.". Enquanto ainda dançam, Bruce fala: "É assim que justifica o roubo?". Em seguida Selina assume novamente uma posição de força: "Eu pego o que preciso daqueles que têm o suficiente. Não me aproveito daqueles que têm menos.". Bruce questiona: "Robin Hood?". Ela continua: "Ajudo mais aos outros... do que a maioria das pessoas aqui. Mais até do

---

[80]. É uma ilha presente na Espanha, que é muito famosa e atrai muitos turistas por suas festas e boates.

que você.”. Bruce a encara: “Não está presumindo demais?”. Ela continua: “Talvez não tenha consciência... sobre o que tem nas calças, além de sua carteira.”.

Aos 35 minutos e 27 segundos, prosseguindo o diálogo, indignada, acrescenta: “Você acha que isso vai durar? Tem uma tempestade chegando, Sr. Wayne. É melhor você e seus amigos se preparem... Porque quando ela chegar... Vocês irão se perguntar como enriqueceram tanto e deixaram tão pouco para o resto de nós.”

Antes de iniciar o enunciado analisado, a câmera foca na mesa farta de comida e os ricos comendo em volta dela. Depois de seu enunciado, eles discutem um pouco mais sobre a questão do colar, e quando ela vai embora o beija.

Depois disso é perceptível a expressão de surpresa que Bruce fica. Arrisca-se dizer que em sua mente ele começa a refletir sobre ele e a classe a que pertence, pois mesmo ele sendo Batman, que tenta ajudar a proteger Gotham, naquele momento do baile ele era Bruce, o homem mais rico de Gotham.

5. Analisando o discurso de Selina: vilã ou vítima?

Nas contradições da personagem Mulher-gato, pode-se perceber a evidência de tópicos significativos pertencentes à Análise de discurso. Ao ser interpelada pela ideologia de proteção de classes desfavorecidas, a anti-heroína é projetada para o lugar de sujeito defensor dessas classes. Tal interpelação é tão forte que transforma um ser egocêntrico em alguém preocupado com o bem de seu próximo.

Dessa forma, todo o conjunto de condições de produção se volta para a produção de um discurso nada egoísta, ao contrário, totalmente voltado à defesa de comunidades menos favorecidas. Nesse momento, a outrora vilã pode ser apreciada usando recortes de interdiscursos armazenados em sua memória discursiva, que, após passar pelo processo de dispersão, são reproduzidos, por meio do esquecimento número dois, como construção linguística própria, e por meio do esquecimento número um como ideia defendida por ela. Assim, o referido discurso produz efeito de sentidos ecoa como prática discursiva fruto de um discurso de defensora social, que, nem de longe, lembra um anti-heroína, como pode ser conferido no trecho citado:

> Você acha que isso vai durar? Tem uma tempestade chegando, Sr. Wayne. É melhor você e seus amigos se preparem... Porque quando ela chegar... Vocês irão se perguntar como enriqueceram tanto e deixaram tão pouco para o resto de nós.

Pelo processo metafórico, observamos o efeito de sentido da palavra "tanto". Se enriquecer já denota acumular riquezas, o posicionamento da palavra "tanto", funcionando como um advérbio de intensidade para a mesma, vem expressar e justificar indignação do sujeito Mulher-Gato pelo exagero com que alguns são abastados e outros são entregues à miséria. Por outro lado, pelo mesmo processo, a palavra "deixaram" remete ao domínio dos donos do dinheiro na sociedade capitalista, significando que são eles que mantêm o controle da divisão de bens, decidindo quem deve ou não ter alguma coisa. Assim também os responsabilizando pela miséria de tantos.

Além disso, o uso da palavra "resto" vem funcionar como sinônimo de sobra, que remete a lixo, a escória, ou seja, como os pobres são vistos pelos poderosos, como algo sem valor, que, no máximo, serviria para ser jogado fora, não sendo passível de preocupação alguma, nem tampouco cuidado. É relevante ainda observar o uso da expressão "de nós", em que o sujeito em questão assume o posicionamento como membro de tal classe, incluindo-se na comunidade, demonstrando empatia com os demais membros em oposição à sua figura de anti-heroína, firmando-se como sujeito de classe oprimida.

Isso fica confirmado ao se retomar, no enunciado anterior, a expressão "você e seus amigos", na qual Mulher-Gato delimita o grupo de Batman confirmando estar fora dele, ou seja: o grupo de Batman é a elite, que não é o grupo dela. A palavra amigos "assim" deixa de ser compreendida por uma questão linguística que se definiria por questões de relacionamento para então significar classe econômica semelhante, no caso a dos abastados, sendo eles não amigos do "resto de nós" aqueles para quem deixaram "tão pouco".

Da mesma forma, a palavra pouco, significando insuficiente, aparece acompanhada de "tão", um intensificador, fazendo com que o uso de "pouco" leve a situação a ultrapassar os limites da pobreza, à qual poderia se relacionar, caracterizando assim o calamitoso estado de miséria que a personagem conhecia bem e era causa de sua revolta contra a sociedade elitista representada no episódio pela figura do milionário morcego.

6. *Conclusão*

Selina Kyle não é uma simples personagem feminina, ela está presente no mundo de Batman e causa sempre uma nova estrutura no enredo da história quando aparece, pois nunca é possível prever qual será a sua atitude. Ora guiadas para o bem ora para o mal. Isso demonstra que ela é uma personagem repleta de mistérios, devido a própria forma de vida que leva, em suma, por causa de sua posição em uma cidade desigual.

Teve que aprender a se virar desde muito cedo e não pode ter escolha de uma chance melhor. Sem uma saída acabou nas ruas de Gotham e aprendeu a sobreviver da melhor forma que pode. Ao contrário de Bruce, que mesmo com a perda dos pais foi criado com o melhor que o seu status poderia oferecer. Revela-se então um questionamento: e se os papéis fossem invertidos? Como seria a personalidade de Selina e como seria a personalidade de Bruce? Compreende-se que nunca se chegaria nessas respostas, mas pode-se dizer que talvez Selina não teria virado prostituta e não aprenderia a roubar.

No filme de Christopher Nolan temos uma Selina Kyle que pretende limpar seu passado de crimes, mas que continua se envolvendo com coisas erradas. Ela é uma figura crítica que não teve medo de falar para Bruce o que pensava sobre as pessoas que possuem as mesmas condições sociais que ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DERRICO, M. O anti-herói no imaginário feminino: o caso Wolverine. In: GOMES, N. dos S.; RODRIGUES, M. L. *Para o alto e avante*. Curitiba: Appris, 2012, p. 181-192.

ORLANDI, E. p. *Análise* de *discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.); *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

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

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos, vol. 3, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMA, M. A. G. *A representação do espaço nas histórias em quadrinhos do gênero super-heróis*: a metrópole nas aventuras de Batman. São Paulo: USP, 2006.

ICONOGRAFIA

Figura 1. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-hGGegvZgAqk/UFNo7QTYbGI/AAAAAAAAANg/tiR1CJCTDgc/s1600/gotham%2Bcity-779609.jpg>. Acesso em: 26-11-2013.

O ENFRENTAMENTO DO CÂNONE LITERÁRIO POR JORGE LUIS BORGES

Ana Claudia Marini da Silva (UEMS)
anaclaudia.marinidasilva@gmail.com
Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)
giaconeliane@uems.br

RESUMO

Não se enfrenta com perspicácia um assunto sobre o qual não se tenha pleno conhecimento. A autoridade com que Borges subverte o cânone literário advém de sua intimidade com os clássicos desde a tenra infância. As releituras tecidas por mosaicos de citações da literatura mundial agregadas às recriações de textos locais ficam evidentes em toda sua obra. Este artigo tem por objetivo averiguar, por meio de uma abordagem filológica, as questões de sua formação, de sua influência e de suas estratégias literárias para o enfrentamento do cânone literário. Desta forma, a relevância do embate pelo escritor em reconfigurar o cânone literário será ressaltada neste estudo a fim de problematizar a possibilidade de pesquisa de escritores e obras excluídas dentro da academia. Os questionamentos de um escritor moderno ainda ecoam nas reflexões atuais tão debatidas acerca da primazia de obras canônicas, por esta razão, tal modelo de enfrentamento pode ser profícuo para o aprofundamento da questão dentro da academia.

Palavras-chave: Cânone literário. Jorge Luís Borges. Precursores de Borges. Sucessores de Borges.

1. Cânone literário e julgamentos de valor

A obra borgiana vista pelo prisma de estudos analíticos, que se acumulam durante o século XX, pode e é classificada como sendo fechada em si mesma, pois Jorge Luis Borges foi um teórico e escritor da literatura argentina, que produziu um conjunto de sua obra centrado em questões de teoria literária, filosofia e metafísica. Se por um lado, a obra borgiana é fechada quanto ao núcleo filosófico-teórico; por outro ela é aberta, polissêmica e intertextual, repleta de citações de obras do cânone literário e literatura hispano-americana. Portanto, cabe ao leitor ideal identificar as várias "entradas" nesse labirinto, que desorienta o leitor do leitor Borges num recorrente jogo do duplo.

Torna-se imprescindível ao leitor de Borges conhecer os passos literários percorridos por esse escritor/leitor de clássicos da literatura mundial e sua trajetória na reescritura do cânone literário, com seu peculiar refinamento intelectual, humor e ironia. Ele erigia seu próprio cânone

literário baseado em suas preferências pessoais, de forma sincrônica e com muita propriedade e conhecimento das obras literárias. Refutava obras estabelecidas e consagradas, redimensionando o cânone por substituir autores "maiores" por "menores", analisando e expondo suas inovações estéticas.

Quanto à hierarquia e inclusão/exclusão das obras literárias no cânone ocidental, Reis (1992, p. 72) sustenta que:

> A literatura tem sido uma das grandes instituições de reforço de fronteiras culturais e barreiras sociais, estabelecendo privilégios e recalques no interior da sociedade. Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de vários grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada "civilização" não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânon com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, o que significa, por um lado, louvar um tipo de cultura assentada na escrita e no alfabeto (ignorando os agrupamentos sociais organizados em torno da oralidade); por outro, significa dizer que, com toda a probabilidade, o cânon está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã.

No que concerne a Borges, sempre houve em seus ensaios um escrutínio quanto às questões prementes do cânone literário. Em primeiro lugar, ele exaltava os grandes mestres orais, afirmando em ensaio crítico denominado "O Livro" (BORGES, 2008, p. 12-13) que Pitágoras, Buda e Cristo nunca deixaram registros escritos, a não ser o que seus discípulos relataram sobre eles, entretanto, continuam sendo considerados mestres que influenciaram sobremaneira a vida das pessoas.

A questão da oralidade foi destacada pelo escritor, pois na fase final de sua vida, com a perda gradativa da visão, proferiu mais palestras do que produziu textos escritos, apoiando-se em sua extraordinária memória. Dessa maneira, enfrentou a questão da hierarquia da escritura sobre a oralidade propalada pelo cânone literário.

Em segundo lugar, Borges não se ateve somente às obras ocidentais. Por exemplo, foi leitor de "As Mil e Uma Noites", fazendo referência à obra repetidas vezes em seus contos ficcionais como "O Sul" e até mesmo adicionando um conto[81] inventado por ele no original. Estudou a

[81]Borges inventa sutilmente uma história a mais para *As mil e uma noites*, um de seus livros preferidos: a noite 602, referida várias vezes em sua obra, sempre marcada pela narração da própria histó-

Cabala em inglês e alemão, por meio dos livros *Zohar* (O livro do esplendor) *Sefer Yetsirah* (O livro das relações) e em alguns contos ficcionais encaixou o tema judaico da cabala em "A morte e a bússola", bem como na poesia "O Golem" e até em um ensaio crítico intitulado "Uma Vindicação da Cabala" (artigo publicado em "Discussão", no ano de 1932, p. 60).

Citou O Corão em alguns ensaios críticos, demonstrando conhecimento dos preceitos do Islã a respeito da designação "A Mãe do Livro" como sendo a cópia do Corão depositado no Céu (tema do duplo, importante para Borges) e como um atributo de Deus, mais do que apenas um livro sagrado para os muçulmanos. Num embate literário, a respeito da questão do excesso de cor local, Borges usou o exemplo de Maomé de nunca ter tido necessidade de incluir a palavra "camelo" no Corão e ainda assim – Borges argumentava – nunca ninguém duvidou da autenticidade do Corão por esse motivo:

> Maomé, como árabe, estava tranquilo: sabia que podia ser árabe sem camelos. Creio que nós, argentinos, podemos nos parecer a Maomé, podemos acreditar na possibilidade de ser argentinos sem profusão de cor local (BORGES, 2008, p. 152).

Viajou duas vezes ao Japão, escrevendo em parceria com Alicia Jurado o livro "O que é o budismo" (foi traduzido para o japonês). A literatura japonesa, bem como o idioma foi de interesse do escritor:

> Penso que essa ideia histórica da literatura é uma ideia recente, e que pode desaparecer. De qualquer forma, no entanto, as histórias da literatura são interessantes. Eu não sei se isso foi tentado no Japão, já que, entre tantos hábitos ocidentais, podem ter o hábito historicista. A poesia japonesa está interessada, sobretudo, em deter um momento, em fixar um momento. E existe a preocupação do tempo, no sentido de que cada haiku – os haiku constam de sete, cinco e sete sílabas – em cada haiku deve-se indicar, de alguma forma, a estação do ano; há textos volumosos que você encontra quinhentos modos de indicar o outono. Eles sentem que a originalidade corresponde à vaidade, e então, é melhor que um poema não seja original, basta que seja eterno (FERRARI, 2009, p. 116-117)

Destarte, Borges rechaçou a prevalência e manutenção de obras ocidentais como única possibilidade de leitura e escritura. Destoando de uma grande maioria de escritores ocidentais, voltou sua atenção para o Oriente, considerando a literatura excluída do cânone ocidental, como

---

ria da princesa Sheherazade. Essa história, criação borgiana, uma vez que não consta de nenhuma das versões/traduções das Mil e uma noites. (PINTO, 1998 p. 262, *apud* WERNECK, 1992, p. 133-6)

contribuição para renovação estética e fonte interessante de temas a serem inseridos em seus contos ficcionais e poemas.

Quanto à questão dos clássicos, Compagnon (2010, p. 237) explica a definição corrente a partir do fim do século XVIII sobre o julgamento de valor das obras que constituem o cânone literário:

> A reflexão de Saint-Beuve sobre o clássico, isto é, sobre o valor literário, é exemplar pela tensão, ou mesmo pela contradição de que é testemunho, entre os dois sentidos que a palavra adquiriu pouco a pouco a partir do fim do século XVIII: os clássicos são obras universais e intemporais que constituem um bem comum da humanidade, mas também, na França do século de Luís XIV, um patrimônio nacional. Consiste em encontrar uma forma de justificar a tradição literária depois de Hume e Kant, depois das Luzes e do romantismo. Saint-Beuve, como alguém que recusa denunciar o senso-comum e sacrificar o cânone, mesmo que a teoria o exija, apresenta ora um perfil liberal, ora um perfil dogmático.

Com efeito, a introdução e manutenção de obras literárias no cânone ocidental, evidenciam julgamentos de valor e conceitos pré-estabelecidos provenientes da crítica literária especializada, da academia e do mercado editorial. Com o decorrer do tempo, há um remanejamento de obras incluídas, porém muitas continuam sendo excluídas, talvez por não se enquadrarem nos moldes vigentes. Por esta razão, o enfrentamento que Borges propôs foi de suma importância para a criação literária, inovando ao dar projeção às obras relegadas ao ostracismo.

Ele demonstrou aptidão ao realizar reescritura de clássicos que estavam obsoletos para a modernidade (Aristóteles, Sócrates, Platão, Dante, Milton, Shakespeare, Henry James, Melville, Conrad, Kipling, Flaubert etc.) e reinventou a tradicional literatura gauchesca, por criar tipos periféricos (*compadrito*) diferente do tradicional *gaucho*, nas margens (*orillas*) de uma Buenos Aires mítica, inventada. E tudo isso mesclado com temas da literatura oriental (Iching, haiku, cabala etc.).

O resultado, pode ser observado em ensaios críticos, às vezes de conotação política[82], muitas vezes com reflexões metafísicas e filosófi-

---

[82]No conto ficcional "*Deutsches Requiem"* expõe o antisemitismo dos Nazistas. O nazi-fascismo sofreu vários ataques por parte de Borges. O livro escolar alemão, que orientava as crianças alemãs a como evitar os judeus "*Trau keinem Jud Bei Seinem Eid*" recebeu dura crítica em artigo escrito pelo escritor: "*¿Que opinar de un libro como éste? A mí personalmente me indigna, menos por Israel que por Alemania, menos por la injuriada comunidad que por la injuriosa nación. No sé si el mundo puede prescindir de la civilización alemana. Es bochornoso que la estén corrompiendo com el odio"* (resenha publicada em *Sur* nº 32, Buenos Aires, maio de 1937, p. 8).

cas, além de contos ficcionais com muito exercício sobre questões de teoria literária e propostas estéticas inovadoras.

2. *A formação de Borges e Borges formativo*

Borges manteve contato com a literatura desde a tenra idade por meio das leituras da avó inglesa que o alfabetizou na língua de Shakespeare. Herdou a biblioteca do pai de mais de mil volumes e encerrado em casa por ter poucos amigos e ser míope, sem poder ter muito contato com a violenta vizinhança, fez da leitura uma companhia inseparável. Em seu ensaio autobiográfico relatou que:

> Em casa falávamos indistintamente em espanhol ou em inglês. Se tivesse de indicar o evento principal de minha vida, diria que é a biblioteca de meu pai. Na realidade creio nunca ter saído dessa biblioteca [...] o primeiro romance que li inteiro foi *Huckleberry Finn*. Depois vieram *Roughing It* e *Flush Days in California*. Também li os livros do capitão Marryat, *Os primeiros homens na Lua*, de Wells, Poe, uma edição das obras de Longfellow em seu volume, *A ilha do tesouro*, Dickens, *Dom Quixote*, *Tom Brown*, na escola, os contos de fada de Grimm, Lewis Carrol, *As mil e uma noites*, de Burton. (BORGES, 2009, p. 16)

A lista de livros lidos na infância é imensa, incluindo livros em espanhol de temática gauchesca, como *Martín Fierro* (Hernández) *Juan Moreira* e *Siluetas Militares* (Gutiérrez) e *Facundo* (Sarmiento). Por conta própria aprendeu alemão e quando foi com a família morar na Europa por um período de sete anos, estudou na Suíça, tendo contato com mais línguas e na Espanha conheceu as vanguardas europeias, trazendo novas propostas estéticas na ocasião do seu retorno a Buenos Aires.

Borges mudou o vetor de influência centro/periferia para periferia/centro, preconizando a mudança de expectativa entre os escritores acerca da questão de precursores e sucessores, demonstrando não ser impossível um escritor latino-americano ser considerado crítico intelectual e influenciador, rompendo as amarras das teorias importadas.

Escritor periférico e formativo cuja obra reside na tensão causada pela mistura entre literatura hispano-americana de temática gauchesca com a herança do cânone literário ocidental, repleto de clássicos mantidos no arcabouço de sua memória de citações, Borges subverte a estrutura do cânone literário, dilatando-o com escritores considerados de pequena importância, sopesados segundo sua visão sincrônica da literatura universal e local.

Com olhar enviesado entre a tradição e o cânone literário, evitou as armadilhas da profusão de cor local, conseguindo superar moldes pré-estabelecidos tanto pela tradicional literatura gauchesca, quanto pelos romances realistas de formato europeu. Segundo Fischer (2008, p. 94), Machado de Assis e Jorge Luis Borges são considerados formativos pela releitura que fizeram dos clássicos e pela recusa do modelo tradicional romântico:

> Machado e Borges souberam internalizar, na criação literária assim como na percepção crítica, a tensão entre centro e periferia, entre presente e passado, entre local e o não local, entre o nacional e o estrangeiro. Não é que tenham feito desaparecer o problema, absolutamente: dispuseram-se ao *combate* com ele no terreno específico da inteligência e da criação. (Grifo nosso)

O embate literário nos ensaios críticos borgianos, inclui dentre os diversos assuntos, os clássicos prestigiados e reconhecidos mundialmente. Ítalo Calvino comenta a influência de Borges sobre a criação literária italiana, sobretudo após a publicação de *Ficciones* (Borges, traduzido para o italiano em 1955). O escritor sul-americano granjeou ainda mais a admiração de escritores europeus, unindo arte e pensamento, em "Nove ensaios dantescos". Fica evidente a receptividade em Calvino (2002, p. 253):

> O estudo assíduo e apaixonado do texto capital de nossa literatura, a participação umbilical com que ele fez frutificar a herança dantesca na meditação crítica e na originalidade da obra criativa é uma das razões, certamente não a última, pela qual Borges é festejado aqui e por que lhe exprimimos ainda uma vez comovidamente e com afeto o nosso reconhecimento pelo maná que continua a dar-nos.

Angariar tal notoriedade internacional e ser considerado como formativo, não é tão comum para escritores periféricos de língua espanhola. Outros críticos europeus estudaram a obra de Borges: Umberto Eco, Michel Foucault (prefácio de *Les Mots et les choses*, Paris, 1966), Paul Bénichou (*Le monde et l'espritchez Jorge Luis Borges*in Le lettres nouvelles n. 21, nov. 1954, Paris), Michel Berveiller (*Le cosmopolitisme de Jorge Luis Borges*, Paris, Didier, 1973, entre outros.

Além de estudos europeus, há publicações estadunidenses, como a de David William Foster (*Borges, El Aleph: some thematic considerations*, in Hispania, tomo XLVII n. 1, 1954), bem como a de Ángel Flores sobre o realismo mágico nos contos ficcionais (*Magical realism in Spanish American ficcion* in Hispania, vol. XXXVIII, n. 2, maio 1955) e Zunilda Gertel que escolheu a poesia de Borges para ser pesquisada (*Borges y su retorno a la poesia*, New York, The University of Iowa y las Ameri-

cas, 1968).

Também o escritor Thorpe Running elegeu a obra borgiana e a questão do tempo para ser analisada (*The problem of time in the work of Jorge Luis Borges* in Discourse, tomo IX, n. 3, Summer 1966), além de Martin Stabb (*Jorge Luis Borges. Twayne's World Author Series*, Twayne Publishers, 1972) e Carter Wheelock que optou por discorrer sobre os contos ficcionais do autor (*The Mythmaker: a study of motif and symbol in the short stories of Jorge Luis Borges* Austin, University of Texas Press, 1969).

Estes são alguns exemplos de estudiosos de Borges pelo mundo, que demonstraram interesse por sua obra peculiar e desse modo, ao rastrear sua fortuna crítica, pode-se atestar seu grande legado formativo.

3. Precursores e sucessores e a angústia da influência

No que diz respeito à conflituosa sensação de angústia gerada entre escritores e seus precursores e sucessores, foi magistralmente analisada no conto borgiano "Kafka e seus precursores", em que Borges altera a ordem linear do cânone literário de escritores distintos entre si, sem nenhuma conexão literária. Tal questão foi deslindada por Nestrovski (1992, p. 217) ao elucidar que:

> O argumento de Borges é bem conhecido: tendo-se proposto identificar precursores de Kafka na história da literatura, o narrador só encontrará uma lista dispersa de nomes, sem nenhum elemento em comum exceto certo tom kafkiano que os caracteriza a todos. Fica claro, portanto que não são precursores de Kafka, mas pelo contrário, e de uma forma aparentemente absurda, seus descendentes. É só a ficção de Kafka que permite ler o que há de "Kafkiano" em Browning ou Lord Dunsany. Kafka "*cria* seus precursores" e "sua obra modifica nossa concepção de passado, como há de modificar o futuro".

Borges recria, reinventa a tradição do passado, com sua percepção sincrônica do cânone literário, invertendo a ordem linear, pois para ele, é a leitura que vai erigir o cânone literário e não o oposto.

Quando se menciona o termo cunhado pelo crítico literário Harold Bloom, "Angústia da Influência", tem-se o intuito de explicar a sensação de ansiedade gerada nos escritores iniciantes com relação a seus precursores, ou seja, trata-se do receio de que não se consiga "sair da sombra" dos autores que o influenciaram. Já no caso de escritores reconhecidos, há um temor de que seus sucessores consigam superá-los.

Em Borges, nota-se um grande conhecimento dos clássicos e talvez por isso não deixe transparecer tal angústia em sua obra. Em muitas ocasiões ele não se preocupou com a questão de autoria nas inúmeras citações que retinha na memória. E as transcrevia sem o cuidado de fazer referência a datas ou nome de publicações. A sombra dos precursores não ofuscou o brilho próprio de Borges. Em alguns de seus contos ficcionais inventava autores, até mesmo com falsa biografia, atribuindo a eles citações suas.

Quanto àqueles que foram influenciados por ele, demonstrou generosidade e diversos contos policiais foram redigidos a quatro mãos, como os publicados em parceria com o amigo e escritor Adolfo Bioy Casares. Foi colaborador com Victoria Ocampo na revista *Sur*, muitas vezes utilizando pseudônimos, como por exemplo, o de "Alex Ander" e elaborou junto com Silvina Ocampo e Bioy Casares, "A Antologia da Literatura Fantástica", ficando evidente sua despreocupação com a possível usurpação de sua posição de escritor que, de certo modo, também faz parte do cânone literário como autor celebrado pela crítica literária mundial.

Corroborando com a ideia de que Borges refutava o caráter homogêneo e fixo do cânone literário, a crítica literária argentina Beatriz Sarlo (2008, p. 90) declara que:

> A sem-cerimônia de Borges permite-lhe exercer a ironia para refletir, livre de superstições hierárquicas, sobre os procedimentos da literatura (levou a sério o gênero policial em suas resenhas dos anos 1930, quando essa literatura ainda não se convertera em objeto de culto da crítica e dos escritores "sérios"). Na literatura de Borges é possível incorporar textos erodidos, degradados, "indignos", pelo menos quando um escritor controla a mistura com os grandes textos da tradição ocidental. Com essas estratégias, Borges também contradiz a pretensão de totalidade de uma estética que funda o valor literário na unidade compacta das ideias de um texto homogêneo.

Portanto, pode-se depreender que Jorge Luis Borges não ignorou o problema da herança da tradição de obras literárias canônicas que serviram de influência para escritores modernos, pois não passou ao largo do problema a fim de evitar confronto com o dilema dos seus precursores e sucessores. Enfrentou a questão manejando com perícia as obras literárias elegidas por propor renovações estéticas bem fundamentadas e abalizadas.

Quanto aos gêneros depreciados por outros escritores, não somente fez uso das novas possibilidades para o formato do conto ficcional e

policial, como também deu um salto além, avançando ao problematizar em ensaios críticos a situação da literatura hispano-americana e os impasses da teoria literária.

4. Considerações finais

O palimpsesto da memória literária borgiana é formado pelo conhecimento dos clássicos provenientes da literatura ocidental, literatura hispano-americana e pela pesquisa de obras da literatura oriental, além de compêndios de filosofia, metafísica e teologia. Tal "biblioteca borgiana" foi construída por anos de leituras formativas, que por sua vez, permeou seus ensaios críticos, poesias e contos ficcionais.

A reconfiguração do cânone literário proposto por Borges, com suas inovadoras estratégias estéticas, influenciaram gerações de escritores no mundo inteiro e até mesmo serviu de incentivo a leitores iniciantes que se mostravam curiosos sobre os temas suscitados pelo escritor, na medida em que prosseguiam com a leitura de seus contos ficcionais e poemas.

Pode parecer irônico o fato de Borges ter sido inserido no rol de escritores pertencentes ao cânone literário ocidental, visto que ele enfrentou, subverteu a ordem diacrônica e dilatou o cânone literário por resgatar os clássicos, recusar obras firmemente estabelecidas, reinventar a tradição da literatura gauchesca e reivindicar a pertinência de autores excluídos do cânone literário.

Sendo assim, sua contribuição pelo enfrentamento e questionamento do cânone literário constitui um avanço para os estudos literários, servindo ainda, como estímulo para as futuras pesquisas sobre escritores negligenciados pelo cânone literário ocidental como sendo possíveis objetos de análise dentro da academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis. *Ensaio autobiográfico.* Trad.: Maria Carolina de Araujo e Jorge Schwartz. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

BORGES, Jorge Luis. O livro. *Borges, oral & sete noites.* Trad.: Heloísa Jahn. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

CALVINO, Ítalo. Jorge Luis Borges. In: ___. *Por que ler os clássicos.*

Trad.: Nilson Moulin. 9. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 253.

COMPAGNON, Antoine. O que é um Clássico? In: ___. *O Demônio da Teoria.* Trad.: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 237.

FERRARI, Osvaldo. Duas viagens ao Japão. In: ___. *Borges/Osvaldo Ferrari*: sobre a filosofia e outros diálogos. Trad.: John O'Kuinghttons. São Paulo: Hedra, 2009, p. 116-117.

NESTROVSKI, Arthur. Influência. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica.* Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 217.

PINTO, Júlio Pimentel. A literatura. Leitura, (re)escritura, influência, crítica. In: ___. *Uma memória do mundo*: ficção, memória e história em Jorge Luis Borges. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998, p. 262.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 72.

SARLO, Beatriz. A fantasia e a ordem. In: ___ *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia.* Trad.: Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008, p. 90.

O ESCRITOR NO UNIVERSO LITERÁRIO AFRICANO: CONTRIBUIÇÕES DE PEPETELA ATRAVÉS DA OBRA "O QUASE FIM DO MUNDO"

Cristina da Conceição Silva (UNIGRANRIO)
cristinavento24@yahoo.com.br
Patrícia Luísa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)
rangelluisa@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo visa apresentar aspectos relacionados às perspectivas acerca do escritor Pepetela no universo literário, apontando que o mesmo deve contribuir para que ninguém ignore o mundo em que vive. E, neste contexto, descreveremos sobre os aspectos literários, desenvolvidos no continente africano, a partir da visão do colonizador frente ao colonizado, além de apresentarmos questões literárias a partir dos olhos de uma elite etnocêntrica, que ignorou a cultura dos povos africanos, no período pós-colonial. Outrossim, destacaremos a importância da literatura, que tem um papel central na interpretação do percurso histórico de uma sociedade, bem como de ponderação sobre as identidades, de forma a contribuir decisivamente para o desenvolvimento de uma nação. Assim sendo, apresentaremos impressões sobre as literaturas de Angola e de Moçambique, que passeiam desde o período colonial no teor da realidade destas nações, explicitando as esperanças de seus povos, as angústias advindas dos conflitos de colonizador contra colonizado, de negro contra negro, e que visam abordar a vida das tribos e as raízes de suas culturas ancestrais. E neste contexto, traremos a tona como o escritor Pepetela, em seu livro *O Quase Fim do Mundo* através de uma narrativa cientifica instigante, que nos mostra à África como o berço da humanidade.

Palavras chave: Literatura. África. Pós- colonialismo. Pepetela

1. Introdução

O artigo em questão busca apresentar uma discussão acerca da figura do escritor literário apontando sua função de abrir os olhos do mundo, frente a situações de opressão e de domínio em determinadas geografias do mundo.

Nesta conjuntura, apresentaremos questões relacionadas às literaturas angolanas e moçambiquenhas e o desenvolvimento das mesmas em meio às tensões socioculturais e variantes conflitos como raça, etnia etc. Sinalizaremos que, neste dado momento, os escritores destes territórios fazem da literatura instrumento de luta contra o colonizador, que oprimiu durante séculos a liberdade e até mesmo aspectos da identidade dos povos colonizados. As literaturas destes países passeiam na realidade das

nações e na esperança de um povo colonizado e excluído. Outrossim, apresentaremos os modelos literários que circularam pela África a partir do pós-colonialismo e pós-modernismo.

Apontaremos também que a escrita literária em Angola, que aparece na imprensa em meados do século XX e não nos livros, provoca movimentos culturais que trazem ao vocabulário angolano a expressão nação angola.

Para tal, contaremos com as abordagens de Sá (2004), Sartre (2004), Dutra (2009), Camargo (2010) e Miranda (2010) que no decorrer do artigo dialogam sobre as literaturas e escritores que evidenciaram o universo da escrita e de territórios africanos.

Finalizando o artigo descreveremos sobre a literatura do romancista angolano Pepetela em *O Quase Fim do Mundo*, um romance instigante que apresenta entre linhas igualdade social, caráter e uma busca, quase incessante para a resposta da extinção de quase todos os seres do mundo.

2. O universo da escrita e da linguagem

Observa Sartre (2004) que o escritor tem a função de fazer com que ninguém possa ignorar o mundo, ou considere-se inocente diante dele, pois uma vez engajado no universo da linguagem, não cabe fingir que não sabemos falar, pois quem entra no universo dos significados, não consegue mais sair dele. E neste universo, deixamos as palavras se organizarem livremente, formando frases que nos remetam ao contexto de todo universo. Para Sartre (2004) até o silêncio pode representar a linguagem. Calar-se não é ficar mudo ou recusar- se a falar, também é falar. Logo, se um escritor decide-se calar-se frente à determinada situação que assola o mundo, ele decidiu deixar passar a temática em silêncio, o que não significa essencialmente calar-se.

Relata ainda o autor que ninguém é escritor por decidir escrever certas coisas, mas por decidir dizê-las de um modo especifico. A beleza da escrita de um livro, muitas vezes, se esconde, mas age por persuasão como um charme de uma voz ou de um rosto e nos leva a acreditarmos e a cedermos aos argumentos apresentados em seus escrito.

Na verdade, aponta Sartre (2004), o que ocorre aos nos depararmos com determinadas obras é uma forma de solicitação de um encanto

que não se vê. A maneira como o escritor escreve, fala e silencia, através de seus escritos, dá voz e vez ao personagem e tem poder de nos encantar quando ao lermos criamos mentalmente imagens de ambientes e situações por meio da literatura.

Em face deste poder de persuasão, a narrativa tem um papel significativo nos escritos literários, pois através dela percebemos detalhes do ambiente e dos personagens descritos pelos escritores, que adotam este modelo de escrita. E, nesta conjuntura literária, até mesmo o que não é dito em palavras, mas em descrições de gestos dos personagens e do espaço em que acontece a história, é uma forma de contar e de dizer.

3. A literatura africana no contexto pós- colonial

De acordo com Sá (2004), a literatura leva as pessoas a conhecerem sua história e cultura, isto é, escritores comprometidos tendem a informar a população sobre situações negativas, de cunho político e social, que envolvem a vida de determinado grupo. Para a autora, existem obras que funcionam como um despertar e até mesmo resultam em mudanças de paradigmas e de mentalidades de uma determinada população, comandado por mentes opressoras. Este modelo de literatura, que apresenta um sentido prático, poderá ou não ser lidas pelos comandantes dos países e se caso seja lida, possivelmente eles não interferem em mudanças nos cenários para alterar o quadro apresentados por elas.

A questão é se a literatura dá conta de atuar neste sentido prático, ou seja, se ela é acessada pela população de forma a mostrar a situação que pode ser de interesse, inclusive, de uma nação. Em um contexto desta natureza devesse questionar a possibilidade dos escritores estarem alcançando a determinados grupos, uma vez que, em raras exceções, a população tem acesso aos livros.

Sá (2004) expõe que, na África, os livros, por questões próprias ao mercado econômico de exportação e de importação, são um bem dispendioso e a censura também limita determinadas veiculações literárias. Tendo em vista que os livros são fontes de conhecimentos e conscientização, a literatura só cumprirá sua função no desenvolvimento se o sistema político permitir que as populações sejam sensibilizadas ao terem acesso aos livros.

Observa Sá (2004) que a literatura tem um papel central na interpretação do percurso histórico da sociedade, bem como de ponderação

sobre as identidades, de forma a contribuir decisivamente para o desenvolvimento de uma nação. E ela pode englobar todo o tipo de amarrações, em especial, quando se trata de valorizar o lugar de identidade. E como lugar de identidade, especialmente na África, o conceito geral serve para a oratória sobre a retórica e serve também para estabelecer as relações entre as particularizações e as idealizações, que se movem em direção oposta as necessidades da população.

O mundo é mira de diversos olhares, segundo Sá (2004), são filiados em conjecturas consolidadas que se mestiçaram e o pós-colonialismo é um desses olhares que teorizam e examinam, entre outros contextos, as construções literárias, as concepções identitárias e as condições do mundo. É, então, uma leitura da realidade afundada em eventos e em assuntos diversos, a partir dos quais surgem assuntos que se encontram num mundo que apresenta uma série de categorias consagradas, também na feição dominante de modernidade.

A autora ainda acredita que a tendência dominante surge sob a alcunha de pós-modernismo, o espelho teórico-cultural de uma histórica na tendência pós-modernidade, dependente da globalização que agrupa diferentes debates, disciplinas, fronteiras, discursos, facções, disposições e leituras de diversos acontecimentos individuais e grupais, públicos e privados.

Este pós-modernismo se apresenta envolvido em argumento de aceleração, agitação de capitais, informação e comunicação que desconcertam as unidades unidimensionais de tempo e de espaço. Ao surgir atenção ao pós-modernismo, à vida diária e à reflexão científica, a respeito do evento literário, emerge então em lugar de destaque a cultura popular com foco na metanarrativa.

Observa Sá (2004) que, partindo desse princípio, rejeita-se a ideia de que qualquer teoria ou conhecimento da prática social são globalmente adequados e de que a história é uma narrativa contínua unidimensional. No que tange a cultura popular, ocorre uma difusão impregnada dos meios de comunicação de massa que nos faz consumir imagens e significados nela presentes, de maneira a interligar cultura e sociedade, como também a alta cultura e cultura popular.

> A negritude é um dos pontos de partida da crítica pós-colonial, localizado no contexto francófono da década de 1930. Com a preocupação do processo de estranhamento do eu no colonialismo, Aimé Césaire propõe que este movimento constitua não uma filosofia, uma metafísica, um conceito do universo, mas sim uma maneira de viver a história de uma comunidade que sofreu a

> colonização e a transplantação para outro continente. Restitui-se o ser humano negro como sujeito da história e não como um mero objeto, numa atitude ativa, de luta contra a opressão, de recuperação da dignidade, de revolta e do combate contra a desigualdade. (SÁ, 2004, p. 63)

Sá (2004) expõe que o discurso pós- colonial mostra como a alta cultura europeia se vê nas redes da exploração colonial e como os discursos invocam o passado como meio de resistência e aspectos coloniais que sobrevivem depois da colonização. É através do estereótipo arquitetado sobre o outro que se posicionam os níveis de extensão e de hierarquização das sociedades, que com sentido etnocêntrico mantém o outro afastado e absolutamente oposto no contexto cultural.

Os assuntos sobre exílio, migração, pertença e da não pertença são matérias comuns entre escritores de culturas pós-coloniais e entre os seus teorizadores, surgindo à metáfora das fronteiras. Tal metáfora delibera as condições permanentes de se viver numa condição fragmentada, de raízes moventes, mas que cuja localização primeira se tem conhecimento.

E esta identidade de fronteira admite possibilidades de várias criatividades, expressão de dor, expressão de compromisso, expressão transnacional nas rotas escolhidas ou impostas para os trajetos de uma vida, que nunca deixa de revelar a bagagem transportada para o novo local. A carga de comportamentos e de crenças, as ideias mais convencionais de lar e de pertença, depende de uma clara definição e de uma noção estática de se pertencer a um sítio, de se estar num sítio com raízes fixas numa comunidade ou num espaço geográfico.

Os discursos de nacionalismo e de etnicidade aparecem com apontamentos acerca da pertença de um indivíduo, num grupo que se quer unido e bem definido. Contudo, estas narrativas de pertença poderão não ter lugar num mundo onde a migração e sua herança se alteram, tal como a maneira como os indivíduos pensam a sua relação com o espaço e como ele tem dificuldade em definir o seu sentido de pertença. Sá (2004) ainda relata que o afastamento da concepção que dilui o significado do sentido de pertença nacional, confronta com uma manifestação diaspórica prevalecente. Neste sentido, as pertenças dissidentes e a questão da produção literária de escritores são elaboradas para o consumo de uma elite.

4. *As literaturas angolana e moçambiquenhas*

Camargo (2010) relata que à produção literária angolana se apresenta, geralmente, com temática que abordam as tensões socioculturais, como também os variantes conflitos existentes no país, como os de raça, etnia, gênero *etc.* Com base nessas temáticas os escritores angolanos fazem de seus textos, quase sempre, um instrumento de luta, no qual é possível observar a presença marcante de uma mensagem crítica quanto aos problemas presentes no campo da realidade social em que se inserem.

Observa Miranda (2010) que as literaturas de Angola e de Moçambique passeiam desde o período colonial no teor da realidade destas nações, as esperanças de seus povos, as angústias advindas dos conflitos de colonizador contra colonizado, de negro contra negro. Além de visar a abordagem da vida das tribos, as raízes de suas culturas ancestrais, bem como procuram descrever a nova face de seu povo. Face esta arquitetada na união de negros com negros, negros com indianos, negros do norte da África com negros da África subsaariana, europeus e negros e de todos estes entre si.

As literaturas em questão buscam ainda, como uma espécie de acordo ou encargo, espelhar o político sem disfarçá-lo, trabalhar o estético sem separá-lo das questões mundanas. Identifica Miranda (2010) que essas literaturas refletem sobre questões fundamentais do povo africano. E que no passado as mesmas focalizavam a denúncia ao sistema colonial, a fé, a esperança na construção do socialismo e a crença de que o caminho escolhido levaria à fantasia desejada e resguardada pelos anos de luta na guerrilha. Focalizam, também, as vidas humanas perdidas no embate com os exércitos coloniais e pelas minas assentadas nos solos pátrios, de onde nasceriam hinos e bandeiras a representar a autodeterminação do povo.

Atualmente, tais literaturas espelham as contestações e os desafios vivenciados pelos povos africanos no chamado “mundo globalizado”. Censuram as elites, administradores e delatam as razões que levaram os projetos dos sonhos destes povos a afundarem.

Expõe Miranda (2010) que essas literaturas, hoje em dia, resgatam elementos importantes das culturas fundadoras e trazem suas representações e nuances para as páginas dos livros, de onde se ouve o tambor africano. Estes aspectos distinguem o texto africano de outros textos, em que seus conteúdos têm se lançado em diversas culturas do mundo globalizado. O mais admirável, por conseguinte, é que na organização de palavras

e na exposição das impossibilidades, os agentes de esperança ganham novos contornos e novas formas de lutas, que vem sendo evidenciadas através da literatura.

Como descreve Dutra (2009), a escrita literária em Angola desenvolveu- se na imprensa em meados do século XX e não nos livros. Essas iniciativas foram a mola mestra para romper o silêncio imposto pelo colonialismo. Tal movimento se deu através de uma minoria burguesa nativa inconformada com as práticas colonialistas, que imbuídos de um sentimento nacionalista colocam em pauta a indolência e arrogância dos colonos. Na época em questão, surgem vários movimentos culturais, que trazem ao vocabulário da população em pauta a expressão 'nação angolana".

O rompimento com a hegemonia literária do colonizador culmina na estruturação de uma cultura nacional, que conforme Dutra (2009), em que textos literários e escritas poéticas contam com as contribuições de Assis Jr. Antonio Jacinto, Mario Pinto de Andrade, Luandino Vieira, Agostinho Neto (este último primeiro presidente da Angola independente) e Pepetela.

5. *Um breve histórico literário de "O Quase Fim do Mundo" de Pepetela*

No romance *O Quase Fim do Mundo*, Pepetela nos mostra em seus escritos uma narrativa insólita como aquela que se enquadra em pelo menos dois de três dos seguintes postulados: o leitor deve considerar o mundo das personagens como o de pessoas reais e hesitar entre aceitar uma explicação natural; e outra da ordem do sobrenatural para os acontecimentos enunciados.

De acordo com o segundo postulado, tal hesitação pode ser sentida tanto por algumas das personagens quanto tornar-se tema central da obra. O terceiro diz respeito à necessidade de um posicionamento do leitor frente ao texto, aceitando ou não as possíveis explicações para os fatos ali explicitados. Todorov afirma que tais exigências, muito embora tenham valores diferentes, costumam aparecer em conjunto, segundo Dutra(2009).

O Quase Fim do Mundo, décimo terceiro romance deste autor, publicado em 2008, apresenta em seu eixo temático o desaparecimento, por vias aparentemente insólitas, de toda espécie humana. Os únicos so-

breviventes encontram-se em Calpe, cidade que seve de *locus* enunciativo e que está localizada na África, na intersecção do triângulo traçado entre a nascente dos rios Nilo, Congo e Zambeze, comenta Dutra(2009)

Estes sobreviventes apresentam características morais, religiosas e sociais diferenciadas. Dentre os grupos de sobreviventes, encontram-se um sul africano e uma americana. É através deles que o microcosmo enunciado aborda algumas das diversas questões inerentes à África, como confrontos seculares entre algumas etnias. A estas se associam outras, de cunho universal, como o imperialismo e o individualismo que terão de ser vencidos para que o grupo possa suplantar as dificuldades decorrentes das diversas nuances do isolamento a que foi conduzido.

Outra questão relevante sobre estes, relata Dutra (2009), é o fato de que todos se expressam, ao menos minimamente, numa língua comum, o *suahili*, numa união feita, alegoricamente, a partir da etnia banto a que Angola pertence. Este idioma é, semelhantemente, elemento de integração entre as várias áfricas, posto que é falado por milhões de habitantes nos países que constituem a União Africana, como Quênia, Tanzânia, Uganda, Congo, Ruanda, Burundi, Somália, Moçambique, Ilhas Comores, além de ser o único com raízes exclusivamente africanas. Desse modo, a unidade se dá a partir de um traço comum que, como se verá adiante, fará com que outros que não o dominam sejam alijados da narrativa principal e, consequentemente, do movimento de reorganização do espaço proposto pela enunciação

Ao se veem sozinhos, o grupo de sobreviventes reconhecem a necessidade de fazer uma viagem, em que percorrerão o Egito, Quênia, Etiópia, Itália, França e Alemanha. E estas viagens revelam para o grupo africano como estátuas, monumentos, ícones e imagens atuam como elementos essenciais às identidades, à retenção e à transmissão de recordações como elo entre a lembrança e o esquecimento a que o desaparecimento da humanidade está fadado.

> Entretanto, fazendo valer algumas premissas da ficção pós-moderna e sua estrutura de espelhamento, mesmo que tenham sido entendidos anteriormente como instrumentos de um poder centralizador, tais monumentos já não mais aprisionam, passando, no plano enunciativo, a refletir novas relações entre o ontem, o hoje e o amanhã. (DUTRA, 2009, p. 08)

Tais lugares se revelam, inicialmente, através de sua materialidade, concretude e instauração no tecido físico da cidade. Num segundo olhar, todavia, remetem ao plano das representações, uma vez que correspondem à visão e às expectativas do grupo de sobreviventes alçados à

totalidade de grupo social.

Finalmente, se expressam em sentido funcional por terem a função de garantir a construção de novas identidades, incluindo, construindo memórias e, consequentemente, excluindo e promovendo esquecimentos de um espaço outrora hierarquizado por forças já não mais existentes.

Segundo Dutra (2009), a cidade de Calpe funciona, em última instância, como um amplo projeto, cuja proposta não se dá num lugar sujeito a limitações espaço-temporais. Estas passam a ser especificadas pela consciência do saber e da previsão do futuro que se abre diante dessa nova referência à cidade, visto que após o cataclismo que encerrou a vida humana, diminuíram as condições de habitabilidade numa Calpe que, tal qual as outras cidades do mundo vai, gradativamente, se desertificando. Torna-se premente um reinício que traga em si novas configurações não apenas para Calpe, a África, mas do mundo, que farão, finalmente, com que o centro ceda espaço a margens que passarão a convergir para novos rumos e significações.

6. Considerações finais

No que se refere ao contexto histórico pós-colonial, observamos que as literaturas africanas seguem o modelo do colonizador, e a população em questão não ter acesso as literaturas, pois o poder econômico dessa população impedia acesso às literaturas. A negritude era um ponto de crítica em virtude do domínio da cultura europeia, que se fazia presente e dominante nas colonizações africanas.

No período em que o pós-modernismo se expande, o que concerne à vida diária, reflexão cientifica e a cultura popular, a literatura se apresenta em lugar de destaque, entretanto, se apresentava ligada a sociedade e interligada a alta cultura. O que nos leva a observar um controle sobre os aspectos culturais que brotam do seio popular.

Verificamos que as literaturas angolanas e moçambiquenhas apresentam as tensões culturais e de conflitos existentes nos países, uma vez que as mensagens críticas a realidade social estão inseridos nos escritos literários. Ressaltamos que na Angola a literatura chegou ao conhecimento da população através da imprensa nos meados de século XX, o que promoveu acesso as massas.

No conjunto de escritores angolanos percebe-se como Pepetela

em seu romance *O Quase Fim do Mundo* apresenta confronto. Diferenças étnicas destruídas pela queda da "Fortaleza de Schengen" se mesclam ao passado colonial posto mais uma vez em xeque, num verdadeiro retorno às origens que resulta numa deambulação por diversos "lugares da memória", assumindo-se como novos "locais da cultura". Através deles, as personagens exercitam rituais de um recomeço em que passado e presente são constantemente confrontados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKER, Peter. *A escrita da história novas perspectivas*. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.org. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2008

CAMARGO, Patrícia. *Luanda e filhos da pátria*: *leituras em movimento.* Dissertação de mestrado. 2010. UFF- Instituto de Letras Mestrado em Letras, Niterói. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-05-31T120118Z-2531/Publico/Dissertacao%20Final%20Patricia.pdf>.

DUTRA, Robson. *Pepetela e a elipse do herói*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2009.

MIRANDA, Maria Geralda. Literaturas Angolanas e Moçambicanas: espelho da resistência e da disposição de construir um novo tempo. *Revista Augustus.* Rio de Janeiro, Vol. 14, N. 27, fevereiro de 2009. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/augustus/pdf/rev_augustus_ed%2027_05.pdf> . Acesso em 12/07/2012

SÁ, Ana Lúcia Lopes de**.** *A ruralidade na narrativa angolana do século XX*: elemento de construção da nação. Universidade da Beira Interior Departamento de Sociologia. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/analuciasa.pdf>. Acesso em: 12-07-2012.

SARTRE J. p. *Que é literatura*? 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

O ESTADO DE EXCEÇÃO EM POLICARPO QUARESMA UMA PERSPECTIVA JURÍDICA DA LITERATURA BRASILEIRA

Jorge da Silva Junior (UNIGRANRIO)
jorgescreve@yahoo.com.br

RESUMO

Propõe-se abordar, por meio deste trabalho, o projeto agambiano sobre o *homo sacer*. *Homo sacer* é a figura do direito romano que o filósofo italiano Giorio Agamben procura resgatar na relação entre o Estado e a população contemporâneos. O estado de exceção, sugerido por Agamben, no momento em que define o *homo sacer*, é percebido na obra pré-modernista *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. O romance de Lima Barreto é dividido em três momentos que abordam problemas enfrentados pelo personagem principal: o primeiro é relativo à língua; o segundo, à agricultura e o terceiro faz referência à política. No caso deste trabalho, o projeto de Agamben é relacionado especificamente com a terceira parte da obra pré-modernista com o objetivo de provar que (na relação com o Estado, representado então por Floriano Peixoto) Policarpo Quaresma é o *homo sacer* resgatado pelo filósofo italiano. Por fim, discute-se o tema com base na metodologia da *complexidade* de Kuhn e na *estética da recepção* de Iser e Jaus.

Palavras-chave: Estado de Exceção. Policarpo Quaresmo. Perspectiva jurídica. Literatura brasileira

1. Introdução

Na tentativa de promover uma relação entre as ciências sociológicas, jurídicas e literárias, viabilizou-se a possibilidade de abordar o tema estado de exceção na obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, do autor pré-modernista Lima Barreto. A obra foi escolhida por se acreditar que o personagem principal, Policarpo Quaresma, sofre o estado de exceção, conceito este estudado pelos pensadores Carl Schmitt, Michael Foucault e Giorgio Agamben.

Tal conceito deve se entendido como a promoção da suspensão dos direitos humanos dos cidadãos pela soberania estatal, pois segundo Agamben, "na decisão sobre o estado de exceção, a norma é suspensa ou completamente anulada." (AGAMBEN, 2004, p. 58). Esses direitos são suspensos pela própria soberania política e tal suspensão é justificada pela própria legislação. O tratamento de indiferença aqui abordado já foi mote para muitas produções literárias, jurídicas filosóficas e sociológicas. E, é por meio dessas teorias que se pretende alcançar as conclusões

argumentadas ao longo do trabalho.

O romance brasileiro, que aqui se intenta analisar, pertence ao período pré-modernista. Segundo o historiador da literatura Alfredo Bosi, romances pré-modernistas devem ser entendidos como aqueles que, "nas primeiras décadas do século XX, problematizam a realidade e a cultura brasileira" (BOSI, 1997, p. 324). Dentro dessa problematização, efetivada na obra em análise, debate-se o fato de Policarpo Quaresma, personagem principal, sofrer o estado de exceção, uma vez que, ao ter o triste fim, sem direito a um julgamento justo, seus direitos de cidadão são excetuados.

Por ser uma análise interdisciplinar, tais conclusões foram norteadas por meio da metodologia da complexidade evidenciada por Thomas Kunn (KUHN, 2000). Foi por meio do entendimento deste paradigma que se percebeu ser possível compreender a complexidade da realidade jurídica e sociológica e literária envolvida no escopo. Além disso, também foi utilizada a metodologia da estética da recepção desenvolvida por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss.

Ao longo do trabalho, as ideias foram organizadas da seguinte forma: **1**. a biopolítica é uma ferramenta da soberania, e deve ser entendida como instrumento de uma administração ou "oikonomia[83]" (AGAMBEN, 2012, p. 30); esta tem o poder *soberano* de promover o *estado de exceção*. **2**. A *vida nua* é uma consequência dessa ação do poder soberano de promover o estado de exceção. A partir dessas ideias, desenrolaram-se as análises concretas com o seguinte questionamento: **3**. Policarpo Quaresma pode ser entendido como uma representação literária do estado de exceção?

Com o fim responder a esta pergunta, tem-se, como principal objeto, analisar o terceiro e último capítulo da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Percebe-se, logo no título do romance, que o personagem foi vítima de violência e não teve direito a defesa. Esse fato é o eixo central de uma análise que pretende responder ao questionamento arrolado no anteriormente.

---

[83] Agamben define, como oikonomia, uma administração, cuja preocupação é o fim em detrimento dos meios, pois as ações "devem ser julgadas no contexto das finalidades que perseguem".

2. *A soberania, a biopolítica e o estado de exceção*

De acordo com a leitura de *Vontade de saber* (FOUCAULT, 1988), percebe-se que para o sociólogo Michel Foucault só na Idade Moderna, a vida natural começa a ser incluída nos cálculos (estatísticas ou estudo do estado) do poder estatal e a política acaba se transformando em biopolítica. Assim, Foucault comenta que "por milênios, o homem permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivente e capaz de existência política; o homem moderno é um animal em cuja política está em questão a sua vida de ser vivente" (FOUCAULT, 1988, p. 22).

É importante entender a biopolítica, neste momento, como um exercício da política no próprio corpo do cidadão, apoiando-se em aspectos puramente biológicos. Assim,

> Biopoder é uma série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. (FOUCAULT, 1988, p. 6)

Porém, mais do que entrar nessa estratégia geral de poder, a biopolítica tende a se manifestar no corpo; ela pode ser considerada como a apropriação de elementos biológicos da população pela política; é, na verdade, "a crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e cálculos do poder" (FOUCAULT, 1988, p. 285). Assim, o sociólogo se aprofunda ainda mais na definição de biopolítica:

> É um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população *etc*. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com urna porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 1988, p. 290)

Além Foucault, o filósofo italiano Giorgio Agamben em *Homo Sacer, O poder soberano e a vida nua*, desenvolve, também, um estudo projetando a correspondência do *homo sacer* com a relação de poder soberano e vida nua contemporânea. A questão a ser defendida inicialmente por Agamben é a de que a biopolítica é iniciada desde que o poder soberano se desenvolve e não no limiar da modernidade, como aponta o estudo de Foucault; pois "a biopolítica é tão antiga quanto a exceção soberana." (AGAMBEN, 2012, p. 14)

O que comprova essa afirmação é o fato de se terem registros sobre o estado de exceção por volta já do primeiro século, aproximadamente; as palavras proferidas pelo próprio Jesus[84] na Bíblia sagrada definem algumas normas a que todos devem seguir e nelas ocorre a exceção. Em Mateus, 5 30-31, lê-se: "... eu digo que todo aquele que se divorciar de sua mulher, *exceto* por imoralidade sexual, faz que ela se torne adúltera, e quem se casar com a mulher divorciada estará cometendo adultério."

Fica notório aqui que o divórcio é proibido; porém, caso haja adultério, ou seja, nenhum cônjuge pode ser abandonado a não ser que haja traição. Tem-se, neste caso, a suspensão da norma e a promoção da vida nua, pois "a vida nua não está confinada a um lugar particular ou em uma categoria definida, mas habita no corpo biológico de cada ser vivente." (AGAMBEN, 2012, p. 135) Se a biopolítica existe, desde que haja o estado de exceção, conclui-se que a teoria de Agamben possui relevância.

Consoante a essas informações, a biopolítica, segundo Agamben, (e contra Foucault) não é uma dinâmica exclusiva da modernidade, pois, além do exemplo bíblico citado acima "era finalidade da *pólis* garantir a sobrevivência de seus habitantes." (AGAMBEN, 2012, p. 12) É tal finalidade que será base de justificativa para a promoção da suspensão do direito na modernidade. Assim, o que se pode pensar sobre o raciocínio desenvolvido por Agamben é que, desde que se tenha uma sociedade dita politizada, tem-se também uma administração das pessoas e essa administração tem como ferramenta o direito, ou a política, ou ainda o direito e a política ao mesmo tempo, pois o "corpo vivente se torna a aposta que está em jogo nas suas estratégias políticas". (AGAMBEN, 2012, p. 136)

Em um dos momentos que se propõe a explicar a ação da soberania (ato de promover o estado de exceção), o filósofo cita as seguintes palavras de Schmitt: "cabe ao soberano decidir se a constituição *in Toto* possa ser suspensa". (AGAMBEN, 2012, p. 22) Assim, é possível afirmar que o soberano é aquele (pode ser qualquer um: o Estado, um médico que administra a vida de seu paciente ou até mesmo o suicida, que determina a hora de sua morte) capaz de usar a lei como "dispositivo[85]" pa-

---

[84] Segundo Agamben, Jesus é a ação de uma oikonomia divina, "que devia se cumprir pelo nascimento e pela morte de Cristo. (GASS, in AGAMBEN, 2011, p. 39)

[85] Dispositivo usado primeiramente por Foucault a partir dos anos setenta quando este trata de assuntos relativos à governabilidade ou governo dos homens. Para Agamben, dispositivo é: "1 – um conjunto heterogêneo que inclui qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, medidas de segurança, posições filosóficas etc. O dispositivo em si mes-

ra manipular a própria lei e promover o estado de exceção. Ao se promover essa manipulação da lei, é possível dizer que ocorre a manipulação da própria sociedade. Maquiavel, em sua célebre obra *O Príncipe* comenta que "os enganos de Alexandre VI sempre deram certo, porque conhecia bem esse aspecto da vida". (MAQUIAVEL, 1996, p. 86)

Segundo Arendt, "os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas" (ARENDT, 1998, p. 358) e segundo Maquiavel, "os homens são tão simples e tão obedientes às necessidades presentes que quem engana sempre achará quem se deixe enganar". (MAQUIAVEL, 1996, p. 88) Com essa manipulação, "surgem na história a simultânea possibilidade de proteger a vida e de autorizar seu holocausto." (AGAMBEN, 2012, p. 11) Portanto, é possível dizer que a conclusão a que se chega, de acordo com essas exposições, é a de que de tal manipulação gera a vida nua.

3. O que é estado de exceção?

A vida nua pode ser entendida como consequência da ação do poder soberano sobre o aspecto biológico (ou *zoé*[86] como pensavam os gregos) da sociedade. Essa condição é comparada por Agamben com o *homo sacer*[87]; este é o homem que deve ser morto por algum "motivo hediondo." (AGAMBEN, 2012, p. 82) Assim, "a estrutura do *sacratio* resulta, tanto nas fontes como segundo o parecer unânime dos estudiosos, da conjunção de dois aspectos: a impunidade da matança e a exclusão do sacrifício." (AGAMBEN, 2012, p. 83)

---

mo é a rede que se estabelece entre esses elementos; 2 – o dispositivo tem sempre uma função estratégica, concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder; 3 – É algo de geral (uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em cada certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.

[86] Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfologicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou a maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo. (AGAMBEN, 2012, p. 9)

[87] Para definir o conceito de homo sacer, Agamben cita Festo, que explica, em seu *Tratado do significado das palavras,* que "homem sacro é aquele que o povo julgou por um delito; e não é lícito sacrificá-lo, mas quem o mata não será condenado por homicídio; (...). Disso advém que um homem malvado ou impuro costuma ser chamado de sacro. *Ibidem*, 74.

Essa impunidade da matança acontece modernamente quando uma pessoa considerada traidora da nação ou perturbadora da paz mundial, como os terroristas, é assassinada pela soberania, ou seja, aquele considerado *homo sacer*, ao ser assassinado, seu assassino não será condenado. "Um assassino, chamado em juízo, poderia opor à acusação, invocando a sacralidade da vítima" (AGAMBEN, 2012, p. 83), ou seja, a prática do *homo sacer* justificaria a prática do assassino.

Tal justificativa é desenvolvida pela suspensão do direito do sujeito. Essa suspensão é promovida pela soberania e justificada muitas das vezes pelo próprio ordenamento, pois "o que deve ser inscrito no direito é algo essencialmente exterior a ele, isto é, nada menos que a suspensão da própria ordem jurídica." (AGAMBEN, 2004, p. 54) Portanto, é possível que uma pessoa seja condenada ou até mesmo assassinada em nome da lei, isto é, "a pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana." (AGAMBEN, 2004, p. 83) Desta forma, "sacra é a produção da vida nua, neste sentido, o préstimo original da soberania." (BENJAMIN, in AGAMBEN, 2012, p. 85)

A vida nua, contemporaneamente, pode ser entendida como a "vida sem valor." (AGAMBEN, 2012, p. 134) ou a "vida que não merece ser vivida." (*Ibidem*) Tal conceito deve ser atribuído aos indivíduos considerados "incuravelmente perdidos." (*Ibidem*) A situação se dá no sentido de que toda politização da vida (que deve ser pensada a partir do nascimento do indivíduo, visto que este já passa a fazer parte de uma estatística) tem como consequência uma nova decisão do momento em que a vida deixa de ter um valor político, é então "vida sacra" e pode perfeitamente ser eliminada sem consequências danosas àquele que a eliminou. Agamben diz que "toda sociedade decide quais sejam seus homens sacros" (*Ibidem*, p. 135) e ainda afirma que

> é possível que o limite do qual depende a politização e a *exceptio* da vida natural na ordem jurídica estatal não tenha feito mais do que alargar-se na história do Ocidente e passe hoje – no novo horizonte biopolítico dos estados de soberania nacional – necessariamente ao interior de toda vida humana e de todo cidadão. A vida nua não está mais confinada a um lugar particular ou em uma categoria definida, mas habita o corpo biopolítico de cada ser vivente. (AGAMBEN, 2012, p. 135)

O poder soberano se utiliza dessa biopolítica para administrar a vida e a morte da sociedade, criando uma situação em que suas normas possam ser justificáveis, pois "o totalitarismo perderia a sua qualidade 'total' se ficasse sujeito às leis das nações, segundo as quais cada uma

possui um território, um povo e uma tradição histórica específicos, que determinam a sua relação com as outras nações." (AGAMBEN, 2012, p. 137)

Nesse comentário, é notório que a soberania se posiciona acima das leis nacionais. Essa não sujeição às leis das nações da qual a biopolítica se utiliza acaba por promover uma indistinção entre medicina e política, uma vez que as duas se confundem no sentido de gerir a vida e administrar a morte. "Isso implica que a decisão soberana sobre a vida se desloque de motivações e âmbitos estritamente políticos para um terreno mais ambíguo, no qual o médico e o soberano parecem trocar seus papéis." (BINDING, in AGAMBEN, 2012, p. 139)

Dentro dessa relação, nota-se que a preocupação voltada para os interesses do Estado é facilmente entendida como uma causa da promoção da violência contra a vida nua. Com a justificativa de benefício voltado para toda a sociedade, é possível que uma vida seja "matável"[88] e esta pode ser a justificativa apontada, legalmente, pelo estado.

Assim, é possível dizer que aquele que atentar contra o Estado, tomando qualquer tipo de atitude, consequentemente estará em um estado de exceção e será apontado como uma vida "matável", visto que se tornou um inimigo do Estado, e por extensão, da população.

4. Policarpo quaresma – o traidor que sofre a violência da soberania

A obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* é um romance em terceira pessoa em que seu autor Lima Barreto procura problematizar tanto a questão cultural, devido ao apelo à construção do nacionalismo, quanto à realidade, (neste caso, realidade política) pois desenvolve uma abordagem da dinâmica política do regime ditatorial brasileiro.

Floriano Peixoto, o Marechal de Ferro é a figura do mundo real transferida para o romance pré-modernista com o intuído de se promover a problematização da questão da realidade e Policarpo Quaresma é o per-

---

[88] Em 1959, dois neurofisiológicos franceses, p. Mollaret e M. Goulon, publicaram na *Revue Neurologique* um breve estudo no qual acrescentavam à fenomenologia do coma até então conhecida uma nova e extrema figura, que eles definiam como *coma dépassé* (além-coma, se poderia traduzir). O *coma dépassé,* ou seja, com no qual à abolição total das funções da vida de relação corresponde uma abolição igualmente total das funções da vida vegetativa (MOLLARET e GOULON in AGAMBEN, 2012: 156)

sonagem fictício que representa a abordagem cultural feita por Lima Barreto.

Sobre tal personagem, Alfredo Bosi comenta que "o Major quaresma não se exaure na obsessão nacionalista, no fanatismo xenófobo; pessoa viva, as suas reações elevam o entusiasmo do home ingênuo." Fica notória, como diria Bosi, a caracterização quixotesca do personagem que procura lutar pelo bem da sua pátria. E sobre aquele, Marechal Floriano, é possível dizer que ficou conhecido como "Marechal de ferro" devido ao seu governo baseado na força. Porém, o professor ao comentar a descrição que o narrador de Lima Barreto faz do presidente, deixa claro que Floriano Peixoto era "autoritário, mas frouxo, sem energia ou força de caráter." (BARRETO, 1993, p. 121)

Ao fazer essa descrição do Marechal de Ferro, o leitor passa a ter uma percepção da característica do poder exercido pelo ditador, pois

> a sua concepção de governo não era o despotismo, nem a democracia, nem a aristocracia; era a de uma tirania doméstica. O bebê portou-se mal, castiga-se. Levada a cousa ao grande, o portar-se mal era fazer-lhe oposição, ter opiniões contrárias às suas e o castigo não eram mais palmadas, sim, porém, prisão e morte. (BARRETO, 1993, p. 278)

A soberania, neste caso representada por Floriano Peixoto, é vista pela sociedade como algo positivo, pois "ele (Quaresma) com muitos homens honestos e sinceros do tempo foram tomados pelo entusiasmo contagioso que Floriano conseguira despertar." (BARRETO, 1993, p. 279) De acordo com a fala do próprio Quaresma, "a República, graças a Deus, tem agora um homem na sua frente." (BARRETO, 1993, p. 269)

Devido a este encantamento, Quaresma "sentia, indispensável, necessário que toda a sua vontade, que toda a sua inteligência, que tudo o que ele tinha de vida e atividade fosse posto à disposição do governo, para então!" (BARRETO, 1993, p. 269) Nota-se aqui a ingenuidade apontada por Bosi em relação ao personagem principal. Tal ingenuidade pode ser vista como facilitadora no processo de produção do "senso comum" como aponta Guy Debord. Segundo o autor, "o espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu *instrumento de unificação*." (DEBORD, 2003, p. 12) Assim,

> uns trapos de positivismo se tinham colado naquelas inteligências e uma religiosidade especial brotara-lhes no sentimento, transformando a autoridade, especialmente Floriano e vagamente a República, em artigo e fé, em feitiço, em ídolo mexicano, em cujo altar todas as violências e crimes eram oblatas dignas e oferendas úteis para a sua satisfação e eternidade. (BARRETO, 1993,

p. 270)

Aqui fica notória que a violência promovida pelo presidente era entendida como algo positivo para valoração da pátria. A busca por essa valoração – "grandeza e emancipação da pátria" (BARRETO, 1993, p. 11) – é apresentada como objetivo principal de Policarpo Quaresma. Ainda no capítulo primeiro, por acreditar que "o Brasil era o melhor país do mundo" (BARRETO, 1993, p. 11), Quaresma sugere que a língua praticada no país deixe de ser o português e "passe a ser o tupi-guarani" (BARRETO, 1993, p. 11) (língua dos índios).

Na sequência, o major Quaresma ainda, acreditando na riqueza da terra brasileira, muda-se para uma chácara onde se empenha na produção agricultura, pois em sua opinião "essa terra (Brasil), que tem todos os climas do mundo, é capaz de produzir tudo que é necessário para o estômago mais exigente." (BARRETO, 1993, p. 23) Policarpo deixa claro que sua intenção não era "fazer fortuna", mas sim para "levantar a agricultura e aproveitar as terras feracíssimas..." (BARRETO, 1993, p. 228) Assim, o narrador diz que "de manhã, logo ao amanhecer, ele mais o Anastácio, lá iam de enxada ao ombro, para o trabalho do campo. O sol era forte e rijo; o verão no auge, mas Quaresma era inflexível e corajoso. Lá ia. (BARRETO, 1993, p. 73)

Por fim, nas primeiras páginas do terceiro e último capítulo, um funcionário das forças armadas, Bustamante, confere a Quaresma o posto de Major, com o intuito que este ajude o Brasil nas batalhas que estão por vir. Sem qualquer tipo de concurso e anulando todas as outras patentes anteriores, Policarpo vira major: "Bem, fez Bustamante. O senhor fica mesmo sendo major." (BARRETO, 1993, p. 284) e tem-se agora Major Quaresma.

Para o personagem, assumir um cargo militar seria de grande valia, visto que assim poderia ser mais útil na valoração de sua pátria. Sua eleição teve ainda maior valor pelo fato de ter sido feita pelo próprio Floriano que deixara, inclusive, que Quaresma escolhesse o posto.[89] (BARRETO, 1993, p. 124)

Porém, os objetivos de valoração da pátria acabam sendo frustrados ao longo do enredo. Próximo de finalizar o terceiro capítulo, nota-se,

---

[89] É possível encontrar essa menção no momento em que Marechal Floriano pese que o Major Albenaz aproveite Quaresma no exército.

na fala do narrador, que

> o tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. E a agricultura? Nada. As terras não eram ferazes e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E quando o seu patriotismo o fizera combatente, o que achara? Decepções. Sua vida era uma série de decepções. (BARRETO, 1993, p. 162)

O desfecho de todas essas decepções é o seu *triste fim*. Policarpo Quaresma envia uma carta ao Marechal de Ferro mostrando-se contrário ao sistema de governo vigente. A consequência é a reclusão de Quaresma na Ilha das Cabras, lugar onde os inimigos sem patentes eram presos para serem mortos em sequência. É nesse momento que Quaresma percebe que "a pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete" (BARRETO, 1993, p. 162) e a ele parece "ilógico estar ali metido naquele estreito calabouço. Pois ele era o "Quaresma plácido. O Quaresma de tão profundos pensamentos patrióticos merecia aquele fim?" (BARRETO, 1993, p. 160)

Na concepção do personagem, ele se encontrava naquela condição (prestes a seguir o mesmo destino de seus colegas de reclusão) pois "pusera diante de seus olhos todos os seus princípios morais; desafiara sua coragem moral e sua solidariedade humana; ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento. Falou claro, franca e nitidamente." (BARRETO, 1993, p. 161)

Não fica explícito que Policarpo Quaresma tenha sido morto realmente, mas percebe-se uma preocupação de Lima Barreto em deixar essa informação implícita. Isso pode ser dito devido à seleção vocabular empregada no desfecho da obra: "o tempo estava de morte, de carnificina; todos tinham cede de matar para afirmar mais vitória" (BARRETO, 1993, p. 161) diante do povo.

Na última página do romance, quando a personagem Olga tenta convencer Floriano Peixoto a libertar Policarpo Quaresma, o presidente ditador diz: "Quem, Quaresma? Um traidor! Um bandido! (BARRETO, 1993, p. 168) Nota-se a mudança de tratamento em relação àquele que era até então visto como uma espécie de herói que só objetivava o bem para o Brasil. O fato de ser entendido como traidor fez com que Quaresma fosse preso sem qualquer tipo de julgamento.

Por fim, por ter sido interpretado como um traidor, nota-se que a sua restrição à liberdade passa a ser justificada, pois "a liberdade deve ser limitada por restrições que protejam a segurança ou a propriedade dos

outros." (DWORKIN, 2002, p. 409) Assim, Policarpo foi preso com o objetivo de manter o bem comum.

5. Considerações finais

Percebeu-se, ao longo desse trabalho, o poder biopolítico governamental utilizado para administrar a vida das pessoas pertencentes a uma dada sociedade. No caso aqui específico tal análise foi feita na obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma.* Depois da argumentação desenvolvida ao longo dos capítulos, é possível afirmar que o poder patriarcal de Floriano Peixoto tinha como consequência a promoção do estado de exceção, ou vida nua como conceituou o filósofo italiano Agamben.

Por assim entender, cabe, por extensão, afirmar que o personagem Policarpo Quaresma é o representante moderno da figura clássica conhecida como *homo sacer* e estudada por Agamben. "Com a decisão sobre a suspensão ou completa anulação da norma" (AGAMBEN, 2004, p. 58), afirma-se que o estado de exceção ocorreu, tanto em relação aos soldados capturados, (porque os mesmos foram presos e assassinados sem um julgamento prévio) quanto com Policarpo Quaresma. O eixo da problemática abordada é o fato de que este não pertencia ao exército inimigo, mas foi preso e teve seu *triste fim* porque foi interpretado, pelo presidente Floriano Peixoto, como traidor da pátria.

Com a dinâmica do estado de exceção em que se encontra a vida nua, foi possível promover uma ação contra aquele que se apresenta como inimigo do Estado ou da população. Pelo bem da soberania e ideologicamente da sociedade, qualquer ação é justificável. Como já se comentou, para que essas ações fossem estabelecidas, houve a necessidade de supressão dos direitos de Policarpo Quaresma, condicionando-o, dessa forma, ao estado de exceção. E é esse estado de exceção que permite alcunhar Policarpo Quaresma como o *homo sacer.*

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

_____. *Homo sacer*: Estado de Exceção I. Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Homo sacer*: o poder soberano e a vida nua II. Trad. Henrique Burigo, 2 ed., Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. *O Reino e a glória*: uma genealogia teológica da economia e do governo: Homo sacer II, *2*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2012.

ARENDT, HANNAH, *Origens do totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998

BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Orientação pedagógica: Douglas Tufano; notas de leitura: Maria Tereza Rangel Arruda Campos. São Paulo: Moderna. 1993.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. (35. ed.) São Paulo: Cultrix, 1997.

BIBLIA. *Bíblia sagrada*. Trad.: Centro Bíblico Católico. 34. ed rev. São Paulo: Ave Maria, 1982.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério.* Trad.: Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no College de France (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no College de France (1975-1976). São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade I*: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Império.* Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001, Parte I.

HOBBES, T. *The Collected Works of Thomas Hobbes*. Londres: Moles-

worth, 1839 (Reedição de G. A. J. Rogers. Londres: Routledge/Thoemmes, 1992.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.* Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MAQUIAVEL, Nicolau, *O prínipe* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SCHIMIDTT, Carl. Political Teology: Studies in Contemporary, German social thought. Translations of: Politische Theologie, 1922.

O *ETHOS* DO BANCO DO BRASIL NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA "BOM PRA TODOS"

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)
leticia_reis_oliveira@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar a construção do ethos discursivo do Banco do Brasil, instituição financeira estabelecida no Brasil há cerca de 200 anos, durante a campanha "Bom para todos", veiculada no ano de 2013 nas mídias televisiva e eletrônica. O conceito aristotélico de *ethos*, reabilitado pela "nova retórica" nos anos 1990, integra o quadro teórico e metodológico contemporâneo da análise do discurso francesa, em particular pelos trabalhos de Dominique Maingueneau e Ruth Amossy. Para o analista do discurso, o conceito de *ethos* permite investigar a legitimação da fala por um sujeito-locutor, nos textos produzidos pelos discursos que lidam mais diretamente com a persuasão, a exemplo da política e da publicidade. Ao analisarmos o *ethos* discursivo dessa instituição financeira na referida campanha, temos como objetivo averiguar qual imagem de si esse discurso constrói, a partir do momento em que é convocado um locutor legítimo, o ator global Reynaldo Gianecchini. Também buscaremos compreender qual o efeito de sentido obtido quando a marca decide associar sua imagem à de outro discurso, incorporado pelo ator Carlos Moreno, ex-garoto-propaganda da marca Bombril. Temos como hipótese que, nesta campanha publicitária, a legitimação da fala está menos relacionada à afirmação das qualidades do produto promovido, o cartão Ourocard, do que à convocação de uma voz e uma corporalidade que conferem credibilidade à marca, reforçando ainda mais sua imagem.

Palavras-chave: Ethos. Bom para todos. Banco do Brasil. Análise do discurso.

1. Introdução

Diariamente, estamos expostos às mais variadas práticas discursivas, a exemplo do que ocorre com os gêneros da publicidade (Brait, 2008). Considerá-la uma prática discursiva implica também considerá-la como um tipo de discurso, dentro da concepção teórica da Análise do discurso de linha francesa. Além de uma prática profissional que possui como uma de suas finalidades promover um produto com vistas ao consumo, o discurso publicitário possui um estatuto social e histórico reconhecido, e relativamente estabilizados.

Submetida aos imperativos econômicos, a publicidade possui co-

mo característica mais evidente a necessidade de se adaptar constantemente ao público consumidor, fazendo corresponder os anseios deste último às vantagens apresentadas pelo produto, o que, frequentemente, extrapola a simples exposição das qualidades do produto anunciado.

Neste artigo, buscaremos mostrar que a campanha "Bom pra todos", do Banco do Brasil, fundamenta sua estratégia persuasiva na construção de um argumento não técnico (ARISTÓTELES, 198?), mais especificamente, a construção de uma imagem (*ethos*) de marca, pela associação de dois *ethé* – um ator global e um garoto propaganda, ambos populares na mídia televisiva. Resulta dessa construção uma imagem valorativa da marca, apta a agir sobre o cliente potencial.

O conceito de *ethos* foi principalmente trabalhado a partir da retórica aristotélica. Após ser abandonado por um longo tempo, o *ethos* ressurge nos anos 90, reabilitado pela chamada "nova retórica". Na Análise do discurso, este conceito foi integrado há pouco tempo, em particular pelos trabalhos de Amossy (2005) e Maingueneau (2005; 2008). Ele interessa, particularmente, o analista do discurso porque o "ato de tomar a palavra implica a construção da imagem de si." (AMOSSY, 2005, p. 9).

Nos discursos que procuram, de modo mais evidente, convocar a adesão alheia, como a publicidade, o conceito de *ethos* pode ser bastante produtivo para a análise. No caso da campanha "Bom pra todos" do Banco do Brasil, é nítida uma preocupação em demonstrar ao público consumidor as inovações da instituição financeira do país, que já possui um *ethos* prévio (MAINGUENEAU, 2005; 2008).

Com efeito, o Banco do Brasil é uma instituição financeira estatal que já possui cerca de 200 anos, foi o primeiro banco brasileiro, criado ainda no período colonial, e é até hoje considerado fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

O anúncio publicitário do cartão Ourocard, que faz parte da campanha "Bom pra todos", foi veiculado na televisão e na internet. A campanha foi desenvolvida em um período de incertezas econômicas no Brasil, posterior à crise econômica de 2008, que atingira a economia mundial.

Diante disso, a campanha visa, entre outros, transmitir ao consumidor um *ethos* de credibilidade, deixando implícito que a crise não atingiu o Brasil, logo, os tempos são bons para investimentos, um argumento afinado com as previsões econômicas. Neste contexto, o banco anuncia

mudanças com o intuito de conquistar um público que ascendeu socialmente nos últimos anos no Brasil, a chamada "classe C", maior beneficiada pela crise segundo os especialistas das finanças.

O presente trabalho visa, deste modo, investigar a construção do *ethos* do Banco do Brasil na campanha publicitária "Bom pra todos", por meio do anúncio de um produto, o cartão "Ourocard", que tem como garoto propaganda o ator global Reynaldo Gianecchini e, ainda, o ex-garoto propaganda da marca Bombril, o ator Carlos Moreno.

2. Breve história do Banco do Brasil

O Banco do Brasil é a primeira instituição financeira brasileira, tendo sido fundada durante o Brasil Império, exatamente em 12 de outubro de 1808, pelo príncipe-regente Dom João VI.

"O Banco do Brasil é a mais antiga instituição bancária brasileira. Reconhecido como fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, é também o maior banco da América Latina". (Banco do Brasil, p .1).

A instituição é popular entre os brasileiros, pois trata-se de uma das mais tradicionais no país, alcançando todo o território nacional. O Banco do Brasil (doravante, BB) também é pioneiro nas novidades relacionadas às finanças no país, pois sempre acompanha o que acontece no cenário financeiro.

Nos anos 2000, a instituição se destacou por buscar aperfeiçoamento tecnológico, lançando um portal e serviços bancários on-line, designados "internet banking", com a maior rede de usuários. O banco também sempre acompanhou as decisões de cada governo, e está estritamente ligada a história financeira do Brasil, notadamente por ser uma instituição estatal.

A respeito da já mencionada crise financeira mundial, o cenário econômico brasileiro em 2012 era de insegurança, pois o mundo todo ainda enfrentava consequências da crise, que fora desencadeada nos Estados Unidos em 2008. No Brasil, os juros ainda eram altos e os bancos eram vistos como instituições gananciosas e instáveis.

Foi em 2012, em meio ao final de uma turbulência econômica mundial que nasceu a campanha "Bom pra todos", com o objetivo de

atrair novos clientes para a instituição, de manter os consumidores antigos e, mais do que isso, no intuito de renovar sua imagem, ou ainda, reafirmar seu *ethos* enquanto instituição financeira pioneira no Brasil.

Para atingir esses objetivos, a estratégia publicitária consistiu em apresentar algo inovador, e nisto foi bem-sucedida, pois o BB foi o primeiro banco a baixar as taxas de juros após a crise, a fim de ganhar a confiança dos clientes, promovendo uma aproximação com vistas à fidelização.

Inicialmente, a campanha foi veiculada na televisão aberta, sendo estrelada pelo ator global Reynaldo Gianecchini, com algumas participações da atriz Maria Fernanda Cândido. Em 2013, a campanha surpreendeu ao colocar em cena o ator Carlos Moreno, conhecido como garoto-propaganda da marca "Bombril".

Sobre os objetivos alcançados por meio dessa campanha em 2012, o Banco do Brasil afirma, em seu relatório anual:

> O lançamento do BOMPRATODOS ofereceu diversos benefícios aos clientes do Banco do Brasil. Mais de 9 milhões deles já fizeram uso de produtos ou serviços com taxas ou preços reduzidos e mais de 5 milhões contrataram crédito com taxas de juros menores. Observou-se que 12% dos clientes que contrataram empréstimos e financiamentos não apresentavam nenhuma operação de crédito com o BB. Destaque para as linhas de financiamentos a veículos, em que esse percentual foi de 17%. Além disso, em 2012, o Banco conquistou mais de 1,5 milhão de novos clientes correntistas. (Banco do Brasil, 2012, p. 4).

O relatório mostra que a campanha foi bem-sucedida, ainda mais porque alcançou tanto aqueles que já eram clientes do banco, quanto aqueles que ainda não tinham solicitado operações de crédito desta instituição financeira.

Sobre a projeção do Banco do Brasil na economia brasileira diante deste novo cenário, de acordo com informações do site da premiação Marketing Best 2012, o case "Bom pra todos" foi produzido com o intuito de alcançar o público em ascensão social no Brasil.

> Os 35 milhões de brasileiros que migraram para a classe média nos últimos anos formam um retrato disso: da melhor condição de renda, do consumo mais forte, da estabilidade e da maior demanda por crédito. E assim, com riscos razoáveis e uma boa possibilidade de oferta, os juros aplicados no Brasil poderiam virar uma realidade, assim como todos os seus reflexos positivos. (Marketing Best. 2012)

Essa campanha demonstra a intenção do banco de acompanhar as

mudanças não só financeiras, mas também na vida dos brasileiros. Diante disso, a instituição passa a oferecer crédito a esse novo público e com taxas de juros reduzidas, atraindo, assim, novos clientes.

O Banco do Brasil afirma ter como missão: "Ser um banco competitivo e rentável, promovendo o desenvolvimento sustentável do Brasil e cumprindo sua função pública com eficiência". Além de se comprometer enquanto instituição financeira, também investe em esporte, cultura e projetos sociais, outras estratégias de fortalecimento da imagem da marca.

3. O ethos no discurso publicitário

Como dissemos, o conceito aristotélico de *ethos* foi reintegrado às problemáticas do discurso argumentativo a partir dos anos 90, em particular por Perelman (1998), na chamada "nova retórica". Recentemente, o *ethos* foi integrado às problemáticas do discurso, no interior da análise do discurso francesa, que tem como uma de suas principais teses a materialização de posicionamentos históricos e ideológicos no sistema da língua.

Para compreender, pois, a pertinência e a rentabilidade do conceito de *ethos* no quadro teórico e metodológico da Análise do discurso, faz-se necessário considerar o *ethos* na relação língua/condições de produção do discurso.

É neste sentido que Maingueneau (2005) propõe a noção de *ethos* discursivo, um conceito pelo qual se pode verificar a imagem que o sujeito constrói sobre si no nível do enunciado isto é, no plano linguístico. Sobre essa concepção, Silva afirma que Maingueneau busca na retórica aristotélica o conceito de *ethos* "definindo como *a imagem que o orador pretende dar a si mesmo,* pelo modo e tom de voz expressos" (SILVA, p. 3).[90]

Há um percurso que une a retórica à análise do discurso, pois, por meio dos estudos da enunciação é que se pode entender que o sujeito, ao falar de si, "constrói uma autoimagem" (FIORINDO, 2012, p. 1), como explica Fiorindo nesta citação:

---

[90] O artigo está nos anais do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, no entanto, não foi informado o ano da publicação. Página do Grupo: <http://www.gelne.org.br/Site/>. Acesso em 02 de novembro de 2013.

> Sobre o conceito de Maingueneau do *ethos* reabilitado pela "nova retórica" há a seguinte afirmação: O conceito de *ethos* é recuperado e ampliado pela AD a partir das discussões de Maingueneau (2008), pois diferentemente do conceito aristotélico – no qual o *ethos* estava baseado em situações de eloquência judiciária ou em enunciados orais – a concepção discursiva do *ethos*, aqui, apresenta situações discursivas diversas que se estendem aos enunciados orais, escritos, na modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, representando uma pessoa ou até mesmo uma ou várias instituições. (FIORINDO, 2012, p. 4)

É em virtude do fato de que o *ethos* não se restringe à modalidade verbal, mas também permite analisar as materialidades verbo-visuais, que podemos mobilizá-lo para analisar propagandas publicitárias, bem como outros gêneros da publicidade (folder, outdoor *etc.*), dentre tantas outras maneiras de veicular a imagem de uma marca, produto ou empresa.

No entanto, para falar de si, não é necessário ser óbvio, existem inúmeras formas de enunciar sobre si e assim constituir uma autoimagem. Segundo Amossy (2005, p. 9): "não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si.". Assim, o *ethos* veiculado em uma publicidade, muitas vezes, pode ser construído por meio da participação de um locutor que transmita simpatia, ou seriedade, ou que transmita humor, dependendo do efeito que a campanha deseja produzir em seu público-alvo.

O *ethos* também é um recurso argumentativo que visa a persuadir o outro a respeito da imagem que se quer transmitir a este interlocutor ideal. Uma das finalidades pragmáticas mais evidentes da publicidade é seu poder de ação sobre o consumidor (adesão de mentes), é cativá-lo por meio da imagem veiculada na campanha.

> Roland Barthes define o *ethos* como "os traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando a sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu *jeito* [...]". O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo. (AMOSSY, 2005, p. 10)

É importante destacar que, ao enunciar algo que demonstre uma imagem de si, o enunciador nem sempre o faz de forma consciente. Essa é, aliás, outra tese central da análise do discurso: o esquecimento do sujeito, bem como o equívoco da língua. No entanto, há limites para esse grau de consciência, por exemplo, quando se trata de discursos altamente persuasivos, como a publicidade.

Nesse sentido, podemos dizer que o *ethos* está presente nas *práticas discursivas* que, de acordo com a definição de Brait (2008), constituem produções verbais, visuais ou verbo-visuais, como ocorre na textuali-

dade publicitária.

4. A construção do ethos do Banco do Brasil

Na publicidade analisada aqui, o Banco do Brasil tem como objetivo transmitir a imagem de um banco que oferece benefícios para todos os tipos de pessoas e classes sociais. Este é o mote principal da campanha "Bom pra todos": independentemente de sua origem étnica, classe social ou opção sexual, a instituição tem sempre o melhor plano financeiro para cada cliente particular.

A seguir, transcrevemos o diálogo travado entre os atores Reynaldo Gianecchini e Carlos Moreno na publicidade analisada:

Transcrição do discurso presente na campanha "Bom pra todos" do cartão "Ourocard"
Reynaldo: O Ourocard é o único que é débito, crédito e crediário. Carlos: Tem vantagem pra senhora economizar e já reduziu os juros em mais de 50%. E pro senhor que quer benefícios tem o mais completo programa de relacionamento, o "ponto para você". Reynaldo: Foi eleito o cartão preferido dos brasileiros. Carlos: E por isso chamaram o garoto propaganda preferido dos brasileiros o Gianecchini, é claro. Banco do Brasil cada vez mais... Reynaldo: Bom pra todos.

Para complementar a mensagem escrita, seguem abaixo as imagens correspondentes[91]:

[91] Primeira imagem: disponível em: <http://o2filmes.com.br/acervo/1054/Ourocard>. Acesso em 29 de novembro de 2013. Segunda imagem: disponível em:< http://www.youtube.com/watch?v=zKHtB5KDueU>. Acesso em 29 de novembro de 2013

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=zKHtB5KDueU.
Acesso em: 29-11-2013.

A presença do ator Reynaldo Gianecchini na campanha funciona como um dos "instrumentos" para estabelecer um *ethos* de aproximação com o público, tendo em vista seu "*ethos* prévio" (MAINGUENEAU, 2005; 2008) de ator carismático, um dos maiores galãs do Brasil. Esse *ethos* é reforçado por um acontecimento recente à época: o ator havia se afastado de seu trabalho na televisão em razão do tratamento de um câncer. Sua participação na campanha ocorre, assim, logo após seu retorno à televisão.

Já a participação do ator Carlos Moreno contribui para a construção de um *ethos* de banco que se preocupa com as despesas de uma dona de casa, pois sabe-se que ele fora garoto-propaganda da marca Bombril, fabricante de esponja de aço e produtos de limpeza por cerca de 26 anos.

Durante o tempo em que veiculou anúncios para a marca Bombril, Carlos Moreno criou uma aproximação indiscutível com as donas de casa brasileiras, bem como com as mulheres da classe C.

Dessa forma, a escolha desses dois atores para atuarem como locutores da publicidade do cartão "Ourocard" em 2013, foi feita com o intuito de aproximar a instituição da "classe C", que teve seu poder aquisitivo elevado nos últimos anos. No entanto, nessa propaganda, o banco se dirige mais especificamente ao público feminino, apesar de não deixar de se dirigir ao público masculino.

Sabe-se, com efeito, que a mulher geralmente é mais atraída pelas liquidações, e é aquela que, muitas vezes, possui vários cartões de crédito. Nesse sentido, o objetivo da publicidade é apresentar ao público as vantagens que esse cartão oferece.

No vídeo veiculado tanto na TV, quanto na internet, no plano de fundo, aparece a palavra "VANTAGENS", e os atores estão posicionados em frente a esse dizer, falando sobre os benefícios do banco. Quando o ator Carlos Moreno afirma: "Tem vantagem pra senhora economizar e já reduziu os juros em mais de 50%.", percebe-se que esse enunciado é voltado para as mulheres não só porque ele enuncia "para a senhora", mas, principalmente, por haver a redução de juros, uma oferta que chama a atenção desse público em particular.

O enunciado "Foi eleito o cartão preferido dos brasileiros" reforça a ideia de que a instituição se autointitula a "preferida" dos brasileiros, devido a sua tradição e pioneirismo no país. Ele não foi "considerado", mas "escolhido" para ser o preferido.

Em outro enunciado, quando o garoto propaganda Carlos Moreno afirma: "E por isso chamaram o garoto propaganda preferido dos brasileiros, o Gianecchini, é claro", transmite a imagem de um banco que deseja se aproximar do público, da sua clientela. A instituição preocupou-se com a escolha de alguém que transmitiria um *ethos* discursivo de proximidade, de confiança e simpatia.

Por outro lado, ao dizer "é claro", o enunciador opera uma quebra da "ambiguidade" produzida pelo enunciado, e também para surtir um efeito de humor, espécie de ironia, já que o "garoto-propa-ganda preferido dos brasileiros" sempre fora ele mesmo, o "garoto Bombril". Nota-se, neste enunciado em particular, a estratégia bem-sucedida de unir dois *ethé* prévios – o *ethos* do ator global, galã de novelas, e o *ethos* do garo-

to-propaganda mais popular da televisão brasileira. Para além do quadro estritamente enunciativo, percebe-se a interdiscursividade, presente na convocação de um discurso *outro* – as antigas publicidades da Bombril, sedimentadas na cultura brasileira.

Ao final da propaganda, os atores enunciam o slogan da campanha: "Banco do Brasil cada vez mais bom pra todos". Essa enunciação atualiza o *ethos* discursivo de um banco que está interessado em alcançar *todo* o público, transmitir uma imagem de que não se trata de uma instituição financeira elitizada, mas popular, acessível.

O efeito da palavra "bom", quando relacionada à imagem do ex-garoto-propaganda da *Bom*bril, também remete a uma interdiscursividade, pelo jogo com o significante. Novamente, aqui, o tom e a corporalidade (MAINGUENEAU, 2005) de Carlos Moreno evocam as publicidades de sucesso dos anos 80.

Diante dessa breve análise do *ethos* do Banco do Brasil, especificamente na publicidade do cartão "Ourocard", fica nítida a intenção que o banco tem de falar sobre si, e ainda, transmitindo uma imagem de seriedade. Isso é feito, porém, com bom humor e informalidade, contrariando, positivamente, a imagem conhecida dos estabelecimentos financeiros como sendo ambientes frios e impessoais.

5. *Considerações finais*

Como todo discurso, em particular aqueles que visam a provocar uma adesão de sujeitos por meio de estratégias persuasivas, o discurso publicitário veicula ideologias e, por meio da afirmação do *ethos*, do discurso sobre si (o produto), propicia uma persuasão, atingindo assim seu objetivo de promover produtos.

Para a construção desse *ethos*, a escolha de atores de boa índole, a escolha de um cenário e do texto publicitário são elementos essenciais para atingir seus objetivos.

Por isso, considera-se que a presença dos atores Reynaldo Gianecchini e Carlos Moreno foram fundamentais para cativar o público, além de quebrar a "formalidade", o peso que é falar sobre finanças de uma maneira mais próxima, principalmente do público emergente da classe média. Pessoas de todo tipo, como pequenos empresários, donas de casa, universitários, aposentados e demais categorias que compõem a

sociedade.

Entende-se que, nesta campanha publicitária, a legitimação da fala está menos relacionada à afirmação das qualidades do produto promovido, o cartão Ourocard, do que à convocação de uma voz e uma corporalidade que conferem credibilidade à marca, reforçando ainda mais sua imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: ____ (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad.: A. p. de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint e Ediouro, 198?.

BANCO DO BRASIL. *História do BB***.** 2012. Disponível em < http://www.bb.com.br/portalbb/page3,136,3527,0,0,1,8.bb?codigoMenu=204&codigoNoticia=691&codigoRet=1065&bread=2>. Acesso em: 12-08-2013.

BANCO DO BRASIL. *CASE Banco do Brasil "Todo Seu".* Disponível em: <http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Trocadefachadas.pdf>. Acesso em: 03-11-2013.

BANCO DO BRASIL. *Publicidade cartão Ourocard***.** 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zKHtB5KDueU>. Acesso em: 12-08-2013.

BRAIT, Beth. Práticas discursivas e a esfera publicitária. In: MICHELETTI. G. (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos.* São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, José Luís. Novos elementos para a História do Banco do Brasil (1808-1829): crônica de um fracasso anunciado**.** *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 59, p. 167-192 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a09.pdf>. Acesso em: 12-08-2013.

FIORINDO. Priscila Peixinho. O *ethos* nos estudos discursivos da ciência da linguagem. *Revista Pandora Brasil*, n. 47, out. 2012. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/*ethos*/priscila.pdf>.

Acesso em: 28-11-2013.

MARKETING BEST**.** *Case Banco do Brasil: BOM PRA TODOS.* 2012**.** Disponível em: <http://www.marketingbest.com.br/marketing-best/case-banco-do-brasil-bom-pra-todos>. Acesso em: 03-11-2013.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo.* São Paulo: Contexto, 2008, p. 12-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*. A construção do *ethos.* São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação.* A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Elinaldo Soares. *O ethos discursivo em campanhas publicitárias do Banco do Brasil.* Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/882-Artigo%20-%20Gelne.pdf>. Acesso em: 03-11-2013.

O PAPEL DOCENTE E DISCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL CIENTÍFICA: CAMINHOS NECESSÁRIOS

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB)
acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Tendo uma proposta interdisciplinar, este trabalho pretende proporcionar um espaço de discussões teórico-analíticas, exposição de resultados e também de propostas para estudos no campo do texto científico, sua conceituação e formas de divulgação. Abre também oportunidade para analisar a formação docente na relação professor-aluno na prática pedagógica voltada não só a despertar o interesse para a produção do texto acadêmico como também para a discussão sobre a relação dos alunos com a escrita científica na graduação e pós-graduação. Como espaço complexo de constituição do conhecimento científico, materializa-se por meio de gêneros diferentes: didáticos, de divulgação, de conclusão, além dos espaços textuais que também abrange outro conjunto de gêneros: pré-textuais e pós-textuais. Justifica-se na medida em que o envolvimento da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa. Tem como objetivo principal articular pesquisadores em torno do desenvolvimento de trabalhos sobre o tema em questão e trazer à tona questões provocadoras que envolvem a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos, a relevância da intertextualidade nas diferentes formas de leitura e linguagens assim como o papel do docente nessa construção. A leitura e a escrita de gêneros de referência, na escola e na academia passam da apresentação de trabalhos que exigem práticas discursivas e intertextuais como resumo e resenha, a elaboração de planos de trabalhos ligados à iniciação científica, relatórios, artigos, projetos, monografias, dissertações, teses, entre outros textos produzidos na universidade porque é nessa instituição que se instauram estas práticas discursivas. Algumas questões norteiam este artigo: A formação docente contempla a competência formal e textual da produção acadêmica? Os docentes dominam os diversos gêneros acadêmicos textuais? Há por parte dos docentes, a preocupação em ampliar este universo da comunidade científica aos discentes?

Palavras-chave:
Docente. Discente. Produção textual. Texto científico. Texto acadêmico

1. Considerações iniciais

A comunidade cientifica é o conjunto de professores e pesquisadores e seus alunos que desenvolvem suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa. Por estarem em um espaço de circulação e socialização de conhecimentos há necessidade de se evidenciar alguns aspectos

observados pelos seus membros e que se voltam às regras estabelecidas formais e textuais, acordadas na e pela comunidade.

As regras formais estão previstas nas normas da Associação Brasileiras de Normas Técnicas, ora doravante ABNT, quanto as textuais, podemos citar a impessoalidade, a objetividade, clareza, precisão, coerência, concisão e objetividade.

Este texto pretende proporcionar um espaço de discussões teórico-analíticas, exposição de resultados e também de propostas para estudos futuros no campo do texto científico, abrindo oportunidade para a discussão sobre a relação dos alunos de iniciação científica com a escrita acadêmica.

Objetiva, portanto, articular pesquisadores docentes e discentes em torno da discussão dos diferentes gêneros textuais que norteiam a graduação e a pós-graduação e que envolvem não só a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos, como também a importância da intertextualidade nas diferentes formas de leitura e produção textual necessária, assim como as dificuldades textuais imanentes daqueles que realizam suas pesquisas científicas.

Não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como o "ativador e provocador" da construção do conhecimento científico.

No universo acadêmico, a leitura e a escrita são fundamentais e elas exigem práticas discursivas e intertextuais que possam contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos alunos.

Estas práticas discursivas precisam ser gradativamente estimuladas e praticadas para que estes possam elaborar resumos dos textos lidos, planos de trabalho, elaboração de trabalhos solicitados pelos professores, relatórios parciais e finais, artigos científicos, pôster e necessariamente tenham competência comunicativa oral e escrita para apresentar trabalhos em congressos e seminários, defesas de monografias, dissertações e teses.

Algumas questões emergem nesta discussão e serão tratadas neste artigo: Como se conceituam as comunidades científicas e qual é o papel docente no contexto de ensino e pesquisa? A formação docente contempla a competência formal e textual da produção acadêmica? Os docentes dominam os diversos gêneros acadêmicos textuais? Por que grande parte dos discentes encontra sérias dificuldades na elaboração do texto acadê-

mico? Há por parte dos docentes, a preocupação em ampliar este universo da comunidade científica aos discentes?

2. *A comunidade científica e o papel docente no contexto de ensino e pesquisa*

A conceituação da comunidade cientifica pode ser vista como um espaço complexo de conhecimento científico constituído por um grupo de pessoas com especialidade científica e que se expressam por diferentes gêneros textuais e linguagens e que são "vistos pelos outros como os responsáveis pela resolução de um conjunto de problemas" (KUHN, 1974, p. 356).

Com relação à formação das comunidades científicas brasileiras, pode-se afirmar que estas não podem ser nem historiadas nem analisadas separadamente da evolução e da mudança de nossas universidades, pois de acordo com Lovisolo (1997), hoje no Brasil mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados).

De acordo com Lovisolo (1997), o reconhecimento do papel social do cientista, de sua legalidade e legitimidade, os esforços de financiamento de formação e produção científica e as esperanças postas nas suas contribuições para a sociedade significaram, e ainda significa uma profunda mudança social e cultural, embora críticos apontem o declínio da figura dos cientistas como criadores, poetas ou revolucionários.

Assim, pensar a formação da comunidade científica implica refletir sobre a dinâmica das universidades, neste contexto, Baumgarten (2008) pondera que a política educacional referente ao ensino superior no Brasil tem por modelo universidades que mesclam influencias europeia e norte-americana aliando ensino, pesquisa e extensão.

Ao ponderar que o docente desempenha um papel fundamental em um contexto de ensino, pesquisa e extensão, Ramires (2007, p. 4), afirma que a produção textual docente "é responsável por formular as representações de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua".

Isto implica um professor que também seja um eficaz produtor de

texto e que tenha se possível, seu trabalho divulgado cientificamente. O reconhecimento do papel social do professor cientista, de sua legalidade e legitimidade, dos esforços de financiamento para a formação e produção científica significou, e ainda significa uma profunda mudança social e cultural.

Infere-se, portanto, que a prática discursiva docente expressa sua historicidade constituída ao longo de sua caminhada pessoal e formação profissional, sua prática de letramento, sua vontade de reverter como mediador as práticas sociais de leitura nas dificuldades enfrentadas pelos alunos ao produzirem textos na universidade.

De acordo com Kleiman (2007), somos nós professores que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e da prática social no ensino da língua escrita.

Nos espaços dinâmicos e plurais da universidade, os professores ao trabalharem estes diferentes saberes se veem engajados na produção de conhecimento e interação social, por meio do discurso que se concretiza por diferentes gêneros textuais que circulam nas comunidades universitárias. (DORSA, 2012, p. 2)

Esta efetiva atuação docente, ao conduzir as disciplinas que ministra, articuladas com a pesquisa, possibilita ao aluno "o desenvolvimento de uma investigação de seu próprio interesse e vinculada com o conteúdo ministrado desde o inicio do ano letivo", assegura Barzotto (2005).

É nesse contexto que se sente cada vez mais que a formação dos professores deve perpassar pela construção e oferecimento de alternativas de inovação aos alunos, condição esta que pode ser suprida eficazmente pelo acompanhamento efetivo docente em uma iniciação cientifica, em acompanhamentos efetivos na sala de aula e nas orientações precisas e necessárias nos cursos de pós-graduação.

3. Os diversos gêneros acadêmicos textuais e as competências comunicativas e textuais

Se a discussão gira em torno de se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articula-

ção de significados que são considerados coletivos e compartilhados se faz por meio da linguagem. Conforme Dorsa e Castilho (2011, p. 1), evidencia-se nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais.

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e compartilhados se faz por meio da linguagem.

O envolvimento da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências comunicativas, textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa.

Nesse contexto, a relação professor aluno deve ser tratada com sensibilidade e vida, a partir do estudo do processo do conhecimento científico e sua conexão com a produção de textos, possibilitando até as reconstruções históricas social, patrimoniais, culturais e ambientais de um povo.

A palavra texto no universo acadêmico é uma acepção complexa por ser definida a partir de vários pontos de vista, em diferentes áreas de conhecimento e segundo autores diversos. Ao longo das décadas, em relação à palavra texto, surgem nomenclaturas diversas, seja como discurso, como enunciado, opondo-se ao discurso, como produção de sentido ou mesmo como concatenação de frases.

Por não se direcionar apena à academia e sim à humanidade, o texto cientifico é visto de diferentes formas razão, pela qual Barros (2010) pondera que ele deve ter características que o façam universal e acessível a todos. Dentre as características, nomeiam-se a objetividade, a clareza, a impessoalidade, a linguagem técnica, os recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências.

Como um objeto complexo e plural, o texto científico materializa-se por meio de gêneros diferentes, tais como: i. Gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos e outros; ii. Gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios; iii. Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial, no entanto.

"Cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro há funções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações". (MOTTA ROTH, HENDGES, 2010, p. 23).

Na obra "Produção textual na universidade", Motta Roth e Hendges (2010) afirmam que a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de pós-graduação e projetos de pesquisa do sistema universitário brasileiro, tem exercido uma pressão e um esforço concentrado na atuação dos professores e alunos com relação às publicações científicas. Segundo as autoras, a postura do governo brasileiro não só serve para assegurar espaço profissional como também para criar na cultura acadêmica a ideia de que a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.

Para a efetivação destas publicações, as autoras atentam para alguns fatores fundamentais:

Leitura	Seleção das informações a partir dos seguintes critérios: qualidade da fonte pesquisada, fator de impacto, o Qualis CAPES, a indexação, a importância dos autores na área, a atualização das obras pesquisadas.
Audiência	Imagem precisa do público alvo: tom apropriado para projetar as expectativas, os objetivos e conhecimentos prévios trazidos pelo leitor, relação com a audiência explicitando-se a quem se dirige o texto: especialista escrevendo para iniciantes (objetivos pedagógicos), membros da disciplina (especialista ou não) escrevendo para especialista
Organização	Estrutura textual clara com relação às informações, uso de subtítulos que antecipem a informação.
Estilo e desenvolvimento das informações	Seleção vocabular com alternativas mais precisas e formais. Uso eficiente de conectores que progridam o texto e facilitem o acompanhamento do leitor e de pontuação adequada.
Apresentação final	Revisão a cada versão do texto. Ler o próprio texto com distanciamento e espírito crítico. A leitura em voz alta ajuda a entender a organização da informação e identificar os pontos que não tem clareza. Atenção aos elementos não verbais como tabelas e gráficos

Fonte: Elaboração pessoal a partir da obra "Produção textual na universidade" de autoria de Motta Roth e Hendges (2010)

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas científicas e anais de eventos científicos. A reconstrução da informação em conhecimento é um trabalho individual e que exige um produtor textual ativo neste processo, para que o conhecimento de fato ocorra e haja aplicabilidade no mundo acadêmico e

na sua vida profissional.

Com relação à iniciação científica, o aluno ao buscar um orientador, insere-se em um projeto de pesquisa "maior" que consegue abrigar de acordo com os objetivos docentes um número suficiente de planos de trabalho a serem desenvolvidos pelos discentes em dois semestres letivos.

Esta pesquisadora como docente tem atuado tanto como orientadora de iniciação cientifica nos cursos de graduação como também em um mestrado acadêmico interdisciplinar, composto de alunos de diferentes áreas profissionais. Esta vivência tem propiciado observar e consequentemente agir com práticas textuais específicas a fim de sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao relacionarem os aspectos textuais e formais na elaboração de diferentes textos acadêmicos.

No caso da pós-graduação s*tricto sensu*, contata-se que muitos alunos fazem as pesquisas bibliográficas de forma satisfatória, o mesmo ocorrendo com a pesquisa de campo, mas ao passar todo este estudo para a necessidade de textualizá-lo encontram o primeiro percalço, ou seja, de ordem textual e gramatical.

Este percalço apresentado relaciona-se à dificuldade na identificação dos gêneros textuais e dentre eles o artigo de pesquisa como uma prática social, cujo propósito é o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Em razão da pouca familiaridade com a noção do discurso científico acadêmico, "trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento". (FIGUEIREDO E BONINI, 2006).

Com relação, portanto, à elaboração dos diferentes gêneros textuais, é importante inicialmente enfatizar a elaboração dos planos de trabalhos nas iniciações científicas e projetos nos cursos de pós-graduação.

Os planos de trabalho são focalizações específicas que emergem do tema maior contido nos projetos dos orientadores e em sua estrutura textual e formal precisam atender aos seguintes itens, encontrados também nos projetos de pesquisa: identificação do acadêmico; identificação do plano de trabalho; resumo; palavras-chave; justificativa; objetivos; revisão da literatura; metodologia; cronograma de execução; referências.

Na fase inicial da pesquisa, há necessidade por parte dos orientadores em geral, de trabalhar de forma coletiva, a capacidade leitora dos

respectivos orientandos em razão de grande parte dos pesquisadores apresentarem deficiências voltadas a: grau acentuado de desatenção, incapacidade de produção crítica da leitura, hábito de leitura superficial. Sendo assim, cabe ao professor então, trabalhar estratégias de leituras que visem a diminuir os problemas iniciais apresentados em razão de que a deficiência na produção textual absorvida durante a vida escolar gera uma instabilidade e insegurança na produção de textos científicos acadêmicos.

Esta prática docente utilizada inicialmente nas iniciações científicas, e estendida normalmente nas pós-graduações, encontram respaldo nas ponderações de Freire (1999, p. 11) quando afirma que " a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" e "é do ato de ler como engajamento, como busca interessada e significativa por parte do leitor em oposição à recepção passiva e indiferente que caracteriza a leitura no contexto escolar".

Deve-se ter por norteio principal que toda pesquisa bem fundamentada necessita inicialmente do desenvolvimento de habilidades de estratégias de compreensão e interpretação textual por parte dos orientandos, sendo assim, é fundamental o papel do professor orientador na formação e no desenvolvimento dessas habilidades e competência. O desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, no ler nas entrelinhas são condições fundamentais em um leitor proficiente.

Outro gênero textual utilizado pelos alunos de graduação em Iniciação Científica assim como os de pós-graduação de uma forma geral, são os relatórios referentes às suas atividades.

A estrutura textual e formal do relatório deve inicialmente obedecer às qualidades textuais:

- clareza – legibilidade, a preocupação do relator em fazer-se entender;
- concisão – o máximo de ideias com o mínimo de palavras;
- precisão – seleção vocabular adequada;
- coerência e coesão textual – A unidade de sentido faz com o texto progrida textualmente no uso de relações coesivas adequadas e objetividade.

Outros critérios necessários obedecem aos seguintes itens: Identi-

ficação: título do plano de trabalho, nome do orientando e orientador, resumo das atividades desenvolvidas; principais resultados (apresentação e discussão); referencias; atividades complementares; alterações na proposta original.

A elaboração de artigo científico, normalmente tendo o orientador como coautor é outro caminho seguido na universidade para quem se dedica às pesquisas, seja na IC ou nos cursos de pós-graduação. O objetivo maior são as possibilidades de apresentação e publicação em congressos, seminários ou mesmo publicação em revistas e/ou periódicos científicos.

Na concepção de Motta Roth e Hendges (2012, p. 65), a elaboração de um artigo científico serve "como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação". Segundo as autoras, há necessidade do convencimento por parte do autor de que seu estudo tenha relevância par a área do saber em que inscreve tal pesquisa e para a consecução de tal objetivo trazem algumas orientações necessárias:

1. Seleção das referências bibliográficas relevantes ao assunto;
2. Reflexão sobre os estudos anteriormente feitos na área;
3. Delimitação do problema ainda não estudado na área;
4. Delimitação e análise de um conjunto de dados representativos do universo sobre o que se pretende alcançar;
5. Apresentação e discussão dos resultados das análises desses dados;
6. Conclusão e elaboração dos resultados relacionando-os aos estudos prévios da área de conhecimento.

Ao longo da elaboração do artigo há necessidade de se manter a progressão textual nas seções que podem ser definidas ao se iniciar a escrita do artigo, seja ele original, seja resultante de pesquisa cientifica que apresenta dados originais de descobertas; seja ele de revisão, ou seja, aquele que traz uma síntese crítica de conhecimentos sobre determinados temas e que são produtos de leituras aprofundadas que permitem tal criticidade.

Nas pesquisas, há uma possibilidade de se indicar não só novas perspectivas de pesquisa a partir da continuidade de estudos sobre referido tema, como também sintetizar trabalhos de investigação já publicados

a partir de revisões bibliográficas. Assim, os problemas abordados nos artigos podem problematizar diferentes questões, quer de problemas teóricos ou práticos novos.

Uma contribuição positiva é dada por Gomes de Matos (1992) quando traz à baila a pedagogia da positividade com relação à ação docente na prática da produção textual acadêmica: ser modelo redacional, ser estimulador de leitura, compartilhar a atividade de redigir, priorizar a análise de ideias, garantir aos alunos o direito à retextualização antes da avaliação final.

4. Considerações finais

Os procedimentos técnicos que dão suporte à pesquisa podem se constituir em caminhos possíveis e necessários para o desenvolvimento de uma formação intelectual rigorosa, crítica e sintonizada com o tempo presente, em especial nos cursos universitários brasileiros e especificamente, na iniciação científica.

Dessa maneira docentes e discentes poderão adquirir a prática da escrita e da reescrita, produzindo conhecimentos para si e para diversos grupos de domínios discursivos.

Uma reflexão de suma importância ao final dessa discussão volta-se a um aspecto significativo para os estudos que são provenientes de programas de iniciação cientifica: os alunos ao longo das pesquisas realizadas tornam-se não só competentes textuais e comunicativos como estão melhores qualificados para dar continuidade em seus estudos ao término da graduação.

É comum nas pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* encontrar-se alunos com excelente desempenho e atingirem mais rapidamente a titulação de mestre e/ou de doutor.

Outro fator relevante é a possibilidade desses egressos publicarem mais em revistas científicas de maior impacto, possuírem estrategicamente condições de liderança, de efetiva dedicação ao ensino e pesquisa e de possuírem espírito inovador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Anexo III da RN-017/2006*: bolsas por quota no país.

BAUMGARTEM, M. *Conhecimento e sustentabilidade*: políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BARZOTTO, V. H. Um projeto de formação de leitores nas páginas de revistas periódicas. *Revista da ANPOLL*, Campinas, v. 18, p. 217-239, 2005.

BRIDI, J. C. A. *A iniciação científica na formação do universitário*. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DORSA, Arlinda. *O texto científico no ensino superior e a formação docente*: caminhos e percalços. Congresso Ibero-americano de Docência Universitária. Universidade do Porto. Portugal, 2012.

_____. CASTILHO, M, A. O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*, vol. 1, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011.

FAVA DE MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. *A iniciação científica muitas vantagens e poucos riscos.* São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES DE MATOS, F. *Pedagogia da positividade, comunicação construtiva em português*. Recife: UFPE, 1996.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez,

1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997.

KUNH, T. Reconsiderações acerca dos paradigmas. In: ___. *A tensão essencial.* Lisboa: Edições 70, 1974, p. 353-382.

LOVISOLO Hugo. Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança. *Educ. Soc.*, vol. 18, n. 59. Campinas: Aug, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a02.pdf>.

MASSI Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola, 2010.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica**.** *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*. vol. 11, n. 1: atemática, **p.** 66-79. PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf>.

SIMÃO, L. M. *et al.*. O papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: Anppep, 1996.

SIMÕES, D. M. p. *A produção de textos acadêmicos*. In: ___; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade**.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2[17], 1995. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/17_artigo_zuben.pdf>.

O PORTUGUÊS NO VIRTUAL: O BLOG DO TEXTO À LEITURA

Margareth Maura dos Santos (UNIGRANRIO)
mfhletras@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação busca evidenciar a importância da abordagem do gênero digital *blog* nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e ensino médio. Caracteriza-se o enfoque em ensinar a língua portuguesa ao se trabalhar com o *blog*, visto que, a sociedade encontra-se na pós-modernidade e nossos alunos estão imersos a uma diversidade tecnológica e a escola não pode se omitir e ficar fora desse contexto. Com isso, por estarmos situados na sociedade da informação, a tecnologia amplia as possibilidades em trabalhar a linguagem nos aspectos de produção textual e leitura. E o gênero digital *blog* dá subsídios para que o professor de português (língua materna brasileira) aguce o interesse em seus alunos para que possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos e possam interagir de modo criativo e crítico no ambiente virtual e social. Desse modo, alunos e professores poderão ampliar o letramento digital, ainda promover outros letramentos. Este estudo tem o embasamento teórico de KOMESU (2005); MARCUSCHI (2005, 2008); GERALDI (2008), KOCH & ELIAS (2006).

Palavras-chave: Gênero digital blog. Texto. Leitura. Escrita.

1. Introdução

Com a pós-modernidade em que uma das características é a sociedade do conhecimento, da informação, visto que a tecnologia se inova a cada dia, com dispositivos digitais mais sofisticados e que podem acomodar uma variedade de informações escritas, visuais, imagéticas e orais.

Diante dessas ideias, os gêneros textuais ganharam novos formatos e por alguns autores e pesquisadores são denominados como gêneros digitais. E o gênero blog é um dos textos que possui características peculiares para que professores de língua portuguesa aproveitem a possibilidade de trabalhar a estrutura desse gênero digital em que englobem os processos de escrita e de leitura.

Um desafio no âmbito escolar, pois envolve a tecnologia, o texto e os dois processos que sempre foram discutidos nos bancos da academia e entre professores para que encontrem sempre novas fórmulas para que deem subsídios aos alunos em serem hábeis a escrever e a lerem com eficiência um texto.

Desse modo, este artigo nas linhas abaixo discutirá alguns aspectos que poderão fazer com que professores de língua portuguesa possam aprimorar seu trabalho com o gênero digital blog e desenvolvam as ações de escrita e leitura de seus alunos.

2. O blog no ensino

O *blog* é um dos textos digitais que mais abriga a interação no meio midiático; além de subsidiar a pluralidade, a criticidade e a criatividade, como pontos característicos deste gênero. Segundo Komesu (2005), pode-se usar o termo *weblog* que significa "arquivo na rede", ou seja, *web* (rede de computadores) e *log* (diários de bordo dos internautas/navegadores). Este gênero digital surgiu em 1999, criado por Evan Willians, um norte-americano, na utilização do *software blogger* em sua empresa.

Para Costa (2008), a definição mais objetiva de *blog* seria um jornal ou diário digital ou eletrônico pessoal publicado na Web. Esse gênero digital apresenta alguns aspectos informais, é atualizado frequentemente e dirigido ao público. "*Blog* é o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão descrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns." Esse texto digital apresenta relatos diários de pessoas ou empresas que querem registrar seus momentos para que fiquem eternizados.

O *blog* tende a interligar as pessoas por meio da interação no computador, um mecanismo para conhecer ou rever pessoas, ressalta-se que a princípio os *blogs* funcionavam como registros de leituras pessoais.

O gênero *blog* é assíncrono, embora tenha relações síncronas, visto que possui aspectos entre a fala e a escrita, como a inserção de imagens, sons, entre outros recursos. E ainda, o leitor pode retomar do autor comentários mencionados em outra ocasião, o qual pode utilizar recursos do suporte deste gênero digital.

Segundo Komesu (2005, p. 116) "ao mesmo tempo que o texto do *blog* é *eternizado* porque materializado pelos suportes (da escrita, da Internet) ele é, também, extremamente *fugaz*, porque é prontamente substituído ou apagado do espaço de circulação". Este apontamento se faz evidente devido a não atualização do gênero na internet ou sua exclusão por ausência de material a ser exposto ou até mesmo desinteresse por parte do fundador do *blog* na rede, deste modo ocorreria a fugacidade.

A interação é uma das características de maior ênfase nos gêneros digitais, e tem destaque no *blog*, uma inter-relação entre o usuário e o computador, e principalmente, entre os usuários de diversos grupos. Komesu (2005, p. 117) postula que a noção de interação na Internet pode ser assim associada à questão de tempo e de espaço.

No gênero digital *blog*, a interação se faz em tempos assíncronos e síncronos, conforme mencionado acima referente ao tempo e a questão sobre o espaço não é mencionado no cabeçalho como no diário tradicional, geralmente, é citado por os usuários do gênero digital no corpo do texto. "Nos *blogs* não há dispositivo automático da ferramenta que identifique e exponha o lugar de onde se escreve. O escrevente é quem pode contar ao leitor, no acaso de suas histórias, sobre o lugar de onde escreve" (KOMESU, 2005, p. 116).

A linguagem empregada nos *blogs* é de primeira pessoa, uso do modo formal ou informal de acordo com a tipologia do gênero digital, há um imenso uso de abreviações, dialetos, coloquialismo, linguagem técnica. Em muitas situações, os leitores utilizam o coloquialismo na composição da escrita, seria a transposição da oralidade na escrita. Segundo Pimentel (2010, p. 54) pela ideia de conversação que o ambiente transmite, os escritores de *blogs*, bem como seus leitores, utilizam a variedade coloquial na produção textual.

A característica do modo de *blogar*, onde evidencia a ação social pode ser apontada também nos *blogs* de ensino ou *edublogs*, os quais propiciam aos alunos um espaço de uso da linguagem. Geralmente, nos *blogs*, os comentários se apresentam de forma condensada, os usuários transmitem suas ideias pela escrita, porém se espelham na oralidade.

A partir das postagens dos comentários há o estímulo da participação dos usuários em discutir sobre a temática exposta no *blog*, inicia-se um processo de comunicação interativa. Vale ressaltar que o autor do *blog* deve proporcionar também o avivamento das discussões, ou seja, enriquecer e valorizar o posicionamento do outro.

O *blog* reproduzido abaixo, de autoria de uma professora de língua portuguesa, demonstra a concepção de gênero digital o *blog* de ensino, do qual foi destinado para tirar dúvidas sobre a língua portuguesa:

Figura 1 – Disponível no endereço <http://grazi-portugues.blogspot.com.br>.

Nesse *blog*, há sugestões de textos literários para leitura, link agrupado à direita. O que foi observado, é que não há um número significativo de comentários nas postagens sobre as regras gramaticais. Segundo Baltazar (2005, p. 4), nos *blogs* de professores, "utilizam-nos frequentemente como um tipo de diário do professor, um local onde disponibilizam informações sobre as aulas, o programa, a matéria dada, os resumos das aulas, bibliografia etc."

Talvez, fosse conveniente a professora publicar textos que "falam a língua" de seus alunos e a partir destes textos discutirem a norma culta, o motivo pelo qual ela foi empregada, em determinada situação explicitada no gênero que foi postado no site de autoria da professora. Daí a importância em se trabalhar o gênero digital, em específico o *blog*, como apropriar das possibilidades que este gênero permite como trabalhar a produção textual e a leitura.

3. Do texto à leitura no blog

Há uma infinidade de estudos sobre ensino de língua portuguesa em sala de aula. No entanto, esta parte deste estudo discutirá sobre este ensino em sala de aula que perpassa o meio digital no âmbito da leitura e da produção textual. E com isso, contribuir para uma reflexão sobre a importância da escola e do ensino de língua portuguesa em que possa ampliar a competência comunicativa e linguística dos alunos, a partir do

trabalho com os gêneros digitais, os quais possam evidenciar o real uso da língua. De acordo com Rojo (2010, p. 119) "trata-se de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever)".

Buscar integrar trabalhos que envolvam a língua em sala de aula, visto que os alunos estão conectados a todo minuto em alguma página da internet, sejam em redes sociais, *blogs*, *e-mails*, *chats*, deve-se propor atividades de produção de textos e aprimoramento da leitura, isso faz com que os alunos agucem a criticidade e a criatividade. Os professores devem se preocupar em fazer com que os alunos tornem-se agentes sobre o mundo para transformá-lo, afirmar sua liberdade e conseguir formar uma capacidade linguística plural. (CHIAPPINI, 2008)

Contudo, ainda há a concepção de alguns profissionais em se trabalhar as regras gramaticais sem que os alunos entendam a finalidade dessas normas nos textos. Geraldi (2008, p. 45) postula que saber "a língua é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra". E para tratar as habilidades de uso da linguagem, os gêneros digitais oferecem um vasto material, pois há textos de formas variadas, imagens, músicas, textos dimensionais, além de os usuários poderem interagir no próprio texto.

No que tange o estudo de produção textual salienta-se que o texto surge a partir de situações e contextos, e forma-se um conjunto de textos que dialogam entre si e numa situação de conflito em que ocorre a produção de sentido. Segundo Marcuschi (2008, p. 89) "o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua." Entenda-se esta unidade em sua funcionabilidade, um texto necessariamente não precisa ser formal quanto à estrutura morfossintática ou lexical, pode estar representado em apenas uma palavra como as placas de trânsito ou um anúncio publicitário.

Portanto, o texto deve ser compreendido em seu contexto de produção, ou seja, deve atender ao tipo de leitor que ele se destina. Devemos conceber que o texto relaciona-se interativamente com a linguagem, a cultura e os participantes contextualizados na produção.

E estes participantes não são meros indivíduos e sim sujeitos atuantes no processo diário social e cultural, como participar de um blog político, buscar informações sobre o conteúdo de uma prova no edital de um concurso, faz com que o sujeito analise o discurso do outro e se posi-

cione diante dele de modo complexo ou simples, mas que ocorreu a interação dialógica textual.

Marcuschi (2008) concorda com as ideias de Beaugrande (1997) em que o texto articula em três níveis, e que o leitor e o autor de um determinado texto não estão sozinhos no momento de produção ou de recepção. Os três níveis de articulação são: aspectos linguísticos, aspectos sociais e aspectos cognitivos.

Os aspectos linguísticos envolvem as questões gramaticais e lexicais, cuja compreensão se faz pela estruturação da superfície do texto, o uso dos conectores coesivos para que ocorra uma sequência textual e o uso lexical correto.

Já os aspectos sociais permitem com que o autor e o leitor se situem num determinado dado histórico. Deve ser ativado o conhecimento de mundo, as experiências que perpassam as capacidades informativa, situacional e intertextual diante do texto.

Quanto ao aspecto cognitivo dá-se ao conhecimento empregado no texto, como a interação entre o produtor e o próprio texto.

O professor de português deve fazer com que seus alunos sejam produtores de textos em que eles participem precisamente do diálogo entre os textos e os seus leitores.

Para o ensino da leitura é preciso considerar as funções sociais desta ação às práticas da escola com as experiências de vida. As aulas de português devem ser direcionadas também, à formação de leitores críticos capazes de construir significados além da superfície do texto, e permitindo-os compreender as funções sociais da leitura e da escrita nos variados contextos em que a língua escrita se apresenta.

A leitura é um ato importante, porque nos leva a buscar informações aos nossos questionamentos, respostas por nossas indagações, algo que ainda esteja inacabado e que precisamos de pistas para que ocorra a construção final daquela determinada ideia. Geraldi (2008) denomina este processo como “busca de informação”.

O aluno deve conceber a leitura de modo fruídico e como forma de estudo, seria como decifrar o mundo que o cerca, descobrir pessoas, lugares e coisas. Enveredar-se no caminho da leitura é como inalar o cheiro de uma flor, encantar-se com o nascer do dia, porque todas estas ações faz com que o leitor tenha inspiração em construir e dar significado

aos mundos que ele possa vir a construir.

Assim como a escrita, a leitura deve estabelecer a interação entre o autor e o leitor e ainda, produzir sentidos. Conforme Koch e Elias (2006, p. 13) "na atividade de leitura, o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se para tanto, as estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação."

Essas estratégias farão com que o leitor crie caminhos para criticar, analisar e construir informações diante do texto lido. Ao mencionar a ideia de caminhos, o professor poderá possibilitar aos seus alunos alguns procedimentos para que eles discutem e tentem descobrir e desenvolver suas habilidades no processo de leitura.

Outrossim, o professor deve habilitar-se à aprender sempre, como num contínuo e ler ao longo da vida. Uma vez que, estamos diante de velozes transformações, cujas informações eclodem na sociedade a todo instante, não somente pela escrita, mas principalmente, pelos recursos tecnológicos como a internet.

Daí ater-se aos novos gêneros digitais que apresentam uma gama de recursos que favorecem o desenvolvimento de novas competências que habilitarão tanto alunos como professores a darem sentido ao mundo da escrita por meio da leitura criativa e crítica.

4. Considerações finais

A abordagem do gênero digital *blog* no ensino de língua portuguesa faz com que alunos e professores concebam o diálogo com outros textos, visto que este gênero digital conecta-se a outros textos sejam eles passados ou futuros.

Ainda, há a interação entre o autor, o leitor e o professor, pois os alunos poderão dar vida ao texto e até mesmo criar novas temáticas e interligar outros textos aos já disponíveis no gênero digital.

A partir, da reflexão e a participação dos alunos e professores no *blog* despertará o gosto pela leitura e a busca por novas informações para que a discussão suscitada pelo tema abordado seja motivo de desenvolvimento de competências dos alunos e novas habilidades diante do uso da língua.

Além de promover o letramento digital e crítico entre outros com

a abordagem do estudo do gênero digital *blog* no ensino de língua portuguesa em que ocorrerá a formação de escritores e leitores competentes e críticos na construção de um novo mundo perante às novas tecnologias e esta nova sociedade na pós-modernidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignácio. *Weblogs como recursos tecnológicos numa nova educação.* Texto apresentado no 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, em Aveiro em 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/127901683/Baltazar-Neusa-Aguaded-Ignacio-Weblogs-Educacao>. Acesso em: dez. 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Xavier, Antônio Carlos. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 110-119.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

_____; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PIMENTEL, Carmem. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin Curitiba* 2011. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html>. Acesso em: jul.2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2010.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA ESCRITA: DA LEITURA À PRODUÇÃO DE TEXTO

Luciana dos Reis da Silva (UERR)
Luzineth Rodrigues Martins (UERR)
luzinethmartins@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo trata de experiência de estágio no curso de letras da Universidade Estadual de Roraima, sob a supervisão da professora doutora Luzineth Rodrigues Martins, ocorrido em turmas de 8º ano do ensino fundamental, de escola da rede pública estadual. O trabalho segue a proposta metodológica de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2010), tendo como princípio norteador a interação na sala de aula (IRANDÉ, 2003); o texto como a unidade de ensino (GERALDI, 2002); e a mediação da leitura e da escrita (BORTONI- RICARDO 2010, 2013). Destaca-se, nesse processo, a mediação da escrita, cuja finalidade atendeu a tentativa de superação de três dos doze trabalhos de Hércules apontados por Bortoni- Ricardo (2013), isto é o "ensino de redação assistemático, espontaneísta e improvisado; a correção inócua de trabalhos escolares sem discussão (feedback) nem refacção posteriores; e a pouca ênfase no reforço de habilidades letradas supostamente previstas apenas para séries anteriores". Seguindo a orientação das pesquisas etnográficas, utilizou-se para registro das atividades a metodologia dos protocolos verbais (TOMITCH, 2008) como recurso para a análise e visualização dos dados construídos ao longo das aulas. Eles revelam as possibilidades e os avanços obtidos em trabalhos dessa natureza.

Palavras-chave: Estágio. Mediação. Escrita.

1. Introdução

O presente artigo visa ao relato de experiência com a mediação da escrita ocorrida durante o estágio supervisionado na regência do ensino fundamental, disciplina obrigatória do curso de letras da Universidade Estadual de Roraima, realizado em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual, da cidade de Boa Vista, capital de Roraima, sob a supervisão da professora Luzineth Rodrigues Martins.

Seguindo a proposta metodológica de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2010), este trabalho tem como princípio norteador a interação na sala de aula (IRANDÉ, 2003); o texto como unidade de ensino (GERALDI, 2002); e a mediação da leitura e da escrita (BORTONI- RICARDO 2010, 2013).

Destacamos, nesse processo, a mediação da escrita, cuja finalidade atendeu a tentativa de superação de três dos doze trabalhos de Hércules apontados por Bortoni-Ricardo, isto é, o "ensino de redação assistemático, espontaneísta e improvisado; a correção inócua de trabalhos escolares sem discussão (*feedback*) nem refacção posteriores; e a pouca ênfase no reforço de habilidades letradas, supostamente previstas apenas para séries anteriores" (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 05).

Para apresentar essa experiência, este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, explicitamos o processo de planejamento do estágio; na segunda, registramos o processo de mediação da escrita; e na terceira, evidenciamos os resultados alcançados e as dificuldades encontradas na realização do trabalho.

2. Pensando o ensino de gêneros: o planejamento do estágio

O ato de planejar é algo natural que envolve todos os aspectos da existência humana e faz parte do cotidiano do homem, representando

> [...] um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINEZ; *apud* PICONEZ 1991, p. 17)

Este ato norteia o ensino e abre caminhos para que a aprendizagem do aluno seja satisfatória, e o professor obtenha êxito em sua função, pois como disse Paulo Freire, é necessário ao professor "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2008, p. 47).

Com a tarefa de realizar o estágio do curso de letras, instituímos o planejamento como a primeira ação a ser realizada, e não mais fácil do que a regência. Ensinar por meio de gêneros era uma novidade, exigiu muito tempo de estudo e de transposição do conhecimento adquirido para o planejamento solicitado na disciplina de estágio.

Também exigiu que ancorássemos a proposta de trabalho em dois eixos: um teórico e outro metodológico. Na dimensão teórica, o planejamento foi norteado pela concepção interacionista da linguagem, isto é, aquela que concebe a ação de linguagem como resultado da apropriação, pelo homem, das propriedades da atividade social.

Para Vygotsky (1998), o sujeito age sobre a realidade e interage

com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações inter e intrapessoais, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais. Nesse entendimento, as práticas sociais de uso da linguagem tornam-se as práticas discursivas que chegarão à escola por meio do gênero, sendo este o objeto primordial do ensino, especialmente quando se trata do desenvolvimento da escrita.

No campo da didática do ensino, a ênfase recai nas relações entre a linguagem e a atividade na sala de aula. Nessa concepção, a relação ensino-aprendizagem está constituída nos pressupostos da Psicologia vigostkiana, sendo a ação do professor centrada na mediação da escrita, visando possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, para que este aprenda a adequá-la às diversas situações vividas em seu cotidiano.

Assumir a interação como o princípio norteador da atividade docente (IRANDÉ, 2003) e o texto como a unidade de ensino (GERALDI, 2002), traz implicações teóricas e práticas para o ensino. A primeira mudança é a ação de "priorizar o texto como unidade de ensino, além de reorientar os objetos (ou conteúdos) de trabalho", e a segunda requer recolocar "sob novo foco as relações de ensino-aprendizagem" (COROA, 2002, p. 4)

Partindo destes pressupostos, o planejamento do estágio seguiu a metodologia conhecida por sequência didática (SD) que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (2010, p. 89)

Esclarecemos que a escolha do gênero foi feita pela professora titular da turma e que, por uma questão de limitação de espaço e tempo, destacaremos, neste trabalho, somente a mediação da escrita.

3. O processo de mediação da escrita

Destacaremos, nesse processo, a mediação da escrita, cuja finalidade atendeu à tentativa de superação de três dos doze trabalhos de Hércules, isto é, o "ensino de redação assistemático, espontaneísta e improvisado; a correção inócua de trabalhos escolares sem discussão (*feedback*) nem refacção posteriores (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 05)

A mediação é um conceito advindo da Psicologia vigotskiana e

significa o auxílio que um sujeito experiente pode oferecer a outro menos experiente. No processo de mediação da escrita, a leitura sobre o gênero a ser produzido é uma das primeiras etapas da produção textual, haja vista que "a leitura [...] alimenta a escrita" (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 14).

O processo de mediação da leitura ajuda o aluno à compreensão do texto em suas diferentes dimensões, pois

> [...] mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o em leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para realizar uma leitura fluente (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68)

Partindo dessa compreensão, as aulas do estágio começaram pela ação de leitura de um texto intitulado "O Avarento", uma fábula de Esopo, um dos mais renomados autores desse gênero. Para apresentar o registro dessa atividade, utilizamos a metodologia dos protocolos verbais (TOMITCH, 2008) como recurso para a análise e visualização dos dados construídos ao longo das aulas. Tais protocolos são assim identificados: a) Protocolo 01: Exploração do texto; b) Protocolo 02: Exploração da organização do gênero fábula; c) Protocolo 03: Primeira versão da escrita; d) Protocolo 04: Segunda versão da escrita. Neles utilizamos os seguintes códigos: (P) para professor-estagiário; (A1, A2, A3 etc.) para alunos e [...] para supressão de alguma fala ou texto.

Para a mediação da leitura fiz os seguintes questionamentos:

Protocolo Nº 01: Exploração do texto

[...]

(P): Vocês gostaram do texto?

(A1): Sim.

(P): Vou fazer uma leitura aí com vocês, tá?

[...]

(P): O que vocês puderam entender com esse texto? Vamos começar pelo título. O que vocês entendem como "avarento"?

(P): Alguém já conhecia essa palavra?

(A1): Não.

(P): Mas assim, pelo contexto, pelo enredo da estória, vocês conseguem entender o que é avarento?

(A2): Miserável.

(P): O que vocês puderam entender dessa estória? O que aconteceu?

(A2): Ele perdeu o ouro dele!

(P): Ele guardou tanto ouro pra no final ele ser...

(A3): Roubado!

(P): Ele tinha um ouro, mas ele não fez uso desse ouro. Alguém foi lá e pegou... Então... ,vocês conseguem fazer essa relação do título com o texto? (A): Não!

(P): Não conseguem visualizar isso?

(A4): Não.

(P): Uma pessoa avarenta ou um homem avarento, no caso o que tá sendo colocado aqui no texto, é uma pessoa que tem posses, ele tem dinheiro, e não utiliza. Por isso que o título do texto é "O Avarento"

(A5): O Avarento

(P): Mostra justamente isso, né?

(A5): Ei professora, isso aí é conhecido como miserável!

(P): Também pode ser utilizado como uma pessoa miserável, mas não é perfeitamente esse o significado. Mas pode ir por esse sentido aí. Ele foi tão ruim consigo mesmo que ele acabou perdendo o bem que ele tinha sem desfrutar.

(P): O que mais vocês acharam de interessante nesse texto? Vocês conseguem visualizar que tipo de texto é esse?

(A6): Uma fábula!

(P): Uma fábula! Por que que é uma fábula?

(A6): Porque ela tem uma moral.

[..]

Sabemos que a compreensão leitora exige uma ação sistemática do professor para que o aluno atinja esse fim. Por isso, faz-se necessário esclarecermos que, neste protocolo, fizemos apenas um recorte do processo de mediação da leitura, mas a interação com os alunos foi muito mais abrangente.

A respeito do modo como se processa a interação na sala de aula, Cox e Assis-Peterson declaram que

> Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder [...] Embora o professor seja gente de controle social na sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos: melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos. (COX & ASSIS-PETERSON, 2003, p. 128)

Para orientar a interação por meio da leitura do texto, incluímos no planejamento os seguintes questionamentos:

- *Você sabe quem é o autor do texto?*
- *O que você entendeu com a primeira leitura do texto?*
- *Você conhece ou conheceu alguma pessoa com a mesma atitude do personagem principal da fábula?*
- *Você tem algum pertence que não utiliza? Tem dinheiro guardado em algum lugar?*
- *O que você achou de estranho no texto?*
- *Você consegue relacionar o texto com a sua vida? Como isso ocorre?*
- *O autor expõe sua posição acerca do que ocorreu no texto?*
- *Você consegue perceber o motivo do personagem da história estar tão decepcionado?*
- *Você obteve uma nova informação, com a leitura desse texto. Qual?*

Os questionamentos ajudaram a explorar o texto de modo detalhado. Direcionei as perguntas sobre o texto, visando a relacioná-lo ao cotidiano dos alunos, aspecto importante para a compreensão leitora. Também explorei o gênero do texto, o que possibilitou aos alunos o contato com a fábula, ponto imprescindível à compreensão do texto, do conteúdo, da composição, e do estilo do texto (BAKHTIN, 1979).

Como atividade, solicitei aos alunos que marcassem, no texto, as partes que julgassem mais interessantes. Também lhes pedi que retirassem do texto as palavras desconhecidas e as reescrevessem em seu caderno, assim, foi possível também ampliar o vocabulário, através da utilização do dicionário e estudo dos sinônimos, um dos objetivos almejados com a realização desse trabalho. Após esse momento, parti para a exploração da organização do texto, para fornecer aos alunos o entendi-

mento necessário à produção. Nesta etapa, mostrei como o texto foi construído e quais suas características, conforme protocolo a seguir.

Protocolo Nº 02: Exploração da organização do gênero fábula

(P) Gente bom dia! Vocês trouxeram o texto que nós trabalhamos na aula passada? Peguem aí, por favor!

(P) Nós temos aqui o texto "O Avarento". O autor da fábula é Esopo, certo?

(P) Temos aqui uma narração! Estão sendo narrados fatos, acontecimentos acerca de um certo personagem. As personagens são em geral animais e a história encerra de modo explícito.

(P) Neste texto, a moral está escrita aqui bem embaixo, mas existem fábulas que você precisa ler e compreender pra você poder entender esse fundo moral.

(P) Aqui, nesse primeiro parágrafo, há uma apresentação, no início do texto. Exemplo: "Um avarento tinha enterrado seu pote de ouro no lugar secreto do seu jardim". Aqui já está sendo feita uma apresentação do que o personagem estava fazendo.

(P) Prestem atenção, porque estou mostrando como o texto deve ser construído, como vocês devem construir o de vocês.

(A1) É em grupo?

(P) Não! Cada um vai fazer a sua, mas não é agora. Por isso, prestem atenção no que estou explicando, ok?

(P) Então nós tivemos aí a apresentação que é o início do texto. A história ocorreu no jardim do avarento que é o personagem da fábula, ok?

(P) Temos também a narração dos fatos. Essa narração nós podemos chamar de enredo. Temos aqui "*e todos os dias antes de dormir ele ia até o ponto".* Temos uma narração dos fatos, pois não está sendo contada uma história? O que é narração?

(A2) É contar uma história que não aconteceu com a pessoa...

(A3) Claro que é contar, mas é resumir uma história que aconteceu no texto.

(A4) É um fato ou acontecimento

(P) É um fato ou acontecimento! Aqui nós temos esse trecho da fábula [...] Vocês podem ver que a história vai sendo construída, vai sendo narrada. Já pensou se fossem algumas palavras soltas, sem nexo nenhum. Não teria um enredo né? O enredo é justamente essa questão do desenvolvimento da história.

(P) Temos o ambiente que é o local onde ocorreu a história "*um avarento tinha enterrado seu pote de ouro no lugar secreto do seu jardim".* A gente

pode ver aqui o local onde aconteceu essa história?

(A5) Jardim!

(P) No jardim! Muito bem! Então vocês visualizarem isso.

(P) Temos o tempo em que a história vai se desenvolvendo. Temos "*ele fez tantas viagens ao local que um ladrão que já o observava há bastante tempo curioso para saber o que o Avarento estava escondendo veio uma noite e sorrateiramente desenterrou o tesouro levando-o consigo". Nós* temos aqui o que está sendo narrado e em que tempo. Está se referindo ao passado ou ao presente?

(A6) Passado!

(P) É uma história que está sendo narrada no passado. Mas vejam aqui: "*Quando o Avarento descobriu sua grande perda foi tomado de aflição e desespero".* Onde está o personagem aqui?

(A7) O Avarento!

(P) Vocês estão vendo que a gente está fazendo uma explanação do que é uma estrutura da fábula. É importante vocês entenderem porque vocês vão produzir uma fábula, por isso estou explicando toda essa estrutura pra vocês entenderem como é construído, tá bom?

(P) Temos ainda o Clímax? Vocês já ouviram falar no Clímax?

(A8) É o maior ponto de tensão da narrativa!

(P) Ou seja, é aquele momento que você diz: "e agora?" Nós temos "*comprar! Exclamou furioso o Avarento! Você não sabe o que diz! Ora eu jamais usaria aquele ouro!"*

(P) O personagem do texto é miserável, ele era apegado ao bem material dele, no caso, o ouro, que não quis gastar. Então, o clímax está nesse momento aqui. É o momento que o escritor expõe a maior tensão. Qual o sentido de ter dinheiro e não gastar? De acordo com o texto, alguém que viu o desespero dele, disse: – "Por que você não gastou? Porque não deixou na sua casa onde você teria um acesso fácil pra poder gastar?" Aí ele ficou espantado: "Gastar!" É isso que a gente espera de um avarento. Então, esse aqui é o clímax da história.

(P) Temos também o desfecho. O desfecho já está dizendo é final da história, é o resultado final da fábula. Temos aí a...

(A9) A moral!

(P) Moral: *"Uma coisa ou posse só tem valor quando dela fazemos uso dela".*

[...]

(P) Agora que vocês conseguiram entender como foi organizado o texto, vocês vão produzir uma fábula, certo? Vão escolher se vão pegar animais, ob-

jetos ou seja, fazer diálogos... e vão desenvolver uma fábula.

Esta fase teve a finalidade de expor aos alunos as características da fábula. Também visou à exposição das ideias principais e secundárias e a linguagem utilizada no texto, embora esse momento não apareça no recorte feito. Ainda, para ajudar na compreensão leitora dos alunos, fiz uma atividade de análise do texto "O Avarento", o que tornou mais possível o entendimento da organização do gênero. Também entreguei aos alunos dois textos intitulados "Um Apólogo", de Machado de Assis, e "A Cigarra e a Formiga", de Esopo, para que tivessem outros modelos de fábula e assim pudessem desenvolver, de maneira mais consciente, a produção textual.

Percebemos que essa atividade contribui de maneira significativa para a produção textual dos alunos, pois quando eles conhecem melhor o gênero, torna-se mais fácil o processo de escrita.

Após o término dessa fase, os alunos iniciaram, de fato, o processo de produção do texto. Dei-lhes orientações quanto à estrutura e características do gênero solicitado, organizadas em forma de indicadores a serem observados durante a produção do texto, e para que fizessem as correções do seu próprio texto, quando os terminassem.

1. *Sua Fábula possui título?*
2. *Há diálogos entre os personagens?*
3. *Há presença de seres humanos ou animais?*
4. *Você utilizou sua criatividade na produção do texto?*
5. *Seu texto possui moral?*
6. *Sua letra é legível?*
7. *Você respeita as margens no momento da produção?*
8. *Você mantém o espaçamento entre os parágrafos?*
9. *Seu texto tem pontuação adequada?*
10. *Seu texto possui sequência e sentido? As ideias estão organizadas?*
11. *Seu texto possui concordância verbal e nominal?*
12. *Você utilizou os sinônimos para evitar repetição de palavras?*

13. Você escreveu corretamente as palavras?

O protocolo a seguir explicita esse momento.

Protocolo Nº 03: Primeira versão da escrita

[...]

(P) Gente! Prestem atenção! Essas perguntas entregues pra vocês vão direcionar a correção do texto de vocês!

(P) Vocês vão verificar se o texto de vocês possui todas essas perguntas. Elas são para orientar a correção dos textos de vocês. Você vai verificar se seu texto tem um título, se possui diálogo, se realmente é uma fábula. Vai ver se ele está todo alinhado, se possui margem, tudo isso tá?

(P) Olhem só, temos aí a primeira pergunta: Sua fábula possui um título ? Se tiver, ótimo! Há diálogos entre os personagens? Há presença de seres humanos ou animais? Você utilizou a criatividade na produção do texto? Seu texto possui uma moral? Sua letra é legível? Ou seja, dá pra entender o que você escreveu? É importante, gente! Caprichem na letra porque fica ruim pra gente entender o que vocês escreveram. Você respeita as margens na hora da produção? Você mantém o espaçamento entre os parágrafos? Seu texto tem pontuação adequada? No lugar do ponto de exclamação alguns colocam interrogação, às vezes colocam vírgula quando é um ponto final, ou ponto contínuo. Seu texto possui sequência e sentido? Ou seja, precisa ter lógica, nexos entre os diálogos, tá? Possui concordância verbal, nominal? Você utilizou sinônimos? Vejam que nós estudamos os sinônimos também, que é um dos recursos para evitar repetição de termos, repetição de palavras. Você procurou escrever corretamente as palavras?

[...]

O texto a seguir foi escrito por um dos alunos, e representa a primeira versão da escrita, sem as devidas correções.

Quadro 01: Primeira versão do texto

A cobra Invejosa
Era uma vez a cobra invejosa ela tinha muita inveja da onça pois a onça além
de ser bonita era muito respeitada por todos, já a cobra não tinha nada nem
ninguém pois a sua arrogancia e ignorancia faz com que todos se afastem
dela.
Um certo dia a Cobra chegou perto da onça e perguntou por que ela era tão
respeitada aí ela respondeu:
“E por que eu tenho amor no coração e respeito as pessoas com quem eu falo
e as que eu conheçor.

Então depois que a onça falo aquilo ela pesou e tentou mudar no primeiro dia
depois que ela mudou ela teve mais respeito com as pessoas e parou de
ser arrogante e ignorante então ela em troca o respeito que ela sempre quiz da
cobra.
Moral: Nunca seja ignorante com alguém pois você não gostaria de ser tratado
com ignorancia.

O texto revela o que o aluno é capaz de fazer, em um primeiro momento da escrita, evidenciando assim a necessidade de intervenção do professor nesse processo. Observamos que, mesmo após as orientações, o aluno não conseguiu produzir um texto com a qualidade esperada, por isso, a intervenção do professor é fundamental, como destacaremos a seguir.

Protocolo Nº 04: Segunda versão da escrita

(P) Agora nós vamos pegar um texto que eu selecionei pra gente trabalhar a correção, e depois vocês vão trabalhar da mesma forma no texto de vocês, certo?

(P) Agora, nós vamos partir para a correção!

(P) "Era uma vez a Cobra invejosa ela tinha muita inveja da onça". Se já está dizendo que ela é invejosa, precisa repetir inveja de novo?

(A1) Não!

(A2) "Era uma vez a Cobra invejosa que não gostava da Onça, pois a Onça, além de ser bonita, era muito respeitada por todos"

(A3) Aí, depois de bonita deveria ter uma vírgula também!

(P) Isso! Muito bem! Aqui também "era muito respeitada por todos". E aqui, é uma vírgula? Prestem atenção na leitura do texto "Era uma vez uma Cobra invejosa que não gostava da Onça, pois a Onça, além de ser bonita, era muito respeitada por todos"

(A4) É um ponto!

(P) Vamos apagar a vírgula e colocar um ponto. "Já a Cobra não tinha nada nem ninguém" e aí?

(A4) Vírgula!

(P) Onde é a vírgula?

(A4) Nem ninguém!

(A5) Depois de "ninguém" também tem.

(P) "Não tinha nada, nem ninguém, pois a sua arrogância e ignorância [...]"

(A5) Acento circunflexo em arrogância e ignorância.

(P) Isso mesmo.

(P) "Faz com que todos se afastem dela". Vocês viram que nós já mudamos o sentido desse primeiro parágrafo. Vocês perceberam aí que nós já mudamos um pouco o texto. Ele já ganhou uma nova aparência.

(P) Só dá uma atenção aí ao tempo, não tá contando ali "era uma vez?" e era uma vez não é no passado? Leia aí pra mim.

(A6) "Era uma vez a Cobra invejosa que não gostava da Onça, pois a Onça , além de ser bonita, era muito respeitada por todos"

(P) Pois é, já no próximo parágrafo.

(A7) "Já a Cobra não tinha nada, nem ninguém, pois a sua arrogância e ignorância faz com que todos se afastem dela"

(P) Esse "faz" é "fazia" ...

(A8) "Com que todos se afastassem dela"

(P) Muito bem!

(P) "Um certo dia a Cobra chegou perto da Onça e perguntou porque ela era tão respeitada, aí ela respondeu" Como a gente pode melhorar esse trecho?

(A9) "Um certo dia a Cobra chegou perto da Onça e perguntou". Aí coloca dois pontos, e na outra linha travessão.

(P) Muito bem! "Um certo dia a Cobra chegou perto da Onça e perguntou " porque ela era tão respeitada". Temos uma pergunta.

(A10) Interrogação!

(P) O que mais a gente pode melhorar aqui, nesta frase?

(A11) É "P" maiúsculo.

(P) "Um certo dia a Cobra chegou perto da Onça e perguntou porque ela era tão respeitada"

(A12) Esse "por que" não tem acento não, professora?

(P) "Por que" para início de perguntas, o que nós vimos?

(A) "Por que" separado e sem acento.

(A13) Professora, "Aí ela respondeu [...]" Coloca "Então ela respondeu"

(P) Muito bem! Vamos colocar esse diálogo de uma forma mais direta? Quando a gente quer perguntar alguma coisa pra pessoa, a gente não fala mais direto? Exemplo: " Por que o I..... está com boné em sala de aula? Então vamos colocar essa pergunta de maneira mais direta, como se estivesse se dirigindo diretamente à Onça!

(A14) “Por que você é tão respeitada?”

(P) Muito bem! “Então ela respondeu:”

(A15) Esse “ela” nem tá identificando quem é.

(P) Quem foi que falou isso aqui? Quem é ela?

(A15) Onça!

(P) Vamos colocar aqui “Então a onça respondeu:” A Onça aqui pessoal, escreve-se com letra maiúscula, por ser personagem. A Cobra também. Ok! “Então a Onça respondeu:” “E por que eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem eu falo.

(A16) Professora, é “ porque”, com acento, e tem travessão!

(P) Travessão! Muito bem!

(A16) Aí tem aspas? Tem que tirar!

(P) Tira as aspas?

(A17) Tira!

(P) “É por que eu tenho amor no coração”. Esse “por que” separado como resposta, tá correto?

(A17) Não!

(A18) É “porquê” com acento e junto.

(P) “Porquê” junto e com acento é utilizado quando pode ser substituído por “motivo”. Está substituído por motivo?

(A19) Não!

(P) Então é um “porque” junto e sem acento, utilizado para respostas. E a Onça não está respondendo? Então vamos colocar “É porque eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem eu falo”. E aí, como a gente pode melhorar aqui?

(A20) Professora, “É porque eu tenho amor no coração e respeito ás pessoas com quem eu falo”. Tira o “eu” e fica “com quem falo”.

(P) “É porque eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem falo”. Muito bem! O que mais? “E as que eu conheço”. E aí?

(A21) Professora! Aí tá “as pessoas com quem eu falo e conheço”. As pessoas que ela fala, é claro que ela conhece, então tira “as que eu conheço”.

(P) Tira aqui? “É porque eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem falo”. Pronto!

(P) Prestem atenção. Que pontuação eu poderia colocar pra chamar mais a atenção no texto?

(A22) Exclamação!

(P) " É porque eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem falo!" Dá uma ênfase na fala da personagem. São recursos que você pode utilizar pra melhorar o seu texto, certo?

(P) E aqui nós temos "então depois que a Onça falo"

(A23) Falou!

(P) Isso mesmo!

(P) Esse "então" está correto, nessa colocação?

(A24) Não!

(P) O que nós temos que fazer com ele aí?

(A25) Tirar!

(P) Não.

(A25) Espaço.

(P) Espaço! Muito bem, então vamos dá um espaço nele. Essa questão de espaçamento dentro do texto é importante para não deixar o texto todo bagunçado. "Então..." Aqui depois de "então" temos uma vírgula não é? "Então, depois que a Onça falo aquilo"

(A26) Falou

(P) "Falou!" Quando vocês estiverem escrevendo um texto fiquem atentos a essa questão da oralidade, ou seja, a fala de vocês dentro do texto. A situação aqui foi essa: a pessoa escreveu do jeito que ela costuma falar.

(A27) E esse "aquilo"?

(P) "Aquilo" o quê? Está sem sentido, a gente pode substituir por qual situação?

(A28) " Então, depois que a Onça falou o motivo de ser respeitada.." vírgula!

(P) A Cobra pensou e tentou mudar no primeiro dia. E aí?

(A29) Esse "pensou e tentou mudar no primeiro dia" é uma afirmação professora!

(P) Isso, é uma afirmação! Prestem atenção "Então depois que a Onça falou o motivo de ser respeitada, a Cobra pensou e tentou mudar no primeiro dia". Pronto! Finalizou. Não finalizou?

(A30) Ponto parágrafo!

(P) Nós não vamos finalizar aí com um ponto parágrafo. Vamos dar continuidade, porque aqui um parágrafo só com duas linhas não faz muito sentido, tá? Vamos continuar.

(A31) Puxa o "depois" pra cima com letra maiúscula.

(P) "Depois que ela mudou". Vamos corrigir aí! "Depois que ela mudou..."

(A32) Vírgula.

(P) "Depois que a Cobra mudou, ela ganhou mais respeito com as pessoas". Pessoas?

(A33) Animais!

(P) Olha só, outra correção aí. Ela ganhou mais respeito dos animais ou com os animais?

(A34) Dos animais!

(P) Olhem só, lembrem-se de que ela passou a ter respeito e obter respeito também. Então tem que colocar duas informações. Pensem aí como vai ser

(A35) Ela ganhou mais respeito dos animais.

(P) E também passou a...

(A36) Respeitá-los!

(P) Olhem só! Vejam bem! Vocês lembram que esse parágrafo estava todo desestruturado, não tinha virgula, não tinha ponto. Era um trecho que não dava pra entender. Agora olhem como ficou.

(P) "Então, depois que a Onça falou o motivo de ser respeitada, a Cobra pensou e tentou mudar no primeiro dia. Depois que a Cobra mudou, ela ganhou mais respeito dos animais e também passou a respeitá-los."

(P) Vamos para a moral "Nunca seja ignorante com alguém, pois você não gostaria de ser tratado com ignorância".

(P) Tem a ver essa moral?

(A37) Não tem nada a ver com o texto, pode apagar tudo.

(A38) Professora, fica assim: "Se você quiser obter respeito, não seja ignorante ou arrogante com ninguém".

(P) Muito bem!

[...]

O texto a seguir é resultado da mediação da escrita do aluno, conforme vimos no protocolo nº 04.

Quadro Nº 02: Segunda versão do texto

A Cobra invejosa

Era uma vez a Cobra invejosa que não gostava da Onça, pois a Onça, além de ser bonita, era muito respeitada por todos. Já a Cobra não tinha nada, nem ninguém, pois a sua arrogância e ignorância faziam com que todos se afastassem dela.

Um certo dia, a Cobra chegou perto da Onça e perguntou:

- Por que você é tão respeitada?

Então a Onça respondeu:

- É porque eu tenho amor no coração e respeito às pessoas com quem falo.

Então, depois que a Onça falou o motivo de ser respeitada, a Cobra pensou e tentou mudar no primeiro dia. Depois que a Cobra mudou, ela ganhou mais respeito dos animais e também passou a respeitá-los.

Moral: *Se você quer obter respeito, não seja ignorante ou arrogante com ninguém.*

Procuramos, neste trabalho, realizar uma ação sistemática para que o aluno pudesse ampliar o conhecimento acerca do gênero, por meio dos seguintes procedimentos:

1. Leitura e compreensão do texto;
2. Compreensão do gênero;
3. Orientações para a produção do texto;
4. Análise e refacção do gênero.

Também tivemos a intenção de conscientizar os alunos sobre a importância da reconstrução do texto, possibilitando-lhes o entendimento, na prática, de como ocorre esse processo.

4. O resultado das experiências do ensino e da aprendizagem no estágio

Durante esse percurso, encontrei muitas dificuldades relacionadas ao empenho dos alunos na realização das atividades, fato que compromete a aprendizagem e o bom rendimento nos trabalhos. No primeiro momento em que os alunos tiveram contato com o texto, alguns o acharam interessante, e outros não entenderam bem, prova disso, é que nem todos conseguiram relacionar o título com o conteúdo do texto.

E, apesar de toda a explicação sobre a estrutura da fábula, alguns

alunos, na primeira versão da escrita, produziram textos mais próximos de dissertação, outros simplesmente entregaram textos que não eram de sua autoria, mas outros chegaram bem próximos à proposta da escrita.

Sabemos que o ato da escrita nem sempre é bem vindo pelos alunos, pois fatores como indisposição, falta de compromisso, dificuldade na realização da atividade, entre outros, dificultaram esse processo. Esses e outros aspectos tornam o processo de mediação da escrita difícil, exigindo do professor paciência e dedicação.

Mas, apesar de ter sido um processo cansativo, tanto para os discentes quanto para mim, a professora-estagiária, a proposta de refacção coletiva do texto proporcionou aos alunos a participação na aula e os ajudou a conhecer as possibilidades para melhorar seus textos. O resultado que obtivemos foi a participação significativa dos alunos no processo de análise e refação coletiva do gênero.

Percebemos que o ensino planejado produz diferença na aprendizagem do aluno, e que essa ação só existe verdadeiramente quando, de fato, alunos e professores participam e comungam da mesma intenção: a interação, com o fim de gerar aprendizagem.

5. *Considerações finais*

O objeto do ensino da língua materna tem sido muito discutido, nas últimas décadas, e ao lado dessa discussão está a concepção assumida pelo professor, e materializada nas ações didáticas de sala de aula.

Mudar o objeto de ensino exige mudança também na interação da sala de aula e na estrutura do ensino, em toda a escola, porque uma das mudanças mais perceptíveis é o tempo destinado às aulas, em consequência da finalidade da interação. Ensinar e aprender são processos que demandam diálogos, ajustes, reajustes e tempo para que as atividades sejam compreendidas e realizadas com êxito.

Nesse estágio, percebemos a importância de o professor realizar a mediação planejada como ação contínua, orientada por um processo metodológico sistemático de sequência didática, para a eficiência do processo de produção textual dos alunos.

Precisamos alimentar a esperança que nutrem Bortoni-Ricardo e Machado (2013) de uma guerra santa no ensino da língua, para a resolu-

ção dos problemas que afetam tanto alunos quanto professores. Realizamos este trabalho com a intenção de responder a este chamado, que, a princípio, parece-nos um grande desafio, mas, sobretudo, uma tarefa possível e satisfatória. Vimos que ações didáticas planejadas e realizadas com paciência e disposição, na sala de aula, podem ajudar a realizar os trabalhos de Hércules apontados por Bortoni- Ricardo (2013), e tornar o ensino brasileiro uma ação efetiva de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Projeto Pontes*: entre a pesquisa acadêmica de sociolinguística educacional e a formação de professores. Brasília, CNPq, 2011.

_____. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules*: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

COROA, Maria Luiza. Linguística, discurso e ensino. Revista do GELNE, *v*. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_sum.htm>. Acesso em: 12-09-2011.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PERTERSON, Ana Antônia de. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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

GERALDI, João Vanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirrée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola, 2010.

PICONEZ, Stela C. B. *A prática de ensino*: o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

TOMITCH, Leda Maria Braga. (Org.) *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru: EDUSC, 2008.

VYGOTSKY, Liev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O SENTIDO NA ANÁLISE DO DISCURSO: UM PROCESSO DE MANIFESTAÇÃO ANALÍTICA

Elisângela Leal da S. Amaral (UEMS)
elisilvamaral@hotmail.com
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
marlon@uems.br

RESUMO

Desde o tempo em que não havia escrita, o homem se articula no intento de entender e se fazer entendido. Com o advento da escrita e seus processos, e a partir daí a organização de textos escritos, a ciência evolui e se estrutura nas mais diversas áreas. Dentre elas a filologia, com uma preocupação de interpretar a fim de compreender alguns dos processos de construção de sentido do texto, ou nas "entrelinhas", ou "O que pode representar o que o autor 'quer dizer?'". De um ponto de ligação entre a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico, constitui-se a análise de discurso, que, de certo modo, se estabelece no terreno limítrofe da filologia e das ciências sociais, porém sob uma perspectiva diferente de hermenêutica. A construção de sentido para a análise do discurso passa pelo envolvimento com mecanismos e fenômenos que compõem a existência humana: processo de simbolização. Dentro da concepção dessa nova ciência, cujo objeto é o discurso, há alguns tópicos que se aliam constituindo-se ferramentas que capturam o processo de manifestação de sentidos. Este estudo propõe uma reflexão sobre esses elementos.

Palavras-chave:
Análise do discurso. Linguística. Psicanálise. Materialismo histórico

1. Introdução

O homem só se dá à existência por meio da linguagem, forma pela qual alcança a interação. Nesse processo, posiciona-se diante de um outro, estabelecendo uma relação de existência, passa a se constituir. Assim, a linguagem constitui o instrumento por meio do qual as relações se estabelecem. No entanto, como ser simbólico que é, vive a constante necessidade de apreender os sentidos. Um olhar, um gesto, um sorriso, a fala ou o silêncio podem ser formas de linguagem, ocorrências de manifestação de vida, da existência desse ser, podendo tornar-se discursos que suscitam interpretação, instigam a busca pelo sentido.

Em análise de discurso, o sentido se revela relacionado a alguns mecanismos apresentados em tópicos por essa cientificidade, aliados a condições de produção de um discurso e aos gestos de interpretação. Elaborados pelo trabalho permitido pela polissemia e pela paráfrase, com o

auxílio da metáfora, os deslocamentos vão construindo sentidos entre interlocutores.

Este artigo tem por finalidade instigar, em alguma medida, reflexão sobre o processo de construção do sentido em análise de discurso, por meio do estudo de alguns tópicos que compõem esse campo teórico.

2. O discurso em análise do discurso

Discurso, "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2008, p. 73), palavra polissêmica, gramaticalmente falando, no vocabulário de língua portuguesa, não é estranho aos falantes. No campo da análise de discurso de linha francesa, essa palavra ganha uma conotação diferenciada, além de ser o objeto capaz de tornar a análise do discurso uma ciência, sendo seu objeto de estudo. Ao definir discurso como "percurso", Eni Orlandi, vem explicitar o aparecimento, presença e possibilidade de continuidade desse fenômeno de uma forma muito significativa ao se ter por base a continuidade presente na ocorrência do discurso. Sob a ótica da análise do discurso, não seria possível delimitar o ponto em que um discurso se inicia, nem estabelecer em que momento é finalizado.

Para fundamentar a definição de discurso como "percurso", conforme comentado anteriormente, Orlandi volta a contribuir apresentando alguns processos que permitem maior entendimento sobre a constituição do discurso por meio de alguns tópicos:

> Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:
>
> 1- Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
>
> 2- Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
>
> 3- Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2008 p. 09)

No item de número 1, a autora se refere à memória, outro elemento polissêmico se levado como estudo de vocabulário/sentido de/em língua portuguesa. No entanto, para os estudos em análise do discurso, a definição de memória utilizada seria efetuada por Pêcheux:

> [...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento 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. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Nessa definição, Pêcheux reafirma a existência de outros discursos anteriores e também de outras memórias provenientes das contribuições da historicidade que acompanha os acontecimentos. Situações registradas nos arquivos da "história" que acompanham a existência do "homem". Nessa relação do materialismo histórico com a psicanálise – o primeiro trazendo os registros das histórias vivenciadas pela humanidade, demarcada pela atuação de "sujeitos" de diversas épocas; a segunda trazendo respostas que justifiquem a ocorrência e registro dessas memórias além dos processos de arquivo e "metamorfose" do que deveria ser passado, mas volta a acontecer, sob alguma medida, isto é, o passado tornando-se presente, o ontem se apresentando como hoje ou parte dele.

O que permite a transformação ou passagem desse mecanismo do interior para o exterior, do imaginário para o real é a linguagem. Afinal, é por meio dela que psicanálise, materialismo e a própria linguagem vêm ao exterior, apresentam-se, fazem-se conhecidos. A mesma linguagem, em outras épocas, usada para que outros discursos ocorressem em outras épocas, hoje chamados interdiscursos, que, de alguma forma, ficaram arquivados na memória, se dispersam, passando a fazer parte do processo de esquecimento. A memória tem a propriedade de arquivar a história da humanidade, os acontecimentos que estão do outro lado do dizer e que contribuem para que o discurso venha a fazer um sentido e não outro.

Outro fator importante para a análise do discurso, a formulação pode ser explicada como o momento em que o sujeito, ao "escolher" o que vai dizer, "seleciona" o que diz, na medida em que "quer dizer", usando o vocabulário que "julga conveniente" para produzir o efeito que deseja, construindo assim o discurso, ilusoriamente, acreditando ter em si o controle de tudo. Isso se dá pelo processo de esquecimento.

Da mesma forma que na constituição se fazem presentes os interdiscursos com seus "ecos históricos" ressoando acontecimentos já passados, na formulação aparece o intradiscurso, ilusoriamente sendo produzidos sob efeitos que perpassam pela memória discursiva e se apóiam nos esquecimentos para que se produza um discurso "novo", outro, auxiliados pela paráfrase e pela polissemia. Enquanto que a circulação se volta para os espaços de percurso, ou vias por onde o discurso pode circular e que influenciam também na produção de seus sentidos.

Nesse sentido, não poderia ser estabelecidas fronteiras que, de alguma forma, delimitassem o campo, ou campos de atuação de cada um desses itens, a fim de gerar uma compreensão dessas etapas que auxiliam na composição do discurso. Para efeito didático, a constituição poderia ser definida como a essência, a matéria prima que compõe o discurso, nasce da memória discursiva, do já-dito, sempre envolvida pela ideologia. A formulação seria responsável pela organização desses componentes essenciais, as medidas desses "ingredientes" arquivados. Já a circulação seria resultado do "desprendimento" desse dizer em relação ao sujeito, o dizer exteriorizado, depois de dito, seguindo seu curso por determinadas vias de acesso.

Em todas as etapas, "O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando" (ORLANDI, 2012, p. 15). Desse modo, o discurso está associado ao movimento, o movimento à história, a história ao sujeito e o sujeito à história. O homem que fala é o sujeito, que faz história e que é feito por ela, por intermédio da linguagem, que materializa a ideologia na ocorrência do discurso.

Por isso, a análise de discurso, que se inicia na França e recentemente vem sendo anunciada sob uma perspectiva de brasileira, devido à grande expressão da pesquisadora Eni Orlandi, vem reconhecer que "O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana." (ORLANDI, 2012, p. 15) Isso se esclarece ao se pensar que o homem só se constitui em sua relação com o outro, por meio da linguagem ou do discurso, esse mesmo homem, sem a interação, não faz história, ou seja, não existe, já que seria apenas um ser isolado. É no ato discursivo que o homem se faz ser e que sua história vem a se concretizar ou a se circunscrever.

Por tudo isso, falar de discurso, objeto da análise de discurso pêcheutiana ou orlandiana, é falar de algo sem começo e sem fim, já que

> Como sabemos, o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre "pedaços", "trajetos", estados do processo discursivo. (ORLANDI, 2008, p. 14).

3. Pensando polissemia e paráfrase

Já foi dito que o discurso é o objeto de estudo da análise do discurso pêcheutiana, estruturado sob fatores como historicidade e ideologia. Também é relevante dizer que há sempre uma permanência do já dito em toda formação discursiva. Ainda assim, apesar de um discurso não poder ser definido como novo, também nunca é o mesmo, há dados acrescentados que o transformam. O sujeito, influenciado pelo processo de esquecimento, acredita ser o criador do discurso, e sob alguma medida, é o processo parafrástico-polissêmi-co que, nesse sentido, vem garantir uma espécie de continuidade à história, vem trazer o "novo" acontecimento por meio do discurso, lugar de materialização da ideologia, lugar onde as práticas vão se consolidar.

Nesse sentido, o sujeito passa a falsa impressão de estar no controle, por meio da memória e dos esquecimentos. A memória, repleta de arquivos de interdiscursos, entra em dispersão, pressuposto para o complexo adâmico do sujeito, ou nas palavras de Eni, "sonho adâmico" (ORLANDI, 2012, p. 35).

Assim se evidencia também o espaço da psicanálise, já que a análise do discurso recorre ao inconsciente, para justificar o processo de formação discursiva, para explicar a relação de formulação do discurso, em que atuam também os interdiscursos e o intradiscurso:

> Para os nossos propósitos, diremos então que o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente." (PÊCHEUX, 2009, p. 163).

É nesse processo que, a partir do "arquivo" dos interdiscursos na memória, o sujeito "produz seu" intradiscurso: "*simula o interdiscurso no intradiscurso*" (PÊCHEUX, 2009, p. 165), parte da resistência ao fato de não ser o primeiro, nem agente de seu dizer. Acrescente-se a isso a fala de Eni ao dizer que "às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer é que é resistir." (ORLANDI, 2000, p. 107).

Nesse processo de "criação do discurso pelo sujeito", realidade e ilusão se completam: há o real da história atingindo o sujeito por meio da ideologia, registrado por um discurso já dito, já significado, que passa a ser (re)formulado por meio de novos enunciados, numa relação parafrástica:

> Todo sujeito-falante "seleciona", seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou se-*

> *quência, e não um outro que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2009, p. 165).

A paráfrase vai sustentar a ocorrência do esquecimento número 2, sugerindo ao sujeito a ilusão de que ele "decidiu' produzir aquele enunciado e não outro. Como afirma Pêcheux: "[...] o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva aparece como o lugar de constituição do que chamamos o *imaginário linguístico* (corpo verbal) (PÊCHEUX, 2009, p. 165).

O que equivale a dizer que "Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer." (ORLANDI, 2012, p. 36), ou em outras palavras, por meio da paráfrase, "Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado." (*Idem*).

Paráfrase e polissemia são estudadas por Eni Orlandi em uma relação de comparação, sendo que, para a autora, a primeira representa "o mesmo", um ponto mais fixo ou próximo aos discursos anteriores; enquanto a segunda está relacionada ao "diferente" (ORLANDI, 2000, p. 107) Nesse sentido, a combinação das duas garante a permanência contínua da historicidade, ou seja, enquanto a paráfrase assegura o discurso jádito, que marca a história já vivenciada; no presente, a ruptura com o mesmo possibilita o aparecimento de um outro sentido, o que permite a noção de futuro, já que o mesmo nos eternizaria a viver apenas no passado. Essa ocorrência torna-se possível pelo equívoco presente na língua e na ideologia. Se não fosse desse modo, todo discurso seria sempre o mesmo, assim como o sujeito nunca seria outro, ou seja, não haveria progressão na história discursiva.

Por esse aspecto, o trabalho da polissemia vem garantir continuidade de existência discursiva, de existência de sujeito no decorrer da história, garante a produção de discursos outros, já que "[...] na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco." (ORLANDI, 2012, p. 36). Nesse sentido, o equívoco permite haver ocorrência de novos sentidos, assim duas realidades se firmam sustentadas pela tensão presente entre si: de um lado, a paráfrase prende uma ponta do discurso ao passado real, à historicidade transportada pela ideologia; de outro lado, a polissemia lança outra ponta do discurso na direção do novo, do que é criativo.

4. A formação discursiva

Ao ser posicionado como sujeito, preparando-se para produzir seu discurso, o trabalho de seleção e organização do que deverá/poderá ser dito é iniciado: "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito." (ORLANDI, 2008, p. 43). Dito de outro modo, ao "produzir" um discurso, o sujeito vive um processo ilusório de seleção de vocabulário, bem como "assume" um posicionamento diante dos fatos, isso vai determinar o que será dito em forma de discurso a partir do "lugar" onde se situa, do qual passa a fazer parte como representante de um aparelho ideológico.

Nessa continuidade por que passa a historicidade, interpelado pela ideologia que atravessa os tempos, dentro de dadas condições de produção, discursos são "suscitados" na busca pela continuação da realização da história. Diante do rumo dos acontecimentos sujeitos são atravessados por essa ideologia, instigados a discursar em função de algum aparelho ideológico e, como representantes dessas instituições, são posicionados em determinados lugares a fim de, por meio da linguagem, materializarem tal ideologia no lugar chamado discurso, conforme afirma a autora: "As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas." (ORLANDI, 2012, p. 43)

Nesse sentido, pode-se dizer que os sentidos buscados em respostas por outros sentidos no processo ininterrupto da história alcançam determinado sentido – e não outros – pela formação discursiva que se estabelece em oposição a outras. Nesse jogo, pode-se entender formação discursiva como sinônimo de filiação significativa, ou nas palavras ditas por Eni: "Formações discursivas, a rede de filiações de sentidos" (ORLANDI, 2008, p. 10)

Se o objetivo é compreender formação discursiva, é necessário relembrar o caso das palavras. Ter em mente também que elas não são transparentes a fim de que possam ser atravessadas e um sentido pronto possa ser determinado do outro lado. Já ficou claro, por meio do referencial teórico da análise do discurso, que isso não ocorre dessa forma, mas que o sentido das palavras se estabelece por sua relação com outras, provenientes de interdiscursos, de já-ditos, de historicidade, nesse sentido também determinado por diferentes formações discursivas, que, postas em oposição, num outro momento, diante de outras palavras, terão senti-

dos depreendidos sob essa perspectiva e não sob outras. Nesse sentido, "As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações." (ORLANDI, 2009, p. 46) Nunca pré-estabelecidos ou simplesmente dicionarizados estaticamente.

Desse modo, "As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações." (ORLANDI, 2012, p. 43) Isso é possível por causa da ideologia, essa linha imaginária funcionando como elo entre os discursos de todos os tempos, seja em que relação for. Os discursos outros permanecem em algum arquivo, em alguma memória e em alguma medida tal, que a qualquer momento, estejam aptos a se movimentarem, numa existência constante, eterna, deslocando-se em direção à formação de novo discurso, com um novo sentido, a partir de um dado posicionamento.

Nessa relação de deslocamento, de metáfora, a interpretação torna-se possível, o sentido se revela, a ideologia se manifesta por meio do simbólico. As palavras se aproximam ou se opõem pela materialidade que carregam.

5. A prática discursiva

Enquanto na filologia a interpretação se voltava a buscar "o que o texto queria dizer", na análise de discurso não se procura no texto – que também pode ser uma denominação de discurso, já que discurso também é texto – a manifestação do sentido. Se para a hermenêutica tradicional o sentido era retirado da composição do texto, de sua estrutura mais voltada para as questões estruturais de linguagem, para a análise do discurso o sentido é exterior ao formato do texto, mais voltado às condições de produção do discurso. Assim, o sentido será encontrado na materialidade da ideologia, fato que se dá por meio da linguagem, do sujeito no realizar do discurso, já que "Na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutivo do homem e da sua história" (ORLANDI, 2012, p. 15).

Já em relação à questão das palavras, o processo envolve o deslize metafórico, a polissemia e a paráfrase para construir seus efeitos, para instaurar-se no real da história de hoje, transportando o real da história dos "ontens" a caminho da história que ainda virá. Nesse jogo, o sujeito acaba não tendo a opção de não produzir sentido. A ideologia dita o que

vai ser dito como um sussurro ao ouvido, para que a memória discursiva, usando dos esquecimentos iluda esse sujeito e, desse modo, ele se posicione frente aos fatos e faça o seu trabalho de "selecionar" o que dizer e como dizer.

Ao proferir a fala, ou o discurso, sujeito e sentido vêm à tona, em uma existência mútua, que se dá pelo funcionamento da linguagem, por sua ocorrência, registrando-se na história. "O que chamamos discursividade é justamente a inscrição dos efeitos da língua na história." (ORLANDI, 2008, p. 20). São os já-ditos e os não-ditos se reformulando pelo equívoco da linguagem, tornando-se algo real, ou seja, os interdiscursos, sendo transformados em intradiscursos.

Sendo o discurso constituído por palavras que não trazem consigo um sentido literal, mas histórico, ou seja, dependente de relações da/com historicidade, que envolvem o sujeito e o lugar de onde essas palavras são proferidas, a discursividade pode ser definida como o discurso ganhando/fazendo sentido, inscrevendo-se na história. E como toda a história está imersa em ideologia, Eni diz que a discursividade é "a maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele." (ORLANDI, 2012, p. 43).

O que é tratado pela mesma autora da seguinte maneira:

> A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade. (ORLANDI, 2009, p. 47)

Por essa perspectiva, pode-se perceber que a prática discursiva é o que permite a constituição do discurso por meio de seus elementos essenciais, em que não se separam ideologia, sujeito e linguagem. Tal processo, é explicado por Eni, esclarecendo que "Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, inaugura-se a discursividade." (ORLANDI, 2009, p. 45) Em um processo sempre e novamente.

6. O sentido

Em análise de discurso, o sentido não é algo pronto, dicionarizado ou estático. Ao contrário se relaciona ao percurso do discurso, ao movimento relacionado a/relacionando a história. "O sentido decorre das enunciações, atos que se dão no interior das FDs, que determinam o sen-

tido do que se diz. A universalidade e a generalidade estão excluídas". (POSSENTI, 2004, p. 361).

O sentido não é um lugar de caminhos pré-estabelecidos, mas nasce da interpretação, conforme afirma Eni:

> [...] não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. É preciso lembrar que nesta filiação teórica, não há sentido em si [...] (ORLANDI, 2008, p. 19)

Desse modo, o sentido se dá a compreender por meio de análise, do uso de polissemia, paráfrase, metáfora. Pelo processo de deslocamento busca-se nos arquivos dos interdiscursos o significado das palavras inscritas na historicidade, no real da história, na materialização da ideologia.

Assim, percebe-se que os sentidos, não estão prontos, e a incompletude da linguagem, o equívoco, a possibilidade sempre de outra formulação são o que gera a diversidade de discursos, os "novos". Há sempre a possibilidade de o discurso ou o sentido serem outro. "[...] é justamente pela abertura que há determinação: lá onde a língua passível, de jogo, (ou afetada pelo equívoco) se inscreve na história para que haja sentido." (ORLANDI, 2008, p. 20).

Em análise do discurso o processo da manifestação do sentido jamais ocorre isolado da história, ao contrário, a ideologia cumpre o trabalho de transportar a "força", o posicionamento de uma instituição ou aparelho ideológico. Ao interpelar o sujeito a produzir um discurso, pelo jogo da memória, buscando os interdiscursos dispersos, com o uso dos esquecimentos, enfim com os recursos dos mecanismos oferecidos pelo referencial teórico constitutivo da análise do discurso, as palavras são postas em contato com a história, e desse confronto começa a surgir o que será o sentido.

> A análise de discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2008, p. 20)

Em análise de discurso, o sentido está entrelaçado com história, que está entrelaçada com o homem sob o controle da ideologia. É desse modo que a ideologia interpela o homem a se tornar sujeito e, por meio da linguagem, esse sujeito vem a materializar a ideologia no discurso, na

presença de outro, ao qual se une na construção da possibilidade de ocorrência de sentidos.

7. Considerações finais

Em um mundo real feito de seres simbólicos, a busca pelo sentido torna-se um referencial para se entender a vida, a história, os acontecimentos. Em um processo constante em que a linguagem é a materialização do discurso, e o discurso responsável pelas relações sociais, o sujeito torna-se um agente no movimento da existência, do mesmo modo que o discurso está sempre sujeito a transformações constantes, a outras possibilidades.

Pelo processo de formulação, o discurso, objeto que torna a análise de discurso, uma ciência, vem a ser o alvo da busca por compreensão, por sentido. Submisso aos equívocos e às incompletudes da língua, o discurso permanece exposto diante da "obrigatoriedade" de significar, seja de um modo ou de outro.

Os instrumentos ou tópicos inseridos na análise do discurso, que compõem seu referencial teórico, auxiliam no processo de constituição do sentido entre interlocutores. O deslocamento de sentidos que a palavra permite, no espaço que perpassa de uma discursividade a outra, pelos recursos da polissemia e da paráfrase, entre determinados discursos e seus efeitos, permitem a compreensão da língua funcionando pela materialidade da ideologia no discurso, fazendo sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, E. p. *Análise* de *discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

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

_____. *Teoria do discurso*: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos, vol. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A GÊNESE DO SIMBOLISMO DE CRUZ E SOUSA: ALGUNS FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

Juan Marcello Capobianco (UFF)
juandireito@yahoo.com

RESUMO

O artigo visa a traçar uma relação entre a poesia simbolista do brasileiro João da Cruz e Sousa (1861 – 1898), que inaugurou no país este novo gênero, com a publicação em 1893 de Missal (prosa) e Broquéis (verso), e a Teoria das Ideias ou Teoria das formas, de Platão. A gênese do Simbolismo na filosofia platônica tem sido apontada por numerosos autores, e possui relação com a busca da essência e da imutabilidade, ao invés da aparência e da transitoriedade. Em Cruz e Sousa esta relação é significativa, pois a ausência, em sua obra, de menção a elementos da modernidade urbana e do cotidiano das cidades e das técnicas, muito em voga no final do oitocentos, desloca o fulcro para outro aprofundamento, onde a linguagem sugestiva serve de veículo para a busca da "imagem poética", em que as antíteses não se resolvem no nível da linguagem, mas num plano além dela, como se dá na teoria platônica. O objetivo do trabalho é lançar luzes sobre os fundamentos de um gênero, particularmente no caso brasileiro, com Cruz e Sousa, ao qual diversos autores têm atribuído a gênese da poesia moderna, mas que não tem recebido a atenção e aprofundamento devidos, em virtude da escassez de trabalhos a respeito e do interesse pelos movimentos de vanguarda.

Palavras-chave:
Simbolismo. Cruz e Sousa. Teoria das ideias. Teoria das formas. Platão.

O estudo da poética de Cruz e Sousa parece exigir um percurso pelas origens do Simbolismo, que dizem respeito a uma busca não da aparência, mas da *essência*.

Ensina o pesquisador russo Vassíli Tolmatchov (2005, p. 20) que o verbo "simbolon", do grego, significa "ligar", esclarecendo que o símbolo é marcadamente a manifestação dessa ligação, que conecta a parte imperfeita ao ideal, que é o todo perfeito. E pontua que "essa orientação vertical do símbolo entra na cultura cristã européia com Platão e os neoplatônicos [...].

Sob o aspecto principiológico, o Simbolismo aproxima-se do misticismo, contudo, no que lhe perfaz a base filosófica, remonta à Teoria das Ideias ou Teoria das Formas, de Platão (BASTIDE, 1979, p. 17.) [92]

[92] Dentre os estudiosos do poeta catarinense, é Roger Bastide, em "O lugar de Cruz e Sousa no Movimento Simbolista", publicado em 1943, quem pela primeira vez atribui as origens do Simbolismo à filosofia platônica: "Não há dúvida de que a filosofia subjacente a essa forma poética [o simbolismo]

Os parâmetros do sábio grego desenvolvem-se num enfoque do *real* através de fundamentos sensório-cognitivos, onde compreende as formas (ou ideias) como abstratas e não materiais (porém imutáveis e substanciais) e dotadas do tipo mais alto e mais fundamental da realidade, ao invés do mundo material mutável capturado por nós através dos sentidos (PAVIANI, 2001). É no diálogo de Sócrates com Fédon que o próprio Platão assim se exprime:

> E não é verdade que, enquanto as coisas mutáveis podemos ver, tocá-las ou percebê-las com os outros sentidos corpóreos, aquelas que permanecem imutáveis não possuem outro meio com o qual se podem captar, senão com o puro raciocínio e com a mente, porque estas coisas são invisíveis e não podem ser captadas com a vista? (PLATÃO, 2007)

Todavia, o caminho no sentido do plano abstrato das ideias tem sua gênese numa busca, cujo ponto de partida está deficiência do instrumental sensitivo corpóreo para apreender o real. O que se percebe pelos sentidos carrega uma incompletude em relação ao que é atingido pelo raciocínio, sobretudo quando estes dois planos (inteligível e sensível) de alguma forma *são confrontados*. Desse modo, entre a *ideia* preexistente e não representada de um objeto, e o *próprio objeto* representado de forma material e visível, percebido também pelo tato, há uma *perda* neste último caso, que melhor se mostra desde que, no plano da percepção, ambos possam coexistir.

Em seu artigo *O Prazer e a Deficiência do Mundo Sensível*, Fernando Muniz ilustra com maestria essa "perda" pela representação material do plano das Formas, ao considerar que

> [...] é o próprio sensível que [...] ostenta a marca da deficiência. O mundo sensível quer e se aspira a assemelhar ao inteligível, mas permanece deficiente. Esta deficiência, no entanto – e isso é fundamental para nossa argumentação – só se mostra como deficiência quando a reminiscência coloca lado a lado a lembrança da Forma e seu exemplar no mundo sensível. (MUNIZ, 2002, p. 190)

Nesta seara, pode-se deduzir que, a tentativa, o impulso, o desejo para atingir o plano Ideal partem do observador, que almeja o absoluto e percebe que, no plano sensível, não o atingirá. A dualidade entre o Divi-

---

é uma filosofia mediterrânea: o platonismo." (BASTIDE, 1979, p.178). Concordando com Bastide, ao considerar que o platonismo era um cimento invisível sobre o qual se equilibrava a poética simbolista de Cruz e Sousa: Altamirano & Myers (2008, p. 328). Considerando o universo poético de Cruz e Sousa semelhante à dualidade sensível/ideal platônica, porém de cores mais carregadas: Santos (2009, p. 516).

no e o corpóreo irá encontrar no Simbolismo um instrumento maleável e plurivalente que, ampliado através das aberturas sinestésicas que a multiplicidade de sentidos dá lugar, é capaz de conduzir a unidade que poderá ocorrer na vida celestial. Tal se dá porque o mundo ideal a que alude Platão é, ao mesmo tempo, uma *barreira* e uma escada ascensional de símbolos do divino. Para que o poeta futuramente possa aproximar-se da unidade final (BALAKIAN, 2000, p. 27), necessita do reconhecimento da dualidade intrínseca entre o espírito e os sentidos.

No campo poético destas questões, porém, os represdentantes do Romantismo empreenderam uma tentativa de introspecção que foi, como as obras nos demonstram, um *mergulho raso* nos conflitos e vivências de fulcro emocional ou sentimental, onde perscrutavam as camadas *superficiais* do mundo interior de suas experiências (MOISÉS, 1973, p. 33-34). Urgia rumar mais fundo na busca da essência, e os simbolistas, numa reação geral de ruptura, mais ricos de subconsciência que os românticos (MURICY, 1987, p. 28), lograram uma busca vertiginosa ao "eu profundo", de "estratos mentais anteriores à fala e a lógica" (MOISÉS, 1973, p. 34), representando, por isso, o resultado final da evolução intentada pelo Romantismo (HAUSER, 1995, p. 1032) e encontrando na filosofia platônica sua matriz.

Por isso Massaud Moisés (1973, p. 35) destacou que houve necessidade da criação de uma *linguagem nova* pelos simbolistas, para exprimir estes estados de "vivências abissais", onde a "sintaxe psicológica" pudesse galgar estados suprarracionais do conhecimento, assim ultrapassando as camadas do próprio entendimento lógico.

Ao analisar esta nova forma de manejar a linguagem para atingir aqueles patamares acima da lógica foi uma construção dos simbolistas realizada *a partir da própria linguagem*, e almejando um ponto *além dela*, percebe-se que o conceito também encontra eco no pensamento de Paulo Leminski, que, escrevendo sobre Cruz e Sousa, considerou que o "símbolo era, nada mais, nada menos que o pensamento por imagens" (LEMINSKI, 2003, p. 54), o que justifica por que, na linguagem poética, não há produção de sem-sentido ou mesmo de contra-sentido, mas sim daquilo que é inexplicável e indizível, exceto por si mesmo, criando a noção de que o sentido da imagem é, simplesmente, a própria imagem (PAZ, 1982, p. 137).

Estas noções parecem confluir no pensamento de Leonardo Pereira de Oliveira, que em recente dissertação de mestrado sobre Cruz e Sou-

sa, abordou o conceito de "imagem poética", que merece transcrição por tão bem ilustrar o tratamento estético que permeou a lírica cruzesousiana. Alude o pesquisador que, em se tratando da poética do catarinense,

> o importante é a ausência de sentido fixo de suas imagens,[pois] a antítese em si é o aspecto relevante de sua poesia. Ela é o processo que consideramos *central* em Cruz e Sousa *e não o uso de figuras ou temas*, como a mulher, o negro, a ascensão ou o diabo. A antítese subjaz a essas palavras e cria uma unidade expressiva que não depende do fechamento de sentidos de seus símbolos. O efeito da linguagem é atingido justamente pela contradição e não pela constância de sentido. Não se consegue submeter sua poesia à análise social ou psicológica, pois a antítese cruzesousiana transforma a língua cotidiana em tensão poética. Assim, a angústia do limite da expressão verbal é superada, a palavra é *projetada para fora da linguagem verbal*, tornando-a imagem poética. (OLIVEIRA, 2007, p. 91. Grifos nossos)

Ainda que a procura por um sentido nos versos conduza a abismos onde a ideia de "imagem poética" possa ser *entrevista*, porém acima dos limites distendidos da própria linguagem articulada, notório embate dicotômico pode ser observado entre a "clareza" da construção do verso, e sua transcendência imagética, onde a quebra não se dá na sintaxe, mas entre a linguagem e a infinitude de sentidos possíveis. A despeito da turbulência dessas correntes, a forma poética permanece preservada.

Um fragmento do próprio Cruz e Sousa, em *Faróis*, bem demonstra essa "imagem poética", quando diz a certa altura que o Diabo

> Formou a flor de encantos esquisitos
> E de essências esdrúxulas e finas,
> Pondo nela oscilantes infinitos
> De vaidades e graças femininas.
> [...]
> A lua dava sensações inquietas
> Às paisagens avérnicas em torno
> E alguns demônios com perfis de ascetas
> Dormiam no luar um sono morno. (SOUSA, 2000, p. 103-105)

O poeta não explica o que são "oscilantes infinitos de vaidades e graças femininas", mas a inteligibilidade da expressão permite tamanha *superabundância de sentidos*, que ao atribuí-la à "flor" e às "essências" dos primeiros versos – onde a carga semântica habitual de "encantos" e "essências" se contrapõe a "esquisitos" e "esdrúxulos" – maneja com total conhecimento o instrumental simbólico, projetando imagens/sensações abertas sobre enunciados antitéticos. Pode-se sentir, ademais com nitidez, desde que essa sensação não queira ser explicada como nos poemas parnasianos e nos textos realista.

O poeta catarinense na segunda quadra desloca a religiosidade inerente à figura dos ascetas à imagem diabólica, consistindo na oposição central que desestrutura qualquer linearidade de sentido representativo. E, ainda, não diz que dormiam "ao" luar, mas que dormiam "no" luar. Se tais expedientes não são "explicados" por Cruz e Sousa, o poder sugestivo fica novamente latente pela forte antítese entre as "sensações inquietas", numa paisagem "avérnica" – inspirando um estado de ânimo conturbado – e os demônios que "*dormiam*[...] um *sono morno*", contraposição que é notória pela semântica que traduz abafamento, narcotismo e imobilidade. No instante em que se percebe que é impraticável descrever ou narrar com linearidade lógica o que os versos mostram, ou que o apelo sugestivo à imaginação idiossincrásica do receptor avulta na medida em que avança a leitura, fica demonstrado que se trata da *palavra* surgindo para declarar sua própria deficiência em estabelecer qualquer objetividade.

Tal noção parece ser precisamente o que exprime Anelito de Oliveira, quando, discorrendo sobre *Broquéis*, afirma que a obra "contém uma intencionalidade (resultante de uma intuição do autor, por certo) que consiste em manifestar o acontecimento através da *insuficiência significadora da linguagem*". (OLIVEIRA, 2011, p. 148)

Ainda a respeito dessa dualidade insuperável entre ideia/imagem, ou sensação/linguagem, é surpreendente remontar aos prolegômenos do misticismo cristão, nas célebres *Confissões* de Santo Agostinho, quando o religioso, ao refletir sobre o *tempo*, sintetiza com rara clareza:

> Sem dúvida nós o compreendemos quando dele falamos, e compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. Por conseguinte, o que é o tempo? *Se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei*. (AGOSTINHO, 1984, p. 317. Grifos nossos.)

Não incorreria em erro quem visse grande semelhança entre a passagem de Santo Agostinho e n pensamento de Anelito de Oliveira, quando aborda a "Antífona", *profissão de fé* que abre *Broquéis*, de Cruz e Sousa, ao demonstrar a existência de um paradoxo na falta de palavras para definir algo, cuja existência, entretanto, pode ser mostrada, concluindo que "as coisas se misturam entre si, tomam outras dimensões, enfim, complicam-se à medida que são percebidas, de tal maneira que as palavras se tornam insuficientes para nomeá-las." (OLIVEIRA, 2011, p. 152) Tal noção não só demonstra a existência do fio condutor histórico que trouxe a herança platônica até a poética cruzesousiana, mas o fato de que a ideia da linguagem insuficiente e da imagem poética acima de um

código verbal para descrevê-la esteve sempre latente, mesmo que não fosse entendida ou definida como nos estudos posteriores.

Ainda nesse âmbito, é igualmente notável a herança dos antigos franceses, como demonstra Hugo Friedrich, particularmente sobre Mallarmé, para quem o trabalho no verso "produz, 'de vários vocábulos, uma palavra nova, total', para firmar nesta o 'isolamento da linguagem' (...) – o isolamento do discurso funcional, o 'girar sobre si mesmo do corpo universal da linguagem poética'" (FRIEDRICH, 1991, p. 115-116).

Parece evidente, desse modo, que a "imagem poética" é também o instrumento tangido por Mallarmé, onde o deslocamento da linguagem lógica almeja o mundo transcendente platônico, postulado primordial do Simbolismo e ponto de partida que situa o poeta francês e Cruz e Sousa no mesmo "ponto de partida obrigatório" (BASTIDE, 1979, p. 188).

Segundo Otto Maria Carpeaux, Mallarmé – a quem o sociólogo Roger Bastide não foi o único que o comparou a Cruz e Sousa (BASTIDE, 1979, p. 174 a 189; BASTIDE, *apud* MURICY, 1987, p. 156-159; BOSI, 2005, p. 159) – possuía um método de construção poética que pretendia "'colocar entre parênteses a realidade', para se chegar às essências, às 'ideias platônicas', que não se reconhecem na língua cotidiana desse mundo caótico, mas que, no entanto, estão escondidas nestas palavras tão gastas" (CARPEAUX, 1964, p. 2599).

Para alcançar esse terreno agônico, Cruz e Sousa serve-se da força prolífera da antítese, cuja amplitude sinfônica impalpável tanto distende a linguagem além de seu sentido ordinário, quanto mesmo além de um sentido coerente. Tal se dá no soneto 'Música da Morte', de *Faróis:*

A música da Morte, a nebulosa,
Estranha, imensa musica sombria,
Passa a tremer pela minh'alma e fria
Gela, fica a tremer, maravilhosa...

Onda nervosa e atroz, onda nervosa,
Letes sinistro e torvo da agonia,
Recresce a lancinante sinfonia,
Sobe, numa volúpia dolorosa...

Sobe, recresce, tumultuando e amarga,
Tremenda, absurda, imponderada e larga,
De pavores e trevas alucina...

E alucinando e em trevas delirando,
Como um Ópio letal, vertiginando,

Os meus nervos, letárgica, fascina... (SOUSA, 2000, p.128).

Pode-se perceber, na primeira estrofe, os termos de intenso negativismo espalhando uma névoa semântica demonizante: 'nebulosa', 'estranha', 'sombria', 'fria', ou que 'treme e gela'. O soneto irrompe, portanto, numa relação dialética entre toda essa carga peculiar e a música.

Contudo, o termo "maravilhosa" estabelece uma relação de notória antítese, que desde este momento tensiona a contradição do deslumbramento pelo negativo, pelo feio, ou pelo abjeto. Cruz e Sousa não fornece elementos – que seriam peculiares à prosa – para que o leitor construa relações lógicas e fechadas sobre essa antítese de "encantamento pelo feio" (ou pelo negativo), e por isso a potência da contradição eleva seu tensionamento até a dissolução fora da linguagem, como imagem, sensação, percepção fugidia, pois os mecanismos lógico-semânticos da língua articulada não permitem que de definam esses expedientes.

O poeta utiliza esse processo de um modo mais sutil e menos explícito – o que indica um requinte estilístico da lírica cruzesousiana – na última estrofe, quando há contraposição entre os termos 'ópio letal', 'vertiginando', 'letárgica', 'alucinando', 'trevas', e (novamente) a última palavra da estrofe: 'fascina'. O campo semântico deste vocábulo consignasentidos um tanto neutros, como ofuscamento ou paralisia, mas a estrutura dos versos do poeta catarinense parece indicar para uma repetição – de outro modo – do recurso antitético utilizado na primeira estrofe. 'Fascina', portanto, poderia ser uma efusão de contemplação e gozo, um deslumbramento.

Estas oposições são reforçadas através da reticências ao final de cada estrofe – sem olvidar a primeira e a última. O poeta, diante do choque antinômico, usa da amplitude das reticências para dilui-lo.

A primeira e a última estrofes são envolvidas pela antítese que se constitui em foco gerador de uma unidade expressiva que não está subordinada à construção de sentidos fechados e lógicos para os símbolos. É a insolúvel tensão da antítese que transmite a força apoteótica do símbolo, e não qualquer sentido constante, ou reafirmado.

É, também, o pensamento de Sonia Brayner:

> Dono de uma escrita pródiga, baseando-se no recurso da proliferação constante de termos, Cruz e Sousa ultrapassa os domínios do potencial simbólico e adentra o terreno agônico do expressionismo. Exagera as percepções, constata, observa e converte todas as fraquezas, tormentos e lacunas do criador impotente com agressividade deformadora (BRAYNER, 1994, p.107).

Um novo uso da linguagem que tivesse por norte aquilo que Leonardo Oliveira chamou de "imagem poética", porém, era apenas uma face do Simbolismo. Foi preciso descobrir qual veículo poderia conduzir a esse objetivo. O caminho seria a *intuição*, meio que possibilitaria atingir as mais profundas camadas da *psique* (MOISÉS, 1973, p. 34-35).

O mergulho na intuição e no inconsciente tornava-se reflexo de uma época de aprofundamento no campo da arte, e sintoma das transformações que repercutiam nas camadas emocionais mais profundas do indivíduo.

Foi Sigmund Freud quem despontou como um visionário precursor em seu tempo, pesquisando os proplçemas do inconsciente e atendendo aos conflitos humanos que, não por acaso, recrudesciam naquele final do século XIX. Conforme Colich (2005), o contexto da ambiência cultural da Áustria, o iluminismo da segunda Revolução Industrial e as perspectivas abertas pela Revolução Francesa, aliados às conquistas da neurofisiologia, da sociologia, da antropologia, da literatura e da arte, na turbulência finissecular contribuíram, decisivamente, para que Freud identificasse fenômenos mentais que ultrapassavam os perceptíveis pela consciência, desenvolvendo os trabalhos que dariam lugar à Psicanálise.

Alguns anos antes que o neurologista austríaco publicasse, em 1893, seus primeiros artigos que tratavam da intuição e da histeria, resultado de sua experiência com Jean-Martin Charcot (FREUD & BREUER, 1988), Henri Bergson já publicara, em 1889, os *Dados Imediatos da Consciência*, em que a intuição surgia como método filosófico, desvinculada da *atividade clínica*, que seria aperfeiçoada mais tarde por Freud. Para o filósofo francês, a expressão da intuição era uma forma de conhecimento direto, cujo condutor estava na manifestação do conteúdo da intuição, que deveria dar-se pela linguagem, e mais ainda, pela articulação entre a tensão estabelecida no interior da linguagem e o simbolismo que lhe é característico e intrínseco (BERGSON, 1989). Por isso Bergson observou, em *O Pensamento e o Movente*, que "a intuição, aliás, somente será comunicada através da inteligência. Ela é mais que ideia, ela deverá todavia, para lograr transmitir-se, cavalgar algumas ideias." (BERGSON, 1989, p.242)

Não obstante, aponta Frank Svensson que Freud, apesar de se considerar desvinculado das teorias que o precederam, encontrou a base filosófica de sua teoria psicanalítica nos princípios do idealismo platônico e nas teses de Bergson, Kant, Nietzche e Schopenhauer (SVENSSON,

2005). Este último, ademais, além de responsável por introduzir o budismo e o pensamento indiano na metafísica alemã, também entendia a intuição como uma forma especial de "conhecimento", peculiar a certas pessoas privilegiadas, como os artistas, de uma forma limitada e efêmera, e os santos ou místicos, de um modo mais duradouro e completo (REDYSON, 2009). E, se alguns atribuíam à intuição um caminho que aportava no "misticismo", Bergson ainda concebe este misticismo como uma forma de contraposição ao cientificismo, evolucionismo, materialismo e pragmatismo da época (BERGSON, I978).

Apesar de Nestor Vítor haver mencionado a tendência progressiva de Cruz e Sousa ao cristianismo (VÍTOR, 1979, p. 141), o autor de *Últimos Sonetos* chegou a um misticismo estóico e transcendente após ter se abeberado, desde os tempos do Desterro, no idealismo pessimista schopenhaueriano, o que foi estabelecido por diversos trabalhos (SOUZA, 1961), e cuja notória reação de *assimilação* e *superação* vem das próprias palavras do poeta, quando considera o "[...]intenso e artístico Schopenhauer" na prosa de juventude, ou em *Volúpia*, quando pretende "sublimemente, comentar Schopenhauer, dentre um fundo meditativo de bruma germânica[...]", mudando o foco em *Doença Psíquica*: "Que mal vos fez a vida, ó serenos filósofos, para a encherdes do mais negro Pessimismo, como de uma treva soturna e dolorosa e de um rio de sangue eternamente caudaloso?! Para ti, Schopenhauer, a existência é a Materialidade[...]", ou, quando exclama: "Para ti, Schopenhauer, os seres orgânicos não têm senão o caráter essencial da concorrência vital e representam no mundo, funcionalmente, o mesmo valor dos elementos inorgânicos, químicos e físicos da terra." Incorporando a herança baudelairiana de exaltação do feio como arte, referida por Hugo Friedrich, (1978, p. 44) Cruz e Sousa constrói um paralelo com o filósofo alemão, ao dizer, em *Feio*: "Por uma espécie apenas de schopenhauerismo é que eu adoro-te, ó Feio!" É, contudo, em *Croqui dum Excêntrico* que o próprio poeta enfeixa as doutrinas que soube assimilar e superar, remetendo às influências que pesaram sobre o Simbolismo, quando fala desse "pessimismo torturante por vezes nos livros de Schopenhauer e Hartmann, especialmente nessa transcendente Filosofia do Inconsciente[...]"! (SOUSA, 2000)

Ainda que o Simbolismo trouxesse o misticismo como legado da herança romântica, deitava também raízes no pnsamento de Emanuel Swedenborg, cuja popularização de muitas das doutrinas místicas dos cultos cabalísticos herméticos tornou-o referência nos estudos sobre a influência mística nas formas literárias do século XIX, (BALAKIAN,

2000, p. 17-28) embora suas obras datassem do século anterior.

O conceito das *correspondências*, tão aproveitado por Baudelaire, e que constrói verdadeira ligação dialógica com a teoria platônica, é de Swedenborg, conforme o próprio espiritualista sueco afirmava, em 1758:

> Resumindo, todas as coisas que existem na natureza desde a menor à maior são correspondências. A razão por que são correspondências é que o mundo natural, com tudo o que ele contém, existe e subsiste a partir do mundo espiritual, e ambos os mundos formam a Divindade. [...] A palavra foi escrita por puras correspondências, como um traço de união entre o céu e o homem. (SWEDENBORG, 1911, p. 44 e 49)

É bem por isso que Elizabeth Ubiali, ao se debruçar sobre *O Pássaro Azul*, do simbolista Maurice Maeterlink, expressa que "o sentido das correspondências sustentadas por Platão, Swedenborg e Baudelaire são confirmadas através do signo da iluminação que é relevante numa obra simbolista[...]". A estudiosa, cuja análise da obra do poeta belga pode-se estender ao Simbolismo como concepção literária, aponta, ainda, que "o pensamento vigente no final do século XIX e começo do XX encontra-se expresso, nesta obra através dos pensadores: Freud, Bergson, Bachelard e Einstein. [...] Os movimentos de vanguarda, em especial o surrealismo, têm suas raízes na estética simbolista" (UBIALI, 2002, p. 186).

No momento em que se defrontavam as premissas objetivas do Positivismo, os estudos sobre a intuição, a mística e as respectivas conexões com o inconsciente, o Simbolismo avultava como a escola poética[93] mais adequada para atingir o *espírito* daquele contexto histórico.

Os anseios do Simbolismo foram expressos em termos filosóficos por Bergson, ao aprofundar o "conhecimento imediato da realidade" e a "'duração' (ou tempo psicológico, oposto ao tempo espacializado ou cronológico)", que se incluem em seus estudos sobre a *intuição*, o que exerceu forte influência sobre as gerações literárias que vieram depois de 1890. (MOISÉS, 1973, p. 47)

Ocorre que Bergson e Freud representavam uma atmosfera histórica particularmente inquietante da natureza humana – notabilizada por novos e mais agudos conflitos, peculiares aos "tempos modernos".

Ao citar os estudos de teoria social realizados por Georg Simmel, Siegfried Kracauer e Walter Benjamin no entorno do início do século

---

[93] Balakian chama o Simbolismo de "estilo" (2000, p. 81).

XX, Ben Singer alude ao interesse crescente no que chamou de uma "concepção neurológica da modernidade", que significaria o registro subjetivo do marcante predomínio da experiência físico-psíquica no novo ambiente urbano moderno, (SINGER, 2004, p. 95) o que se ajusta ao ambiente brasileiro, ainda que na época não atingisse a dimensão das gigantescas metrópoles européias ou norte-americanas.

A turbulência do tráfego, barulho, sinais de trânsito, anúncios da cidade grande, vitrines, o ritmo de vida caótico das grandes cidades, enfim, toda uma gama variada de novas hiperestimulações sensoriais, sobressaltos e riscos, vieram a modificar a forma de percepção subjetiva do equilíbrio individual. Howard Woolston, descrevendo em 1912 uma realidade já sentida desde a última década do século XIX, é transparente:

> A vida urbana é marcada por sua estimulação acentuada [...] Essa excitação instiga profundamente o sistema nervoso. O resultado natural da vida na cidade é um nervosismo crescente. [...] Há "alguma coisa acontecendo a cada minuto" [...] Tudo isso tende a estimular uma atenção esgotada, por meio de uma sucessão de choques curtos e intensos que reavivam o organismo cansado para atividades renovadas. (WOOLSTON, 1912, p. 602-614)

As teorias sobre o inconsciente, as terapêuticas e seus mecanismos reflexos surgiam exatamente neste ambiente de conflitos.

Paulo Leminski, abordando o que chamou de "o expressionismo de Cruz e Sousa", não por acaso traçou um fio condutor entre a expressão do desejo sexual e Freud, "o maior dos expressionistas" que, contemporâneo de Cruz e Sousa, criou "uma técnica de cura baseada na expressão dos desejos recônditos" (LEMINSKI, 2003, p. 46). Precisamente um dos materiais poéticos recorrentes na produção do catarinense.

Todo o percurso que se pode construir, portanto, desde a filosofia platônica, passando pelo caos da modernidade, o desenvolvimento do conhecimento sobre a intuição, o inconsciente e os avanços da Psicanálise nascente, aponta para o gênero literário *dissonante* mais próprio para exprimir esse momento notadamente turbulento da história: o Simbolismo, em que Cruz e Sousa, no Brasil, explorou virtuosamente seus recursos. As vanguardas literárias do século XX tomariam como herança, décadas depois, tanto o caminho da intuição e do inconsciente que foram os veículos do poeta catarinense, quanto o crescente caos da modernidade, vivido pelos simbolistas desde os pródromos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*, XI, 14. São Paulo: Paulos, 1984.

ALTAMIRANO, Carlos; MYERS, Jorge. *Historia de los intelectuales en América Latina.* Katz, 2008, vol. 1.

BALAKIAN, Anna. O Simbolismo. Trad.: José Bonifácio A. Caldas. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BASTIDE, Roger. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. Poesia afrobrasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1943, In: COUTINHO, Afrânio. (Org.) *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979, p. 157-189.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Trad.: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOSI, Alfredo. Notas sobre o Simbolismo brasileiro em conexão com o Simbolismo ocidental. In: CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Elena; SIL, Noé. *Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental;* São Paulo: Humanitas, 2005.

BRAYNER, Sonia. Cruz e Sousa expressionista. In: SOARES, Iaponan; MUZART, Zahidé L. (Orgs.). *Cruz e Sousa*: no centenário de Broquéis e Missal. Florianópolis: UFSC, 1994.

CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1964, v. 6.

COLICH, J. C. Modelos psicanalíticos da mente. In: EIZIRIK, C. L.; AGUIAR, R. G. de; SCHESTATSKY, S. S. (Orgs.). *Psicoterapia de orientação analítica*: fundamentos teóricos e clínicos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREUD, Sigmund; BREUER. Joseph. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar (1893). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud;* Rio de Janeiro. Imago, 1988, vol. II.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da Lírica Moderna* (da metade do século XIX a meados do século XX). São Paulo: Duas Cidades, 1978.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEMINSKI, Paulo. *Cruz e Sousa*: o negro branco. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOISÉS, Massaud. *O Simbolismo*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1973, v. 4.

MUNIZ, Fernando. Platão: o prazer e a deficiência do mundo sensível. *Revista O que nos faz Pensar*, n. 15, Departamento de Filosofia PUC-Rio, agosto de 2002, p. 190.

OLIVEIRA, Anelito Pereira de. A forma e o mundo: repensando Broquéis, de Cruz e Sousa. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística.* Edição 8, ano IV, dez/2011, p. 148.

OLIVEIRA, Leonardo Pereira de. *A tensão lírica no simbolismo de Cruz e Sousa.* 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre.

PAVIANI, Jayme. *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira.* Trad. Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PLATÃO. *Fédon.* Trad. Miguel Ruas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REDYSON, Deyve. *Dossiê Schopenhauer.* São Paulo: Universo dos Livros, 2009.

SANTOS, Fabiano Rodrigo da Silva. *Lira dissonante*: considerações sobre aspectos do grotesco na poesia de Bernardo Guimarães e Cruz e Sousa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHERNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna.* Trad. Regina Thompson. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SOUSA, João da Cruz e. *Obra Completa.* Organização, introdução, notas, cronologia e bibliografia por Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

SOUZA, Silveira de. Cruz e Sousa e Schopenhauer. *A Gazeta*, Florianópolis, 12 jul., 1961.

SVENSSON, Frank. *Arquitetura e conhecimento*: publicação semestral em apoio às disciplinas ministradas pelo professor Frank Svensson nos

cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, edições 1-2; edição 5. Edições Aurora, 1995.

SWEDENBORG, Emanuel. Heaven and Hell (1758). New York, E. P. Dutton, 1911.

TOLMATCHOV. In: CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Elena; SIL, Noé. Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental. São Paulo: Humanitas, 2005.

UBIALI, Elizabeth. *Da cabana ao infinito*: uma viagem-sonho em O pássaro azul, de Maurice Maeterlink. São Paulo: Annablume, 2002.

VÍTOR, Nestor. Cruz e Sousa. In: COUTINHO, Afrânio. *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979, p. 141.

WOOLSTON, Howard B. The urban Habit os Mind. *The American Journal of Sociology*, v. 17, n. 5, mar. 1912, p. 602-14.

O SOBRENATURAL NOS QUADRINHOS ITALIANOS: UMA ANALISE SOBRE A LENDA DE JACK, O ESTRIPADOR, EM DYLAN DOG

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Os quadrinhos italianos apresentam diversas temas para o seu leitor, ou seja, as histórias transitam desde o faroeste até o terror. Os traços são muito próximos da realidade, os diálogos bem elaborados e as tramas envolvem devido ao seu nível de mistério. Com isso o presente artigo tentar explorar um grande personagem dos quadrinhos italianos: *Dylan Dog, o Detetive do Pesadelo*, que foi criado por Tiziano Sclavi. Nos quadrinhos do personagem as temáticas são voltadas para fatos relacionados ao sobrenatural. Durante as histórias, Dylan tem que lidar com zumbis, lobisomens, fantasmas, vampiros, demônios e até com a própria Morte. Logo, a pesquisa é voltada para trabalhar a lenda de Jack, o Estripador, fantasma com qual Dylan teve que enfrentar em uma de suas aventuras. Para tanto, será realizada uma intertextualidade entre o mito já conhecido e o apresentado no nº 02 de Dylan Dog, 1991, pela Editora Record.

Palavras-chave: Sobrenatural. Quadrinhos italianos. Jack, o Estripador. Dylan Dog.

1. Introdução

Os quadrinhos italianos apresentam diversos temas para o seu leitor, ou seja, as histórias transitam desde o faroeste até o terror. Os traços são muito próximos da realidade, os diálogos bem elaborados e as tramas envolvem devido ao seu nível de mistério. Não há como negar o extremo cuidado na criação das tramas e na elaboração da própria personalidade dos personagens.

Quando se fala dos quadrinhos italianos é necessário esquecer um pouco dos quadrinhos norte-americanos, uma vez que no Brasil quem fica com a maior fama são os quadrinhos de super-heróis. Nos quadrinhos italianos os heróis são, muitas vezes, apenas pessoas comuns tendo que lhe dar com situações normais. Até mesmo o Dylan Dog, pois ele está inserido em um contexto no qual o sobrenatural se cruza com a realidade.

Isso faz refletir a cerca da própria leitura das histórias de Dog. O leitor precisa estar de consciência aberta para se chegar a compreensão

do enredo, pois muitas vezes os próprios mistérios que aparecem ao longo do quadrinho não é resolvido pelo seu personagem central.

Com isso o presente artigo tentar explorar um grande personagem dos quadrinhos italianos: Dylan Dog, o Detetive do Pesadelo, que foi criado por Tiziano Sclavi. Nos quadrinhos do personagem as temáticas são voltadas para fatos relacionados ao sobrenatural. Durante as histórias, Dylan tem que lidar com zumbis, lobisomens, fantasmas, vampiros, demônios e até com a própria Morte.

Logo, a pesquisa é voltada para trabalhar a lenda de Jack, o Estripador, fantasma com qual Dylan teve que enfrentar em uma de suas aventuras. Para tanto, será realizada uma intertextualidade entre o mito já conhecido e o apresentado no nº 02 de Dylan Dog, 1991, pela Editora Record.

Para tanto o artigo será dividido em três tópicos sendo o primeiro voltado para o mundo de Dylan Dog, o segundo para o mito de Jack e o terceiro para a análise do quadrinho.

2. Dylan Dog

Antes de adentrarmos no mundo sobrenatural de Dylan Dog é necessário explicar que no próprio título e na introdução usamos "quadrinhos italianos", mas é preciso dizer que assim como no Brasil nomeamos os quadrinhos como gibi, os quadrinhos italianos são os *fumetti*. E não usamos anteriormente na tentativa de aproximar o leitor com esse tipo de material. Para tanto há uma explicação para a nomenclatura *fumetti*. Vejamos abaixo:

> *FUMETTI*, plural de "*fumetto*", significa nuvem, fumaça, e se refere aos balões, donde *fumetti* serve para indicar especificamente os *comics* de feição americana identificáveis pelo uso do balão. Os italianos, como os europeus em geral, usam com naturalidade, ao lado de *fumetto*, a palavra *comic* para designar esse tipo de histórias em quadrinhos. (CAGNIN, 1991, p. 79)

De agora até o final do artigo utilizaremos *fumetti*. Enfim, partiremos agora para o subtópicos que explicará sobre o mundo sobrenatural de Dylan, sua publicação no Brasil e os personagens.

2.1. O sobrenatural em Dylan Dog

Dylan Dog é conhecido como o detetive do pesadelo, isso já demonstra que ele não é qualquer detetive. Silveira nos fala um pouco sobre o personagem:

> Dylan Dog, no entanto, não é um detetive qualquer. Desacreditado e até ridicularizado pela mídia, ex-policial da outrora "infalível" Scotland Yard (após a fatalidade com o estudante brasileiro no metrô de Londres em agosto/2005, a polícia considerada uma das mais competentes do mundo está sendo duramente criticada), ele decide abrir um escritório para oferecer seus serviços como detetive particular, ao lado do fiel parceiro, um sósia (ou o verdadeiro, como ele diz) do comediante Groucho Marx. (SILVEIRA, 2005, p. 01)

As histórias de Dylan possuem o final aberto e nem sempre se consegue chegar a um entendimento plausível, ou seja, não se pode ler Dylan Dog e esperar finais fechados e de fácil compreensão.

Nesse sentido fica evidente que o sobrenatural é trabalhado na linha tênue entre a crença e descrença. Para tanto, o sobrenatural em Dylan Dog reflete não somente seres de mitos e lendas, reflete também toda a angústia e tensão.

Logo, entende-se como sobrenatural tudo aquilo que ultrapassa o limite das forças naturais, que pertence ao domínio do fora do real. A definição de Abbagnano é a seguinte:

> Sobrenatural: O que acontece na natureza, mas não decorre das forças ou dos procedimentos da natureza, mas não decorre das forças ou dos procedimentos da natureza e não pode ser explicado com base neles. (ABBAGNANO, 2000, p. 912)

Com isso percebemos que tudo que ultrapassa esse limite de realidade está presente nos *fumetti* de Dylan Dog. Não há uma trama que ele não tenha que lutar com forças ocultas, lobisomens, vampiros, zumbis. Tudo isso constrói o sobrenatural e deixa cada história com um final surpreendente. Visto que nem sempre tudo é explicado deixando para o leitor a função de completar o sentido da trama.

Veremos agora algumas criaturas enfrentadas por ele.

2.1.1. Zumbis ou Mortos-Vivos

"Alma que vagueia a horas mortas" (HOUAISS, 2001, p. 2912). O conceito comum diz que são seres que estão mortos e que se alimentam de carne viva, ou seja, de outros seres que estejam vivos, sendo eles animais ou seres humanos. É interessante que em Dylan Dog o contaminação também se dá pelo ar, verificado em "O despertar dos Mortos Vivos".

2.1.2. Vampiro

"Corpo de um morto que, segundo tradição lendária, à noite se reanima e sai do túmulo para sugar o sangue dos vivos." (HOUAISS, 2001, 2827)

2.1.3. Fantasma

"Aparência destituída da realidade, puramente ilusória; suposta aparição de pessoa morta ou de sua alma; assombração; espectro; alma de outro mundo" (HOUAISS, 2001, p. 1306). Pode-se usar como exemplo o "O recife dos fantasmas", história na qual Dylan tem um caso que envolve duas irmãs velhas que possuí um elo com um fantasma.

2.1.4. Lobisomem

Outra criatura que aparece em "As noites de lua cheia". No quadrinho aparece mulheres que viram lobos, mas não foge do mito. Abaixo uma definição:

> Segundo a crendice popular, homem transformado em lobo como castigo de seus malefícios, e que vagueia pela noite até encontrar quem o fira, fazendo-lhe sair sangue do corpo, com o que se desencanta. (HOUAISS, 2001, p. 1775)

2.1.5. A Morte

Aparece em "Partida com a Morte", aqui Dylan não encara a Morte frente a frente, ele descobre que o pano de fundo de um de seus mistérios é uma partida de xadrez com a Morte, na qual cada peça perdida é uma vida nesse plano que deve ser levada.

Cita-se a simbologia da Morte. Vejamos abaixo:

> A morte designa o fim absoluto de qualquer coisa de positivo: um ser humano, um animal, uma planta, uma amizade, uma aliança, a paz, uma época. Enquanto símbolo, a morte é o aspecto perecível e destrutível da existência […] A Morte – ou Ceifeiro – exprime a evolução importante, o luto, a transformação dos seres e das coisas, a mudança, a fatalidade irreversível. (CHEVALIER, 2001, p. 621-622)

Publicação no Brasil

Devemos ficar atento para a gama de quadrinhos que circulam no território brasileiro. Temos os quadrinhos norte-americanos, japoneses, franceses, italianos e os nacionais. Dentre dessa grande diversidade os números de cada volume de quadrinhos tem que alcançar um patamar de venda para continuar no mercado.

Por ter um publico menor, os quadrinhos de Dylan Dog atualmente não são mais publicados no Brasil. Durante seu percurso houve três. Foi publicado até o número 40 pela Editora Mythos[94], sendo que a publicação teve inicio em julho de 2002 a fevereiro de 2006.

---

[94] Disponível em: http://www.texbr.com/dylandog/brasil/mythos.htm. Acessado em 26 de novembro de 2013.

Mesmo com o cancelamento da série no Brasil é importante dizer que na Itália as vendas nunca pararam e fica somente atrás de Tex.

> Desde o lançamento da revista em outubro de 1986 na Itália, as vendas nunca pararam de subir e a tiragem atual chega à casa de um milhão de exemplares por mês, entre edição normal, reedição e terceira edição. (SILVEIRA, 2000, p. 01)

Para encerrar esse pequeno subtópico é necessário saber que além de ser publicado no Brasil e na Itália, também foi publicado na Espanha e Estados Unidos.[95]

2.2. Outros personagens

Dentro do mundo de Dylan Dog existem outros personagens que são importantes para a construção do enredo.

São eles:

- Bree Daniels
- Doutor Xarabás
- Grouxo Marx
- Inspetor Bloch
- Jenkins
- Lorde H. G. Wells
- Marina Kimball
- Morgana
- Morte
- Professor Hicks
- Rosnento

[95] Informações disponível no fórum texbr. Portal Texbr é um *fanzine* virtual publicado com licença da Sergio Bonelli editore e Mythos Editora.

3. *O mito de Jack, o Estripador*

Utilizamos mito para falar de Jack, e não lenda ou fato, por dois motivos, sendo eles: os índices de seus crimes e as provas recolhidas de seus assassinatos em Londres demonstram não serem aumentados em questão de existencialidade, ou seja, não pode ser classificado como uma lenda. E não foi tratado como um fato, pois sua história já passou décadas e as pessoas ainda lembram, criam outras histórias, fazem documentários sobre ele. Então, Jack perpassa essas duas classificações. Vejamos abaixo a definição de mito:

> O mito é uma narrativa de acontecimentos fictícios, atribuídos a deuses, a heróis humanos, a seres sobrenaturais […] Constitui objeto de uma crença coletiva, e assim contribui para estruturar o vínculo e a organização social. Por seu valor simbólico, o mito se distingue da lenda (narrativa adornada e ampliada da crônica de um personagem histórico real) e da fábula ou alegoria (que visam extrair da narrativa uma lição moral). (DORON & PAROT, 2002, p. 505)

O documentário da *National Geographic* diz que ele apareceu, matou e esquartejou pelo menos cinco mulheres. E que depois parou com os assassinatos sumindo nas neblinas de Londres. Anjos e Vicentini explicam um pouco sobre o assassino. Vejamos abaixo:

> Os assassinatos perpetrados durante o último mês de 1888, e atribuídos ao maior "serial killer" de Londres, constituem o maior enigma da história criminal. Todas as vítimas foram degoladas, mas o qualificativo de estripador (ripper – rip = rasgar) provém do fato de todas as vítimas terem tido o ventre dilacerado e os órgãos extirpados. É impossível descrever com mais detalhes a natureza dos ferimentos, dado o seu horror. (ANJOS; VICENTINI, 2013, p. 01)

Outro ponto importante para se falar de Jack, é fato de que em 2009, vários sites conceituados trouxeram a informação de que o historiador britânico Andrew Cook apresenta lança um livro intitulado *Jack the Ripper – Case closed* (*Jack, o Estripador – Caso encerrado*), que trata a história de Jack como um golpe da imprensa de Londres.

Logo, não se sabe ao certo se foi real ou não foi o mito, ele cresce com o passar dos anos. Por isso Sclavi se apropria desse mito para criar sua própria história.

4. *O mito de Jack em Dylan Dog*

Vimos que o sobrenatural está presente nos quadrinhos de Dylan Dog, como também exploramos um pouco sobre o mito de Jack. A análi-

se desse tópico será com os *fumetti* em que Dylan enfrenta o fantasma de Jack. Vejamos abaixo uma capa dessa edição.

A construção do enredo se dá como toda a história em que Dylan está envolvido, ou seja, com fatos inexplicáveis. No caso o fantasma de Jack é chamado por meio de uma reunião espírita. Como sempre quem contrata o detetive é uma figura feminina. A história possui as piadas de Grouxo e tem espaço para o inspetor Bloch.

Mas o centro da história é como a própria figura de Jack é retratada. Sclavi não foge do mito, sendo que o assassino mata igualmente como é retratado. O mais aterrorizante é que a figura do assassino aparece como um fantasma.

A frase que aparece no final da história é a seguinte: "O meu nome... é... Jack!... Eu era... sou... e serei... Sempre!". Essa frase do final da história deixa marcada que o mito de Jack não morrerá tão cedo, enquanto as pessoas lembrarem ele continuará a viver.

5. Conclusão

Dylan é um dos personagens pertencentes ao selo da Bonelli Editore e criado por Sclavi. Suas histórias são densas e retratam o sobrenatural de uma forma perturbadora, pois a construção narrativa ao longo das histórias atinge o leitor. As histórias muitas vezes possuem um final aberto ou fora do padrão. Mesmos as histórias sendo fechadas é como se ela não acabasse na última página, pois o leitor tende a ficar com a história na mente, na tentativa de se chegar a uma conclusão plausível.

Por ter essa temática muito bem trabalhada, o mito de Jack foi enquadrado com esmero no mundo de Dylan Dog, pois houve um grande cuidado com o próprio mito de Jack. Mesmo ele sendo apresentado em forma de um fantasma, sua essência foi preservada.

Isso demonstra o quanto é rica as temáticas dos *fumetti*, mesmo com um publico restrito eles encantam e apresentam uma gama de diversidade para os leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANJOS, V. L. dos; VICENTINI, G. O Fantasma de Jack, o Estripador. *Revista online: História Viva*. Duetto. 2013. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/o_fantasma_de_jack_o_estripador.html>. Acesso em: 26-11-2013.

CAGNIN, A. L. Quadrinhos: uma nova escrita. In: PACHECO, E. D. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Layola, 1991.

CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DORON, R.; PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2002.

SCLAVI, T. *Dylan Dog: Jack, o Estripador*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

SILVEIRA, M. T. *A temática de Dylan Dog*. Disponível em: <http://www.texbr.com/dylandog/noticias/2005ago29_dydog_a.htm>. Acesso em: 26-11-2013.

SILVEIRA, M. T. *Quem é Dylan Dog*. Disponível em: <http://www.texbr.com/dylandog/personagens/dylandog.htm>. Acesso em: 26-11-2013.

ICONOGRAFIA:

Figura 1. Disponível em: <http://quadrinhosemquestao.files.wordpress.com/2013/10/dylandog.jpg>. Acesso em: 24-11-2013.

Figura 2. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-vOCoZ8Rp1r0/Ukst4PPUDII/AAAAAAAAOrQ/pRkUxcbCTfk/s1600/Dylan+Dog+%2302.jpg>. Acesso em: 26-11-2013.

O TRÁGICO NA ILÍADA: O CONFRONTO ENTRE AQUILES E HEITOR

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)
danielle.lima61@yahoo.com
Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR)
mdmvale72@gmail.com

RESUMO

Esta produção traz breves reflexões sobre o elemento trágico na obra A Ilíada e surge como resultado de instigantes debates na disciplina de literatura clássica, ministrada pelo professor Huarley Monteiro (2013). A Ilíada possui vinte e quatro (24) cantos, sendo uma obra que passou da forma oral para a escrita no século VI a.C. É interessante perceber que, mesmo sendo o escrito mais antigo do homem grego, *A Ilíada* aborda temáticas que transcenderam o tempo, romperam fronteiras, e parecem estar mais acentuadas na sociedade contemporânea como: a incompletude do ser humano, a crença na vida após a morte, a ideia de destino, o trágico e tantas outras problemáticas, que precisam ser colocadas em pauta, para que mais pessoas venham entender a relevância de ler, de compreender e, sobretudo, refletir as obras de Homero. Neste ensaio a problemática discutida é o elemento que deu vida ao gênero Tragédia, isto é, o trágico – a infelicidade, o desespero, o funesto. Pretende-se, assim, destacar a figura do herói trágico, Aquiles, e o assassinato de Heitor no campo de batalha, que configura uma das cenas mais trágicas da narrativa. A princípio, será esclarecida a diferença entre trágico e tragédia, palavras que muitas vezes são consideradas análogas, empregadas de maneira errônea. Em seguida serão apresentados os elementos estéticos da obra: narrador, enredo, protagonistas e deuses protetores. Por fim, serão apresentados fragmentos da obra que justificam o porquê que Aquiles é considerado o herói trágico e o transgressor da virtude grega. Atribui-se ao semideus a autoria da cena mais trágica da obra *A Ilíada*: a morte de Heitor. Nas considerações deste trabalho, você, querido leitor, entenderá ainda a relevância da referida epopeia, para entendimentos da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: *A Ilíada*. Trágico e tragédia. Aquiles. Heitor.

1. A noção de trágico e Tragédia

É fato que os vocábulos trágico e tragédia sempre foram alvo de grandes debates. Para Pinheiro (2011), a tragédia é "um gênero dramático, [enquanto] o trágico é um modo de compreender e lidar com os problemas da existência humana". Em *A Ilíada*, a morte de Heitor foi desumana e sua família teve que lidar com tal situação trágica.

Segundo Mura (2005, p. 31-32, *apud* ASSMANN, 2006, p. 171), "o sentido do trágico nasce no momento em que o problema relativo à

responsabilidade suscita no homem um dilema interior, uma trágica reflexão sobre os seus processos comportamentais". Isto pode ser observado na incompletude e dramas existenciais de Aquiles.

O gênero tragédia para Assmann (2006, p. 169) "sempre aparece discutido e vinculado com o drama, a angústia, a dor, o sofrimento, a piedade e a desgraça". Ele, também afirma que esta se estrutura da seguinte maneira: prólogo; episódio; êxodo; párodo e estásimo; diferenciando-se da epopeia apenas por aspectos formais: extensão métrica e por ser uma forma dramática, mas tanto na epopeia como na tragédia tem-se a imitação de homens superiores, isto é, dos grandes heróis.

2. *Elementos estéticos do poema A Ilíada*

Tendo como possível rapsodo Homero e como narradora a musa Calíope, *A Ilíada* tem como problemática, segundo D'Onofrio (2004), a exaltação do herói guerreiro trágico, Aquiles; e em um segundo plano, a trágica morte do virtuoso Heitor. Para o referido autor, *A Ilíada* está situada no Período Arcaico (do século VIII ao V a. C.), tendo como foco a guerra de Troia e a mitologia grega.

Sabe-se que *A Ilíada* é um poema épico. Mas o que seria tal gênero? Para Soares (2001, p. 75, p. 2 *apud* ASSMNN, 2006) o poema épico é

> Uma longa narrativa literária de caráter, grandioso e de interesse nacional e social [...] que apresenta, juntamente, com todos os elementos narrativos (o narrador, os personagens, tema, enredo, espaço e tempo), uma atmosfera maravilhosa que, em torno de acontecimentos históricos passados, reúne mitos, heróis e deuses, podendo-se apresentar em prosa ou em verso.

Note-se que *A Ilíada* segue essa mesma estrutura. E conforme D'Onofrio (2004), para não cair na inverossimilhança, Homero coloca como narrador uma divindade, pois só um deus, neste caso uma musa (Calíope) teria o poder de onipresença e onisciência. Assim, esta teria condições de narrar fatos épicos que aconteceram em diferentes lugares; descrever a estrutura do Olimpo, bem como sondar os sentimentos de homens e deuses. Lembrando que a musa Calíope era "invocada por todos os escritores de epopeias." (*idem*, p. 40).

No início do poema fica claro a presença da narradora, quando Homero a invoca "canta, ó deusa", tem-se alguém narrando um fato, utilizando o verbo no tempo presente. É o que D'Onofrio (2004, p. 40)

afirma enquanto plano da enunciação, isto é, "o aparelho formal que evidencia a presença do narrador no canto épico [...] o tempo da enunciação se renova continuamente, a cada leitura do poema, porque muda o destinatário a quem o narrador se dirige". Na obra há, também, o plano do enunciado, que, segundo o aludido autor, seria a narração de acontecimentos passados, fatos históricos como a guerra de Troia, situada em um tempo específico.

No que tange aos principais personagens da obra, tem-se, de um lado, os troianos: Heitor, Páris, Príamo, Hécuba, Cassandra e Andrômaca; do outro, os aqueus: Aquiles, Menelau, Agamenon, Pátroco, Ulisses, Calcas, Ájax e Nestor; contudo, há de ser destacada a personagem Helena – rainha de Esparta, esposa do rei Menelau – que vem tornar-se amante de Páris, príncipe de Troia.

Para D'Onofrio (2004), o relacionamento adúltero entre Helena e Páris e o interesse político-econômico dos aqueus, em conquistar Troia, uma cidade estratégica para o comércio, já bem estruturada e fortificada para a época em que viviam, foram fatores que desencadearam a guerra de Troia.

Sabe-se que a guerra de Troia ocorreu em uma região do litoral da Ásia, no XII a. C., e perdurou por cerca de dez anos. Contudo, somente quatro séculos depois é que Homero compilou *A Ilíada* (VIII a. C.).

Lembrando que a obra destaca apenas o nono ano da batalha e está permeada de mitos. D'Onofrio (2004, p. 30) declara que:

> Os gregos tiveram grande facilidade em inventar histórias fabulosas que, antes do progresso racional e científico, serviram para explicar as origens dos fenômenos naturais e do comportamento humano. [Desse modo], a mitologia grega é o conjunto destes mitos e fábulas.

No que se refere ao plano mitológico da narrativa, Vernant (2000) mostra que foi a partir do casamento da deusa Tétis e do rei Peleu, que o destino de Páris foi traçado, o que posteriormente configurou a parcialidade dos deuses na guerra de Troia. O referido autor afirma que quando Éris (a discórdia, o ciúme, o ódio) comparece ao casamento, mesmo sem ser convidada, e quebra o pomo (a maçã de ouro) onde se acha escrito: "a mais bela", estão presentes: Juno, Atenas e Afrodite. E como Zeus não conseguiria julgar de modo imparcial, pois estava diante da esposa, da filha e do amor não correspondido, passou a responsabilidade para um humano, Páris. Assim, Hermes, exercendo sua função de intermediário entre o Olimpo e a terra, desce da morada dos deuses, com as três deusas,

incumbindo Páris de escolher a mais bela dentre elas. Ao nomear Afrodite a mais bela, os troianos ganham uma defensora; contudo, surgem duas rivais, Atenas e Juno, que viriam a apoiar os aqueus durante a guerra. Entretanto, a eleição da deusa Vênus garantiu a Páris a conquista da mulher mais bela da terra, Helena.

3. O trágico na Ilíada

Sabe-se que a problemática da obra, *A Ilíada*, transcorre sobre os dramas existenciais de Aquiles, herói trágico e transgressor dos princípios de virtude. Em segundo plano, está a ação trágica: a morte de Heitor.

Para Vernant (2000), Aquiles vivia com inúmeros conflitos internos: já que não era um deus, e, por isso, não era imortal, mas também não poderia viver um ciclo de um homem comum, isto é, chegar a envelhecer e colher os louros da juventude. Teria que optar entre morrer jovem e ser imortalizado nas epopeias como um grande guerreiro; ou desfrutar de uma vida longa, mas sem deixar rastro de brilho, isto é, morrer, precipitar-se no Hades como uma pessoa comum e ser esquecido pelas gerações futuras.

Diante de tal situação, Aquiles, movido pelas aflições que o acometiam, diz**:** "de curta vida, ó Tétis, me pariste." (*A ilíada*, Canto I, p. 72).

O semideus vivia, também, o drama de não ser feliz em seus relacionamentos, angustiado em suas incompletudes humanas; já que, de um lado, Agamenon tomou sua amada Briseida, quando a paixão mais fervia; e do outro, Heitor tirou a vida, do seu amigo, amado Pátroco.

Aquiles, decepcionado com Agamenon, diz: "em meu despeito o soberano Atrida arrebatou-me o prêmio e dele goza. [...] Eu muito amava [Briseida], embora serva" (*A ilíada*, Canto IX, p. 196). Mas, o auge de sua melancolia ocorre após a morte de Pátroclo, ao avistar o cadáver do amigo/amado, Aquiles, em prantos e soluços, declara:

> Pátroclo amigo,
> Vivo deixei-te e morto aqui te encontro,
> Sublime herói! De mal em mal tropeço!
> [...] Choro-te, ó generoso, ó compassivo!
> Os príncipes pedem para [Aquiles] se alimentar,
> E ele responde
> A dor não me permite alimentar-me. (Canto XIX).

Observe, assim, que Aquiles é o herói trágico que aparenta não saber o que seria estar bem. Vivia em uma contradição sofredora, em uma angústia desesperadora, aparenta que só lhe ocorriam males.

Irado com a morte de Pátroclo, Aquiles se torna o responsável pela ação mais trágica da obra A Ilíada: o assassinato de Heitor. No canto XXII, é narrado o momento em que Aquiles crava a espada em Heitor e, logo em seguida, vários aqueus o ferem e dizem: "ui como Heitor é brando e mais tratável." Não satisfeito com tal crueldade, Aquiles ainda fura do calcanhar ao tornozelo do troiano, traspassando tal furo com fibras bovinas, amarrando-os em uma quadriga, arrasta-o velozmente por três vezes em redor do corpo de Pátroco. Ao ver a cena, o pai de Heitor rola na lama, fazendo súplicas a Aquiles; a mãe, desesperada com a morte do filho, rasga as vestes; a esposa, ao presenciar a agressiva cena, desmaia, enquanto as outras mulheres do palácio lamentam e pranteiam a morte do príncipe troiano.

Com tal atrocidade Aquiles transgride os princípios de virtude grega, pois segundo D'Onofrio (2004, p. 56), "a ética grega, acima de qualquer coisa, exigia o respeito ao ser humano, quer em vida, quer após a morte." Neste sentido, o semideus não considerou que Heitor era um herói virtuoso, inteligente, respeitador dos princípios da família; e que, sobretudo, tinha uma postura cortesã, chegando ao ponto de tentar fazer um pacto com Aquiles quanto à restituição do corpo à família de quem perdesse o duelo, sendo despojadas apenas as armas, mas vã é a tentativa de Heitor.

Assmann (2006, p. 172) afirma que "ser trágico é assim não conseguir se definir, e ao mesmo tempo se perceber como sobre-humano e sub-humano. É a experiência de uma 'consciência dilacerada.'" Veja que Aquiles possuía tais características: ora é dominado pelo o ódio, ira e agressividade (ou seja, o seu lado sub-humano), como no combate com Heitor; ora pela delicadeza, mostrando-se sensível (sobre-humano), como após perder Briseida.

4. Considerações finais

Sabe-se que o elemento trágico da narrativa *A Ilíada* deu grande impulso ao gênero tragédia; a mitologia da obra pode ser verificada, também, nos escritos do patrício Camões, bem como nos textos do brasileiro Guimarães Rosa e em tantos outros e outras que dela fizeram uso. Nesse

sentido, Todorov (2009) nos conduz a reflexão de que a literatura não nasceria do nada, pois, para ele, "tudo" seria resultante de influências.

Observa-se que *A Ilíada* contribui para a compreensão de valores sociais, ao destacar a ética e a virtude; inspira, ainda, reflexões sobre a incompletude do ser humano e o trágico como fundamental para o entendimento da obra. E instrui, ao que parece, estratégias de guerra que foram importantes para o domínio de várias civilizações ao longo dos séculos.

Para Lopes (2013), as obras de Homero, *A Ilíada* e *A Odisseia*, moldaram a sociedade ocidental e "exerceram e exercem" forte influência em diversos autores e na literatura de todos os tempos. São elas, sobretudo, obras fundamentais para compreensão da historiografia da Idade Antiga, da filosofia, da psicologia e da antropologia.

Diante do que foi exposto, é valido observar que *A Ilíada* traz como elemento condutor da narrativa, eventos históricos que dão suporte para reflexões sobre a incompletude que tanto angustia o ser humano, sejam elas pessoais ou mesmo coletivas. Na obra, observamos o entrecruzamento de paixões, vidas separadas, amores não correspondidos (ou levados até as últimas consequências) e a morte (Ah, a morte! Fim trágico nas obras homéricas) chega quando menos se espera. Assim, o trágico resultaria da configuração de atos vingativos ou personificada na figura do herói trágico. Nessa linha de entendimento, a vida seria resultante do significado que a ela é dado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Selvino José. *Filosofia*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/uapi/conteudo/disciplinas/filosofia/arquivos/filosofia.pdf>.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental*: autores e obras fundamentais. São José do Rio Preto: Ática, 2004.

HOMERO. *A Ilíada*. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro, 2005.

LOBATO, Vívian Silva. Revisitando a educação da Grécia Antiga. Belém: UNAMA, 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao_grecia.pdf>. Acesso em: 22-10-2013.

LOPES, João José. *A Ilíada* e *A Odisseia*: dois pilares da civilização gre-

ga e legado para a posteridade. *Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura*, UNINCOR, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2013, p. 118-127. Disponível em: http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/732/pdf

PINHEIRO, Victor Sales. O pathos trágico de Aquiles. *Archai*, n. 7, jul-dez 2011, p. 87-93.

SOUZA, Jovelina Maria Ramos de. A poesia grega como *paideia*. *Princípios*, Natal, v. 14, n. 21, jan./jun. 2007, p. 195-213. Disponível em: <http://ufrn.emnuvens.com.br/principios/article/view/498/430>. Acesso em: 24-10-2013.

TODOROV, Tzvtan. *A literatura em perigo.* Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERNANT, Jean Pierre. *O universo, os deuses, os homens.* Trad.: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

O UNIVERSO FLUÍDO DE JOÃO GILBERTO NOLL NA CONTRAMÃO DE UM NARRADOR EM *A MÁQUINA DE SER*

Luciene Veiga da Costa (UEMS)
lu-veiga@hotmail.com
Eliane Giacon (UEMS)

RESUMO

O livro de contos, *A Máquina de Ser* tem como um esboço para este artigo o conto que tem o mesmo nome, e tenta por meio dele justificar a visão de uma sociedade fragmentada, voltada para o consumismo excessivo que tornou o homem uma máquina. Também relata a forma como esse sujeito relaciona com ela, a partir desse entendimento tentamos estabelecer alguns parâmetros recorrentes do estudo em questão, como a busca por uma identidade definida em meio a uma fluidez instantânea.

Palavras Chaves: Sociedade. Máquina. Identidade.

1. Introdução

A busca por uma identidade definida no mundo em que tudo parece ser representativo e improvável em um espaço onde nada é permanente e onde o sujeito transita por muitas identidades, encontramos por meio da literatura contemporânea uma narrativa em que o sujeito reificado sente-se deslocado em um mundo fragmentado e assim, busca uma incessante resposta para sua própria crise de identidade. Esboçado em um mundo corrompido pelos padrões da nossa cultura contemporânea, precisamos compreender esse conceito de identidade que está inserido em um emaranhado complexo de informações fragmentado o homem atual que embora necessite de uma identidade definida, mais que este transita em meio a essa multiplicidade cultural. Temos como conseqüência um fator que atinge diretamente um referencial sólido e é certo que temos na narrativa literária, em especial a do autor João Gilberto Noll no livro de contos *A Máquina de Ser* (2006), a possibilidade de compreender as relações de interatividade do sujeito e suas diversas experiências vividas, que transcendem questionamentos em diferentes parâmetros da sociedade, sociedade a qual estabelece uma singularidade com a cultura e o atual período que evidencia os instantâneos e uma multiplicidade de signos.

Desta forma, é por meio do conto *A Máquina de Ser*, por uma linguagem que o autor João Gilberto Noll, surpreende pela forma que per-

cebemos em seu narrador, um personagem que relata sua angustia, desilusão com o mundo a sua volta, volta que não poderá ser mais realizada, pois este já está preestabelecido pela máquina, e se tornou um ser dependente dela.

Vemos também, nesse narrador alguém, que é um estrangeiro, um ser que prioriza o seu trabalho ao ponto do universo ser substancial aos seus olhos, apenas é um expectador, em algum lugar não especificado pelo autor, podendo se referir a qualquer lugar, desde que faça parte dessa máquina.

2. O ser em uma máquina

A partir de um conceito de interatividade, ou não, com um paralelo entre esse ser e o seu meio, absolvemos no conto *A Máquina de Ser* (2006), de Noll esse sujeito que não possui uma definição formulada para sua identidade, sua cultura, seu lugar de origem, mas uma relação entre as vastas informações que interfere nesta busca sólida. O teórico Stuart Hall, estudioso dos estudos culturais define como um colapso e cita "[...] as identidades modernas estão sendo "descentradas", isto é deslocadas ou fragmentadas". (HALL, p. 8, 1999).

O entrar em contato com esse universo é preciso se ater ao impacto que teve o período industrial, o avanço tecnológico e subseqüentemente o processo de globalização nas últimas décadas, influenciando acentuadamente a arte, a música e a literatura e desta forma, a maneira de retratar a extensão da realidade e como consequência a influência nas relações entre o "eu e o ser" no ambiente social desse sujeito. Uma realidade que retrata em narrativa o espaço e o tempo em que o sujeito se delimita em seu cotidiano num universo quase mecânico de uma visão voltada para o imediatismo, em uma fluidez instantânea dentro do que possamos dizer, uma estética pós-moderna, estereotipado em uma relação com o mundo que é reprodução, pois torna esse sujeito a mercê de estereótipos preestabelecidos. Dentro de uma concepção sociológica para Hall (1999), define como complexa o termo "identidade" no momento atual. "O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num dialogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem". (HALL, 1999, p. 11).

De acordo com essa concepção, percebemos que o sujeito capta as informações que a sociedade lhe dispõe e projeta nela seu mundo interi-

or, ou seja, subjetivo, porém os inúmeros significantes o deixa descentrado sem um lugar ao certo, o torna uma vítima, como se esse sujeito tivesse vários lugares em uma sociedade e estaria então, a mercê em meio a esse lugar transitório.

Para uma melhor discussão eminente de ampla reflexão, na visão de Fredric Jameson "O conceito de pós-modernismo não é amplamente aceito nem sequer compreendido hoje". (JAMESON, 2006, p. 17). Neste mesmo termo para Jameson "O pós-moderno nos convida então, a nos satisfazer com um arremedo sombrio da historicidade em geral, em que o esforço para atingir a autoconsciência [...]" (JAMESON, 2002, p. 89).

Para compreender as transmutações de nossas atitudes e como consequência nos relacionamos presente marcado pelo consumismo excessivo e o imediatismo da vida, que é consequência de uma tentativa inconsciente de sobreviver nesse meio o que faz desse conceito é distorcer a forma de ambicionar o próprio desejo e alcançar sua plenitude. Vemos então que os valores são trocados, o objeto se torna algo de satisfação, pois vivemos coisificando os nossos desejos muitas vezes de forma incontrolável, a ponto de não perceber o excesso do essencial, e como tudo há uma conseqüência mesmo que ilógica, interfere na forma de ver o mundo e estabelecer nossa própria definição, somos influenciados pelo capitalismo que tem a publicidade uma aliada para essa reprodução de valores, conceitos e identidades.

Tendo como base para melhor compreender esse contexto as narrativas reunidas em contos no livro *A Máquina de Ser*, (2006), do autor João Gilberto Noll, retrata essa realidade instantânea em que os narradores em diferentes circunstâncias representam o drama de suas vidas em relacionamentos esvaziados, caóticos sintetizados pela angustia de sua existência, além de viver o limite e a incerteza de sua identidade o que o torna alguém estagnado pela sociedade que o cerca. Nos 24 contos reunidos em *A Máquina de Ser*, o autor João Gilberto Noll conhecido nacionalmente e internacionalmente pela sua vasta literatura e pela linguagem desafiante em que retrata essa instantaneidade da vida, mostra um sujeito a mercê do mundo fagocitado dentro de alguma metrópole ou um lugar não especificada nas suas narrativas mas com seus padrões estagnados impostos pela vida. Assim percebemos como torna complicado ser um ser individual dentro de uma sociedade moderna atual repleta de incertezas onde tudo acontece muito rápido tornando difícil ser totalmente "o individual." O ideal de ser indivíduo dentro de uma sociedade é definido por Bauman "[...] semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de se-

guir a mesma estratégia de vida e usarem símbolos comuns – comumente reconhecíveis e legíveis – para convencer os outros de que assim estão fazendo". (BAUMAN, 2009, p. 26).

Dentro desse contexto é imprescindível analisar o estilo de vida imposto pela sociedade atual que reflete as pessoas em seu individualismo as tornando cópias desse universo presente refletindo em seus relacionamentos humanos. Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ações de curto prazo, destituída de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar, de fato, uma existência sem sentido, insólida. Em meio a esses questionamentos, vemos também que por traz há uma sociedade que se relaciona muito bem com esse ser, de certa forma está organizada ao meio de tudo isso, pois o que importa é como contribuir com ela, fazemos parte de um processo quase cognitivo, pois temos deveres a cumprir.Ao analisar ao longo do processo passamos anos na escola nos preparando para ir de encontro a ela, em busca de uma profissão ou até mesmo suprir as necessidades básicas do nosso dia a dia como ir ao mercado, formar famílias, amigos enfim formar um grupo para "sentir-se" fazendo parte de seu núcleo social. Segundo Bauman, (2011, p. 29, *apud* SENNETT, 1998, p. 32): "Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ações de curto prazo, destituída de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar, de fato, uma existência sem sentido".

Percebemos então que para dar sentido a nossa vida é necessário estabelecer uma relação com essa sociedade que ao mesmo tempo é concreta e torna-se fluída, pois temos que nos enquadrar, funcionando a ela como se fossemos máquina para justificar a nossa existência. Teríamos que atingir uma condição de vivencia conosco mesmo para tentar explicar o "eu" nisso como um ser social e "a defesa, por todos os atores sociais, de sua especificidade cultural e psicológica" "pode ser encontrada dentro do indivíduo [...]". (BAUMAN, 2011, p. 29). Quando esse "ser" sente-se saturado com esse mundo entra em conflito, e vê que sua identificação com esse universo nunca existiu é um estrangeiro, um observador de si mesmo. A partir do livro que esboça este artigo em um de seus contos que dá nome ao livro a *Máquina de Ser*, sentimos por meio dele como o vazio de um personagem relata tão bem o reflexo universal que foi pontuado, a fim de compreender na narrativa de Noll como seu narrador relata sua falta de identificação com o ambiente.

No conto *A Máquina de Ser*, (2006), o narrador é um estrangeiro em alguma capital não especificada pelo autor, foi a trabalho em uma embaixada e inicia o conto relatando seu primeiro dia naquele lugar, que

como de costume gostava de estar sozinho. Ao entrar em um ambiente observa os detalhes "Mesas coladas umas às outras, como se esperassem assim dar início a um congraçamento de pessoas de uma mesma instituição" (NOLL, 2006, p. 19).O personagem é um narrador que intrinsecamente observa a vida como se tivesse vendo a tv de casa, pois não tem uma interação, ele é um estrangeiro e gosta de ser. O personagem é um narrador solitário que comove o leitor pela a observação de sua vida transmitindo um deslocamento dentro de uma sociedade que o transformou em uma "máquina de ser", transmite o universo que é revelado pelo narrador do livro em questão, o posicionamento desse do sujeito pós-moderno, que em seu colapso não relaciona com esse universo mas vê que "a máquina" é um fator que o cega, sem querer está dissolvido pelos rótulos impostos pela sociedade a qual o período atual ao longo dos anos tem um grande impacto cultural e de influência direta na forma como agir e pensar de uma geração.Essa sensação esta presente nesse personagem quando se refere ao seguinte poema de Rafael Quental: "[...] aquele dizendo que o bloqueio no escuro/entre os lençóis/calcina a alva saia da manhã, quase lhe implorei que me ensinasse onde eu tinha falhado para não compreender mais um poema como aquele". (NOLL, 2006, p. 120). Não que o narrador personagem não tivesse a sensibilidade para compreender aquele poema, mais foi bloqueado, pois se tornara refém de uma máquina, que lhe tirou esse direito, não há tempo para isso, teve que se contentar em "tomar um cálice de vinho", (*Idem, ibidem*). O mundo hoje, toma o tempo das pessoas, o tempo livre é algo precioso pois os dias são preenchidos pelo trabalho, as pessoas tem que produzir como máquinas ao ponto de não apreciar uma poesia. Desta forma, intervém no comportamento que Noll tenta por meio de seu personagem narrador, sensibilizar o com seu estrangeirismo dentro dele mesmo, alguém que apenas observa, na seguinte passagem ele cita "[...] ali quietinho, fumando meu cachimbo, meio encolhido sob o abajur para permanecer nos bastidores, sem nem eu mesmo perceber". (NOLL, 2006, p. 121). O personagem é alguém que sente-se reprimido e ao mesmo tempo conforta-se com o simples fato de observar a tudo como se estivesse vendo televisão da sala de casa ou por meio de uma tela enorme que tenta encontrar nela um motivo para se identificar com o meio exterior mesmo sabendo que não se sente fazendo parte dele – "são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". (BAUMAN, 2004, p. 17). Há uma necessitada dê estabelecer uma relação com aquele lugar, pelo trabalho ou por qualquer função que determine o motivo de estar ali.

Ao se tornar alguém tão mecânico que não sente como um ser e

sim como uma máquina que estabelece uma relação com o mundo através do trabalho. Consequência de uma sociedade que para Jameson "[...] o surgimento do pós-modernismo está intimamente relacionado com o surgimento do novo momento do capitalismo tardio de consumo ou capitalismo multinacional". (JAMESON, 2006, p. 43).

Assim o conto vai revelando os contrapontos de uma sociedade que tem no consumismo uma cultura voltada para o esvaziamento do sujeito. "Fui de volta à embaixada olhando as vitrines. Não eram tantas. Nem especialmente belas. Tudo parecia concorrer para uma lógica que não adiantava revidar." (NOLL, 2006, p. 121). O narrador é um alguém que não compreende o mundo a sua volta de fato, não se projeta naquele que vê a vida em forma bloqueada pela a máquina de fabricar coisa. "Eu é que precisava aprender ver ali a sorte humana e nela me incluir." (*Idem, ibidem*).

O sociólogo Zygmunt Bauman define a identidade como uma questão do nosso tempo, pois estamos submetidos a nos deslocar por uma determinada tarefa e isso torna-se desconfortável. Conforme Bauman (2004, p. 19) As "identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante [...]". Vemos que mesmo o personagem tentando buscar uma interação com aquele lugar, por meio do trabalho, ele sempre sentirá deslocado, nosso tempo propicia a isso, independente de nossos escolhas.

A partir daí o conto traz um personagem que se torna alguém em busca de uma identificação com aquele lugar não revelado pelo autor, torna-se alguém que anda pelos lugares e tenta ver, mais não sente, não consegue estabelecer uma identificação, então o personagem após fazer uma caminhada sem respostas, volta a embaixada, seu local de trabalho e assim o autor deixa claro o motivo que seu personagem tem com aquele lugar, que pode ser de qualquer um, ou seja estar ali apenas a trabalho. "Era preciso, era preciso, a vida se fazia minuto a minuto". (NOLL, 2006, p. 122). Nesse trecho vemos que o personagem narra o fato de que o trabalho já o internalizou, é o que parece ser essencial para dar sentido a vida. "A máquina de ser tangia-me a subir os degraus da portaria da Embaixada. Sentei à minha mesa. Peguei um lenço do bolso. E limpei meu suor". (*Idem, ibidem*). O narrador por mais que queira já esta em um sistema e integrado nesse complexo elo, de trabalho e sociedade.

3. Conclusões

A busca pelo desenvolvimento, as inúmeras formas e padrões que impõe o mercado de trabalho e o percurso disso, fez do homem uma máquina e interferiu na sua forma de agir e pensar, pois nesse universo o que importa é crescer materialmente, e a cada minuto tornara-se importante para isso, e então, a liberdade não está ao alcance, pois o sujeito atual não está amadurecido para ela.

Portanto, o autor João Gilberto Noll em seu conto *A Máquina de Ser*, traz para reflexão uma sociedade em constante movimento que problematiza, a questão do sujeito com relação a esse universo o qual esta inserido, envolve o leitor por meio do esgotamento interior de seu narrador, vítima de um cultura consumista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

BAUMAN. Zygmunt. *Identidade***.** Trad.: Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Modernidade líquida.* Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Vida líquida.* Trad.: Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

JAMESON, Fredric: *Pós-modernismo*: a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad.: Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *A virada cultural*: reflexões sobre o pós-modernismo. Trad.: Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NOLL, João Gilberto. *A máquina de ser*: contos**.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

O USO DA REDE SOCIAL *FACEBOOK* NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosimeri Claudiano da Costa (UNIGRANRIO)
roosi@ig.com.br
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com

As mudanças na educação não dependem somente do professor, mas também dos alunos. "Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador" (MORAN, 2000, p. 17).

RESUMO

Este trabalho discute questões relativas ao uso de redes sociais na educação, de forma mais objetiva no estudo da língua portuguesa no *Facebook*. As redes sociais configuram-se ao mesmo tempo como ferramenta da web 2.0 e um de suas características mais comuns. Apresentamos aqui uma breve discussão sobre as relações entre tecnologia e educação, web 2.0 e redes sociais. O presente artigo é resultado de trabalho apresentado na UNIGRANRIO como atividade da VIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa organizada pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Foram selecionados alguns grupos no *Facebook* para efeito de exemplo de emprego da rede social para estudo e discussão da língua portuguesa. Privilegiamos grupos ativos em com um número significativo de participantes.

Palavras-chave: Tecnologia. Língua portuguesa. Rede social. Interatividade.

1. Introdução

Estamos vivendo uma era de novas tecnologias e utilização de recursos da internet como forma de comunicação, pesquisa e lazer. Poucos são os indivíduos que se mantém à margem da febre tecnológica e desconhecem suas potencialidades e praticidades. De certa forma, podemos considerar que há novas realidades virtuais capazes de interagir formando diferentes espaços e modos de comunicação. Dentre as tecnologias digitais que fortemente influenciam práticas sociais está a internet, com crescente presença em diferentes dispositivos eletrônicos.

Por meio de seus inúmeros recursos, sites, serviços e plataformas temos como resultado a propagação, muitas vezes em tempo real, de in-

formações diversas e o compartilhamento dessas mesmas informações. Publicar, compartilhar, colaborar e postar são alguns dos verbos que adquiriram conotações.

É possível realizar uma ampla diversidade de práticas sociais online, que incluem compras e jogos interativos. Essas ligações entre processos comunicativos trazem à luz possibilidades de aprendizagem colaborativa em rede, favorecendo propostas pedagógicas eficazes que tenham resultado produtivo diante das dificuldades e desafios educacionais, que incluem leitura e escrita em língua portuguesa. A internet possibilita o acesso a uma fonte inesgotável de textos para leitura, assim como oferece espaços para a produção e publicação de textos tanto de forma individual quanto coletiva e colaborativamente, para um grupo restrito de leitores ou aberto a "toda internet".

Dessa forma, a internet, em especial os recursos, serviços e plataformas da web 2.0, apresentam para leitores, produtores de textos e professores de língua portuguesa um rico ambiente para o estabelecimento de atividades comunicativas, da mesma forma como recursos e ferramentas para práticas pedagógicas de leitura, escrita, estudo de língua, debate, entre outros. Assim, a internet pode ser uma rica aliada no ensino de língua portuguesa.

Tomando por base essa reflexão inicial, apresentamos no presente trabalho uma discussão introdutória do uso das redes sociais como espaço que contribui para o ensino das regras gramaticais da língua portuguesa.

2. Web 2.0 e Redes sociais online

Nos últimos dez anos, muitas discussões sobre internet tratam da web 2.0 (VALENTE & MATTAR, 2007; TORI, 2009), que não se trata de uma tecnologia ou velocidade de acesso à internet, mas um paradigma de participação, interação, publicação e compartilhamento de conteúdos. Em termos gerais, a web 2.0 é caracterizada por maior participação dos usuários na produção de conteúdos, discussões e interação mais intensa, nítida e significativa (GABRIEL, 2010, 2013). Estudiosos de áreas diversas apontam como a web 2.0, resultante das práticas dos usuários da internet, tem afetado as formas como comunicamos, interagimos, aprendemos e consumimos.

A denominação web 2.0 busca exatamente estabelecer um con-

traste com o que seria a web 1.0, esta mais diretamente relacionada a uma internet de acesso e leitura, com pouca participação ativa dos internautas. Sites e serviços de publicação, discussão e compartilhamento de conteúdos, plataformas dinâmicas, computação na nuvem, "comunidades", (aqui com sentido bastante amplo) de usuários são algumas das características da web 2.0.

Nos últimos anos, as redes sociais online assumiram lugar de destaque no cenário da web 2.0. Em muitos casos, as redes sociais são empregadas como exemplo básico para caracterizar a web 2.0.

Podemos encontrar na literatura trabalhos que indicam a necessidade de compreender e pratica uma nova forma de educação sob influência da web 2.0. Esta é apresentada por vezes, por analogia, como Educação 2.0. Em Vilaça e Silva (2013, p. 254), podemos encontrar uma observação sobre esta terminologia:

> É interessante notar que predominantemente estas analogias de educação 2.0 estão relacionadas ao professor e às escolas e em proporção bem menor aos alunos. Quase não encontramos denominações como aluno 2.0 ou estudante 2.0. Compreendemos que este fato evidencia que os desafios estão mais diretamente relacionados à escola e aos professores, já que muitos estudantes já nascem, crescem e vivenciam significativamente a cibercultura.

Inegavelmente, a rede social mais popular atualmente, é o *Facebook*. Seus recursos são variados e extremamente fáceis, despertando interesse de internautas de diferentes faixas etárias. Postar, compartilhar, seguir e curtir são alguns verbos que passaram a ser empregados com bastante frequência por causa de redes sociais.

Assim, justificamos a breve discussão aqui escolha do *Facebook* como ferramenta pedagógica, que pode estimular, dinamizar e facilitar o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

As metodologias de ensino têm buscado inovações para atender aos novos perfis de estudantes, decorrentes não apenas de mudanças culturais, políticas e sociais diversas, mas também da influência da tecnologia nas práticas sociais e comunicativas. Assim, podemos reconhecer que as redes sociais podem abrir portas e oferecer inovações necessárias que vão de encontro com as necessidades de melhores resultados na leitura e escrita.

3. *A tecnologia das redes sociais na educação*

Primeiramente, as algumas considerações sobre os termos redes e redes sociais são importantes. Nos últimos 5 anos, o termo *redes sociais* passou a ser empregado com bastante frequência em publicações (não apenas nas acadêmicas), notícias, reportagens... Em parte isto foi resultado do crescimento intenso do *Twitter* e do *Facebook*. Neste mesmo período, termos como "*comunidades virtuais"* e "*sites de relacionamento"*, no sentido inverso, passaram a ser menos empregados. Por vezes, eles são empregados sem diferenciação clara e objetiva ou ainda como sinônimos.

Como resultado, as *redes sociais* parecem (ou aparecem como) novidade e inovação decorrente dos avanços tecnológicos. No entanto, convém recorrer a Santaella e Lemos (2010, p. 13) que esclarecem que:

> O conceito de redes não se limita às redes sociais. Estas são um dos tipos possíveis de rede. Em todos os campos de saber humano, são um tema unipresente, desde a matemática, a física, a biologia, as variadas ciências humanas até as humanidades, tais como a literatura e a arte. A bibliografia sobre o assunto é tão vasta que, por mais exaustiva que a tentativa de um levantamento possa ser, este será sempre incompleto e parcial, isto é, recortado pelo ponto de vista de quem o faz.

Por este motivo, podemos encontrar termos como *redes sociais online*, *redes sociais digitais* e *redes sociais virtuais* quando se referem a redes sociais estabelecidas na internet. Na literatura, podemos ainda encontrar a denominação mídias sociais, por vezes diferenciadas das redes sociais. Neste artigo, optamos pelo termo redes digitais por ser o mais empregado e de fácil reconhecimento. Além disso, a própria discussão sobre aspectos terminológicos demandaria um artigo específico.

Há uma febre pelo uso das redes sociais que rompem barreiras físicas e geográficas. Sabe-se que o maior número de usuários da web, estão conectados às redes, em especial o *Facebook*. Logo, o poder de comunicação dessa ferramenta da web tem um valor riquíssimo no que diz respeito à implantação das redes no uso acadêmico e como recurso metodológico em diferentes contextos e níveis educacionais.

Em geral as redes sociais estão baseadas em vínculos familiares, de amizade/coleguismo e interesses em comuns. Como apontam Ercília e Graeff (2008, p. 63) diferentes redes sociais compartilham características e funcionamentos similares nos quais

> Uma das formas de conhecer pessoas nas redes sociais é juntar-se aos

> grupos e comunidades de usuários. As comunidades costumam ser criadas em torno de temas relacionados a uma escola, uma empresa, um bairro, ou aos interesses específicos dos participantes

Sabemos que as tecnologias de informação e comunicação, em especial os softwares colaborativos disponibilizados por meio da internet, fazem parte da rotina dos jovens (PATRÍCIO & GONÇALVES, 2010).

Ainda segundo Patrício & Gonçalves (2010), os alunos já estão familiarizados com as redes sociais. Mesmo que não queiram misturar educação com o lazer, eles já sabem utilizar essas ferramentas, por isso, fica mais fácil explorar seus recursos para fins didáticos. Mattar (2012, p. 82), referindo-se mais diretamente à educação a distância, afirma que:

> Hoje, é possível construir redes sociais a distância, em que várias pessoas interagem, síncrona e assincronamente. As novas gerações crescem, convivem, comunicam-se, estudam e trabalham em rede. Nessas redes, o conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas também simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdos.

São crescentes e cada vez mais nítidas as discussões sobre a importância e as potencialidades de integração entre os recursos tecnológicos digitais e a educação. Os argumentos tratados por estudiosos de diversos campos são bastante variados. Estão entre eles os "conflitos" entre gerações. Estes conflitos, que poderíamos também denominar de *divergências* ou *diferenças*, não estão relacionadas apenas à diferença de idade entre alunos e professores. Também podemos incluir um terceiro elemento nesta discussão: as escolas. Alguns pesquisadores apontam que, enquanto, a maioria dos alunos se enquadram no que tem sido chamado de nativo digital, a maioria dos professores são imigrantes digitais. Em outras palavras, se para muitos alunos o uso de tecnologia é algo "natural", para muitos professores a situação é diferente, estando estes em estado de adaptação, transição e aprendizagem das tecnologias mais recentes (daí, decorrem termos como imigrante digital ou estrangeiro digital, dentre outros que podemos encontrar na literatura).

Se em língua portuguesa, linguistas e gramáticos discutem as diferenças entre as variantes linguísticas entre escola, professores e alunos, podemos, por analogia, pensar nas *"variantes digitais"* entre os mesmos. Se a norma culta no ensino de língua portuguesa por vezes dificulta a interação entre professores e alunos e geram desafios para o ensino de língua portuguesa, podemos também pensar de forma semelhante no que se refere ao ensino por meio de tecnologias digitais. Se, em termos gramaticais, os estudantes em geral não empregam as variantes prestigiadas da

língua portuguesa, em termos digitais, são os professores que geralmente não dominam "variantes tecnológicas" prestigiadas.

Em termos objetivos, a utilização dos recursos tecnológicos, presentes no dia a dia do aluno, deve essencialmente vir a corroborar para que se consiga aproximar a escola de seus interesses e de seu cotidiano. Essa contextualização, de acordo com o cenário do estudante, tem como finalidade permitir que a escola seja capaz de estender seu espaço para além de seus muros e cativar interesse de seus estudantes.

É fato que as redes sociais podem também ser consideradas prejudiciais para o ambiente escolar, devido às suas características como elemento de distração e cujos recursos trazem desconcentração. Na prática, isto fica evidente no fato de que na maioria das instituições de ensino, o acesso a essas páginas é bloqueado para os alunos. Assim, para que se possa usufruir desta ferramenta para otimizar o ensino, é preciso que as redes sociais sejam melhor exploradas através do planejamento de uso com critérios, ética e responsabilidade (LORENZO, 2011).

4. Estudo de língua portuguesa no Facebook

Um questionamento que motivou este trabalho foi: como é possível, a despeito desses quadros negativos, explorar o *Facebook* como ferramenta de ensino em especial da gramática da língua portuguesa?

O *Facebook* pode ser explorado como ferramenta pedagógica importante, principalmente na promoção da colaboração no processo educativo, e ainda, permite a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento (FERNANDES, 2011).

A introdução das tecnologias da web como ferramentas de ensino são mais do que urgentes e necessárias. O uso da rede virtual é extremamente positivo, desde que haja o processo de planejamento e adequação de infraestrutura da instituição de ensino e dos docentes envolvidos na aplicação do uso das novas tecnologias.

Na prática, despertar no estudante a ideia de estudar no *Facebook*, sem sombra de dúvida, é um desafio, já que o ambiente virtual é visto predominantemente como um espaço entretenimento e comunicação com familiares, amigos e colegas. O desafio poderá tornar o trabalho do docente de integrar tecnologia no ensino de língua portuguesa muito gratificante, principalmente a partir do momento em que os resultados sejam

positivos e a participação do alunado seja real. Isto adquire novo significados se reconhecermos que a tecnologia ainda tem pouco uso no ensino de língua portuguesa, diferentemente do que acontece no ensino de línguas estrangeiras.

O grande atrativo do *Facebook* é a sua popularidade e o hipertexto como ferramenta básica de leitura e escrita. Sua facilidade de uso é indiscutível e *Curtir* e *Compartilhar* se tornaram ações comuns no uso das tecnologias e aplicadas perfeitamente ao cotidiano de da maioria dos usuários da web.

Moran (2000) diz que o computador proporciona uma atração e uma sedução sobre os alunos, assim como as imagens do cinema e da televisão, principalmente quando através da Internet, pelas suas possibilidades de navegação, tornando a própria busca mais "sedutora" e "envolvente".

Considerando as palavras de Moran, é evidente que o uso das redes sociais é proveitoso em diversas práticas. Muitas páginas são acessadas diariamente no *Facebook* com o intuito de divulgação. Existem cursos que fazem das páginas da famosa rede social, ponto de encontro e debate para as informações que desejam publicar.

Relacionamos no quadro 1[96] alguns grupos do *Facebook* voltados para o estudo da gramática da língua portuguesa. Os exemplos selecionados no quadro servem como referência para os objetivos que pretendemos demonstrar. Porém, existe uma enormidade de outros grupos fechados e abertos para divulgação da língua portuguesa e outras finalidades afins. Além do ensino da gramática, é possível compartilhar leituras diversas na rede social e despertar o gosto pela leitura.

A aplicação das páginas e grupos do *Facebook* como recurso didático é de fato benéfica e, pelos acessos constantes, trará a possibilidade de memorização de forma natural e interativa, despertando o interesse do estudante. Ao acessar e *Curtir* as dicas publicadas, o usuário terá a informação imediatamente disponível para o seu acesso e conhecimento.

Almeida (2003) afirma que "a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo". Em consequência, o processo de ensino-aprendizagem será colaborativo

[96] O quadro não aparece imediatamente abaixo para evitar sua divisão entre páginas no processo de edição final do texto.

e o estudante será um dos divulgadores da informação constante nas referidas páginas. Resultado? Aprendizagem colaborativa.

Grupo de Estudo e Discussão	Número de Seguidores	Apresentação Geral
Língua Portuguesa[97]	836.783	Um espaço para os admiradores da LÍNGUA PORTUGUESA. Para falar e escrever corretamente.
Revista Língua Portuguesa[98]	137.195	Reportagens publicadas na revista Língua Portuguesa.
Mais Língua Portuguesa[99]	21.961	Preparação para vestibular, concursos, ou simplesmente querendo aprender para melhor uso da língua.
Da Língua Portuguesa[100]	191.894	Dicas, publicações, exercícios sobre gramática.
Leio , Logo Existo[101]	683.574	Dicas de leitura, comentários sobre autores e livros, reflexões.

Quadro 1 – Alguns grupos de estudo e discussão da Língua Portuguesa

Como culminância, o docente deve propor a realização de fóruns de debate e pesquisa das regras demonstradas a cada postagem realizada. Os comentários realizados pelos estudantes devem fixar ainda mais os conteúdos gramaticais abordados nas páginas utilizadas.

O docente frente a este novo cenário tecnológico, poderá dispor de muitos recursos que estimulam a participação do aluno. O aluno, ao utilizar os recursos tecnológicos, se torna mais colaborativo, participativo e assim, pode expor o resultado de sua reflexão e aprendizado para todos os envolvidos nesta rede. Todos passam a ser autores das informações compartilhadas e teremos o conteúdo gramatical sendo gradativamente interiorizado pelo estudante que está conectado todo o tempo.

Com a aprendizagem coletiva e colaborativa teremos de fato uma aprendizagem efetiva.

> As redes sociais têm uma utilidade inegável para a educação formal, embora sua maior realização consista em estabelecer um vínculo de união com a

97 <https://www.*Facebook*.com/linguaportuguesa07?hc_location=stream> Acesso em: 29-11-2013.

98 <https://www.*Facebook*.com/revistalingua?hc_location=stream>. Acesso em: 29-11-2013.

99 <https://www.*Facebook*.com/MaisLinguaPortuguesa?fref=ts>. Acesso em: 29-11-2013.

100 <https://www.*Facebook*.com/dalinguaportuguesa?fref=ts>. Acesso em: 29-11-2013.

101 <https://www.*Facebook*.com/LeiologoExisto?ref=ts&fref=ts>. Acesso em: 29-11-2013.

> informal. Esta união produz uma retroalimentação que favorece o processo educativo. (HARO, 2010, p. 10)

5. Considerações finais

Sabemos de todas as dificuldades pelas quais é possível passar ao utilizarmos as ferramentas web como recurso metodológico de ensino, mas é fato que os resultados de sua aplicação são promissores.

Como qualquer recurso pedagógico, sua utilização requer planejamento, avaliação, propostas e preparação. Ao seguirmos esses pontos básicos, teremos no próprio aluno, adesão e participação. O uso da tecnologia pode oferecer muitas vantagens e atrair o interesse dos alunos, desde que sejam observados critérios básicos e haja envolvimento em pesquisa.

A tecnologia promove diferentes oportunidades de participação colaborativa e torna produtiva a participação de todos os envolvidos no processo. Se empregada em consonância com as características da web 2.0, todos podem ser produtores de conteúdos e conhecimentos. Consequentemente a aprendizagem será beneficiada com resultado concreto e positivo.

Como tem sido discutido na literatura de estudos linguísticos, ensinar regras gramaticais não precisa ser um processo cansativo e sofrido. Neste sentido, as redes sociais podem estimular formas de aprendizagem colaborativa, o que resultará em efeitos benéficos não só para o estudante, mas também para o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 203-217.

ERCÍLIA, M.; GRAEFF, A. *A internet.* 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

FERNANDES, L. *Redes sociais online e educação*: contributo do *Facebook* no contexto das comunidades virtuais de aprendentes, 2011. Disponível em: <http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf>. Acesso em: 01-11-2013.

GABRIEL, M. *Marketing na era digital*: conceitos, plataformas e estratégias. São Paulo: Novatec, 2010.

GABRIEL, M. *Educ@r*: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

HARO, J. J, de. *Las redes sociales en educación*, 2008. Disponível em: <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>. Acesso em: 01-11-2013.

LORENZO M. E. *A utilização das redes sociais na educação*. 2011. Disponível em: <http://www.clubedeautores.com.br/book/50369--a_utilizacao_das_redes_sociais_na_educacao>. Acesso em: 01-11-2013.

MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-66.

PATRÍCIO, R.; GONÇALVES, V. *Facebook*: rede social educativa? *I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010, p. 593-598. <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>.

SANTAELLA, L; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição cognitiva do Twitter. São Paulo: Paulus. 2010.

SILVA, D. B. da. *As principais tendências pedagógicas na prática escolar Brasileira e seus pressupostos de aprendizagem.* Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm>. Acesso em: 01-11-2013.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação* : salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 62-68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 01-11-2013.

TORI, R. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na educação*: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VILAÇA, M. L. C.; SILVA, R. da. Cibercultura, educação e linguagem: interfaces interdisciplinares de formação humana. In: DUTRA, R.; GRINSPUN, M. p. S. Z.; NOVIKOFF, C. (Orgs.). *Desafios da práxis educacional*: interdisciplinaridade, estética e ética. Salvador: Pontocom, 2013. Disponível em: <http://www.editorapontocom.com.br/l/20/Desafios-da-pr%C3%A1xis-educacional>.

O USO DE DESCRITORES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Raquel Gaio (UFRJ)
Renata da Silva de Barcellos (CEJLL-NAVE/UNICARIOCA)
osbarcellos@ig.com.br

RESUMO

A partir da apresentação da metodologia adotada nas aulas de língua portuguesa do 3° ano do Colégio Estadual José Leite Lopes / NAVE, pretende-se propor uma reflexão do uso de descritores (são habilidades e competências definidas em unidades: uso da língua, leitura e produção textual) nas atividades e avaliações, de recursos tecnológicos, de diferentes linguagens e de conhecimento de mundo. A concepção teórico-metodológica adotada é a sociointeracionista, uma vez que o aluno é caracterizado como um sujeito ativo, o texto é o próprio lugar da interação e o conhecimento é construído na relação educador-educando-texto. Para isso, o embasamento teórico será os PCN (2002) e a teoria de Vygotsky (1994).

Palavras-chave: Descritores. Competências. Habilidades.

1. Introdução

Para apresentar a linha teórica adotada na minha prática pedagógica, inicialmente, cabe apresentar a instituição tecnológica onde leciono: Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE, no Rio de Janeiro. É uma parceria do público (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro) com o setor privado (a OI Futuro). A proposta da escola é um ensino integral (funciona das 7h00 às 17h00) e integrado (os alunos saem habilitados em um destes três cursos técnicos: Mídias, Programação de jogos e Roteiro digital). A filosofia é de um ensino interdimensional – teoria do professor Antonio Carlos – cuja definição é "a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real essa expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos". <http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm>. A proposta desta instituição é ser um centro disseminador de novas práticas pedagógicas. Para isso, os educadores fazem parte de linhas de pesquisa, dentre elas: "Ensino médio integrado" e "Educador-orientador".

Na área de língua portuguesa, desenvolvo um trabalho no 3° ano do ensino médio do CEJLL, cuja concepção de linguagem é a (de uma forma de) interação. Isso significa que mais do que possibilitar uma

transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como "uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 2000, p. 20).

TURMA 3004	Leitura															Uso da Lingua							Produção Textual				
Alunos(nº)	L1	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L14	L20	L21	L2	L13	L15	L16	L17	L18	L19	C1	C2	C3	C4	C5
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																										
28																										
29																										
30																										
31																										
32																										
33																										

Referência: http://cedfl.mec.gov.br/proeb/proeb03_portuguese.pdf

Neste terceiro bimestre (de 2013), no CEJLL-NAVE, estou implementando outro critério de avaliação com base na matriz curricular de língua portuguesa do 3° ano (http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoLP3AnoEMSAERJ2008.pdf).

Propusemos que os alunos levassem a cópia deste documento nor-

teador das questões propostas pelo SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e a tabela elaborada por um aluno com os diversos descritores abordando os três pilares: uso da língua, leitura e produção textual.

O uso da tabela tem por objetivo ser um controle para aprimorar as defasagens dos alunos nos quatro pilares desta disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade. Todas as atividades propostas são acompanhadas do descritor trabalhado. Quando o aluno erra a questão, sinalizo na tabela o descritor. Por exemplo:

> (FUVEST 2012) – **D 3** – O pronome "ela" da frase "Era ela, portanto, quem devia merecer do novo rei o melhor das suas atenções", refere-se a ...: (D 3)
>
> A- “desmedida ambição”.
> B- “Casa de Avis”.
> C- “esta burguesia”.
> D- “ameaça castelhana”.
> E- “Rainha Leonor Teles”.

A tabela permite assim que cada educando possa ter consciência dos descritores que precisa desenvolver. Enquanto educadores, temos o mapa das maiores dificuldades. Portanto, quando propomos atividades diversas, devemos selecionar não só exercícios diversificados, como também ênfase nas maiores dificuldades. A seguir, apresentamos cada um deles.

2. Matriz de referência e os descritores

A matriz de referência consiste em um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidos em unidades intituladas descritores. Estes são referentes a domínios que podem e devem fazer parte da sala de aula no quotidiano. A partir destas orientações, o educador precisa propor atividades considerando-os a fim de não trabalhar e avaliar uns em detrimento de outros.

De acordo com a matriz de referência, a disciplina de língua portuguesa é dividida em duas dimensões: *a do objeto do conhecimento* e a *das competências a serem desenvolvidas nos educados*. Dentro dessa perspectiva, foram elaborados descritores específicos a fim de contemplar cada um dos seis tópicos a serem apresentados posteriormente a definição:

> Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações

mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. (INEP, 2009)

2.1. Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

(ENEM 2012) No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões "voltou de ateu", "disilimina esse" e "eu não sei a ler". Com essa reflexão, o autor destaca

A) os desvios linguísticos cometidos pelos personagens do texto.

B) a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa.

C) a distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas.

D) o relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias.

E) a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem.

Gabarito: E

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

2.2. Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

2.3. Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

2.4. Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

> **(ENEM 2012)** O título do texto traz o ponto de vista do autor sobre a suposta supremacia dos humanos em relação aos outros animais. As estratégias argumentativas utilizadas para sustentar esse ponto de vista são:
>
> A) definição e hierarquia.
>
> B) exemplificação e comparação.
>
> C) causa e consequência.
>
> D) finalidade e meios.
>
> E) autoridade e modelo.

Gabarito: B

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

2.5. Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

2.6. Descritores do tópico VI. Variação linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

> **(ENEM 2011)** No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:
>
> A) "Não se conformou: devia haver engano" (ℓ.1).
>
> B) "e Fabiano perdeu os estribos" (ℓ.3).
>
> C) "Passar a vida inteira assim no toco" (ℓ.4).
>
> D) "entregando o que era dele de mão beijada!" (ℓ.4-5).
>
> E) "Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou" (ℓ.11).

Com base na apresentação dos descritores e da ilustração de alguns, o uso dos mesmos é mais uma possibilidade para o aprimoramento de nossa prática docente. Isso possibilita não só o auxílio no trabalho de desenvolvimento de atividades diversas, como também proporciona o desenvolvimento de habilidades a serem desenvolvidas, a partir dos gêneros textuais propostos pelo currículo mínimo:
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_9__0.zip

Na próxima parte, refletiremos sobre a questão da leitura, pilar fundamental na proposta dos descritores.

3. *Leitura*

De acordo com os PCN, o ensino da língua portuguesa deve ser proposto dentro da perspectiva da concepção da linguagem como interação e do ensino reflexivo. Com isso, verificamos a função social da língua como requisito básico para que o educando saiba ler e compreender um texto verbal e / ou não verbal. Assim, construindo seu processo de cidadania e integrando a sociedade como ser participante e atuante. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 200, p. 41)

Definitivamente, a prática da boa leitura está cada vez mais comprometida dada a nossa realidade tecnológica. Estamos imersos nela e dependentes dela. Isso tem como consequência à má prática da leitura. Lemos rápido e de forma artificial. Ao mesmo tempo em que produzimos um trabalho (acadêmico e/ou profissional), ouvimos música no *ipod*, enviamos mensagens e nos conectamos a uma rede social. Muitas vezes, a questão proposta é de grau fácil e dada à falta de atenção necessária o educando não chega ao gabarito.

Segundo INEP, a prática da leitura propicia:

> as habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não se restringe apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual. (2013)

O ENEM é uma proposta de avaliação dos conteúdos de forma integrada. Para isso, é necessário ter as habilidades bem desenvolvidas. Vejamos um exemplo:

> (ENEM 2012) HAGAR DIK BROWNE
>
> VEJA QUANTOS TUBARÕES ESTÃO SEGUINDO A GENTE!
>
> É COMO SE ELES SOUBESSEM QUE ALGO RUIM VAI ACONTECER!
>
> As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da:
>
> A) conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um aconteci-

mento ruim.

B) reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.

C) condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.

D) possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.

E) impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Nesta questão cujo gabarito é a letra D, é preciso a leitura inclusive do icônico.

Em língua portuguesa, os descritores são divididos em três grupos: *língua, leitura e produção textual***.** Na área de leitura, as avaliações devem visar a um ensino voltado para a autonomia, o protagonismo e a participação cidadã. Para isso, é norteado por três fatores: domínio do uso da língua materna, reflexão sobre a linguagem como fenômeno social, cultural, histórico e visão crítica das formas linguísticas no uso de recursos gramaticais.

O *domínio do uso da língua materna* tem o objetivo de produzir não só textos orais como também escritos.

Este é mais um dos problemas relativos ao ensino desta disciplina na atualidade. Devido ao número de educandos nas salas de aula tanto de ensino público (maior número) como privado, a proposta de atividades como apresentações orais (dentre elas, debate e seminário, como é sugerido pela documentação) e de produção de textos escritos são inviabilizadas. Como haver apresentações, se é preciso contemplar uma matriz curricular (currículo da disciplina aqui discutida)? Quando analisar inúmeros textos?

Vale ressaltar que só se desenvolve a habilidade no que tange a oralidade e a escrita colocando-as em prática. É o exercício constante o responsável pelo dessas por essas competências. Por isso, no CEJLL/ NAVE, toda semana, às quartas-feiras, são propostas atividades nessas áreas. Por exemplo, a fim de realizar integração (um dos preceitos da instituição), participamos de projetos integrados como o deste ano sobre drogas (cujas disciplinas envolvidas foram: biologia, física, química, língua portuguesa e sociologia). A partir desse tema, foram desenvolvidas estas atividades:

– *apresentações em grupos sobre maconha, cocaína, crack*. Como educadoras desta área do saber avaliamos a expressão oral e a postura.

Neste 4° bimestre, propomos microapresentações para analisar e aprimorar a expressão oral. Esta, porque, de acordo com Marcuschi, é imprescindível trabalhar a expressão oral também. Afinal, a fala é "uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas" (1997, p. 39). Como a instituição pretende formar cidadãos autônomos, além da habilitação em um dos três cursos técnicos, é nossa função criar situações em que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Em projetos integrados com outras disciplinas também verificamos a expressão não só oral como também postural. Um dos projetos realizados foi o NAVE +20, em que os alunos defendiam ou não a construção da Usina de Belo Monte.

> ...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN, 1998, p. 25).

– *prova integrada* (*PI*) – avaliação bimestral contendo cinco questões de cada disciplina de forma integrada – nos dias de aplicação – apresentava textos dentro dessa temática.

Por exemplo: o do primeiro dia – sempre com o respectivo descritor trabalhado:

> **DROGAS: A MÍDIA ESTÁ DENTRO – Eugênio Bucci**
> (http://www.seuconcurso.com.br/interpretsss/inter20.htm#ixzz2dGWu4NDK)
>
> 1- **D3-** DROGAS; A MÍDIA ESTÁ DENTRO; com esse título o autor:
>
> (A) condena a mídia por sua participação na difusão do consumo de drogas;
>
> (B) mostra que a mídia se envolve, de algum modo, com o tema das drogas;
>
> (C) faz um jogo de palavras, denunciando o incentivo ao consumo de drogas pela mídia;
>
> (D) demonstra a utilidade da mídia em campanhas antidrogas;
>
> (E) indica que a mídia é bastante conhecedora do tema das drogas.
>
> 2- **D4-** Segundo o texto, as drogas:

(A) aparecem, na mídia, de forma explícita;

(B) não são exploradas pela mídia;

(C) são condenadas pela mídia de forma implícita;

(D) aparecem na mídia por meio de referências indiretas;

(E) são motivo central da propaganda midiática.

3- **D2** – "Existem insistentes campanhas antidrogas nos meios de comunicação."; a forma verbal abaixo que substitui INADEQUADAMENTE existem nesse segmento do texto, por não respeitar a concordância verbal, é:

(A) há (B) pode haver (C) podem haver (D) devem existir (E) deve haver.

(D) abrange o autor e os possíveis leitores;

(E) distraiu-se sobre o tratamento até então dado ao tema.

– *produção textual*: na avaliação bimestral, propomos o seguinte:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construído ao longo de sua formação, redija um texto argumentativo sobre a temática *drogas* a luz de uma destas questões: *legalização e internação compulsória* (mínimo de 25 linhas e máximo de 30), em norma culta escrita da língua portuguesa.

Cabe destacar que o gênero textual a ser proposto é de acordo com a orientação da matriz de referência em cada bimestre. A proposta é propiciar o contato do educando com textos diversos, para permiti-lo adequar-se a cada situação comunicativa com propósitos distintos.

Quanto ao uso da língua, por causa do advento do ENEM, os diversos conteúdos morfossintáticos são abordados de forma reflexiva. Vejamos algumas questões de concurso sobre a temática dos conectivos.

Questão1 (ANVISA 2013) Assinale a alternativa cuja conjunção (ou locução conjuntiva) estabeleça essa mesma relação entre as orações.

Alguns fitoterápicos eram muito eficazes, mas perderam espaço no mercado.

(A) Juliana ora toma remédios de alopatia, ora toma remédios de homeopatia.

(B) João não só deixou de tomar os medicamentos, mas também não fez repouso.

(C) Não se acomode nesse único tratamento, que poderá não ser o ideal.

(D) Estudou muito, por isso conseguiu resolver o caso.

(E) Conversou bastante com o Dr. Rafael, entretanto não conseguiu se con-

formar.

Nesta questão, está sendo avaliado o descritor D15. O educando para chegar ao gabarito alternativa **E** deve ler com atenção a frase base. Em seguida, depreender o elo coesivo (no caso, <mas>) e, por último, ler as alternativas e marcar a que estabelece a mesma semântica.

Questão 2- (UFMT 2007) O trecho *O trabalho não tira só a escola das crianças, tira a infância também.* Pode ser reescrito, sem alterar o sentido, de diversas maneiras. Assinale a reescritura que **NÃO** conserva o sentido.

A) O trabalho tira a escola das crianças, logo tira a infância também.

B) O trabalho não tira só a escola das crianças, mas também a infância.

C) O trabalho, além de tirar a escola das crianças, tira a infância também.

D) O trabalho tira não só a escola das crianças, como também a infância.

E) O trabalho tira a escola e a infância das crianças.

Nesta questão está sendo avaliado o descritor D15 também. Mas de forma diferenciada. Está implícito o conteúdo <paráfrase>, em que o educando analisará que em quatro opções há possibilidades de reescritura. O educando para chegar ao gabarito alternativa **A,** deve ler com atenção a frase base e verificar a semântica da estrutura<não só... também>. Em seguida, ler cada alternativa e depreender o elo coesivo delas, verificando a sua semântica.

– A reflexão sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural...

Segundo os PCN, o ensino de língua portuguesa deve "basear-se em propostas interativas língua/linguagem[...] o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão / interpretação de textos" (2000, p. 2000).

Na questão abaixo, verificamos que o educando deveria ter conhecimento de mundo no que tange ao fenômeno da nossa sociedade na década de 60 e da sua relevância para nossa cultura.

(ENEM 2012) – **D5** -A capa do LP Os Mutantes, de 1968, ilustra o movimento da contracultura. O desafio à tradição nessa criação musical é caracterizado por

A) letras e melodias com características amargas e depressivas.

B) arranjos baseados em ritmos e melodias nordestinos.

C) sonoridades experimentais e confluência de elementos populares e eruditos.

D) temas que refletem situações domésticas ligadas à tradição popular.

E) ritmos contidos e reservados em oposição aos modelos estrangeiros.

O gabarito desta questão é a letra **C** cujo descritor **é D20.** Nela, é necessário considerar "não só o que foi escrito, mas também o conhecimento que se faz do texto" (BRASIL, 1998, p. 44). Trata-se de um texto – capa de disco – utilizado para avaliar o nível de conhecimento cultural do educando.

– *visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais em prol dos propósitos comunicativos do produtor de texto.*

O sujeito competente no domínio da linguagem deve ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos. Esses devem ser adequados à situação comunicativa em que o locutor atua, produzindo sentidos. É preciso que se posicione criticamente diante do que lê, escreve, ouve e fala. Afinal, aprendemos a ler e a escrever "porque estamos inseridos em um grupo social. A língua só se realiza na interação entre sujeitos" (FUZA & MENEGASSI, 2011).

(PUC RJ 1999) Na coluna *Língua Viva* (22/08/99), o professor Sérgio Duarte chama nossa atenção para a possibilidade de variação interpretativa de enunciados em função do uso do acento grave. Explique como isso se dá nos enunciados abaixo.

• Veio à noite de mansinho e encontrou-o dormindo.

• Veio a noite de mansinho e encontrou-o dormindo.

Resposta:

Alternativa 1: No primeiro caso, a expressão "à noite" é adjunto adverbial; no segundo caso, sem o acento grave, a expressão "a noite" é sujeito.

Alternativa 2: No primeiro caso, entende-se que alguém chegou durante a noite de mansinho; no segundo caso, compreende-se que a própria noite chegou de mansinho.

4. Considerações finais

Por fim, constatamos que a experiência do uso dos descritores por nós educadores tem sido primordial para a proposição das atividades a

serem desenvolvidas. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade ainda em reconhecer o descritor trabalhado em cada questão proposta. É necessário mais tempo dedicado à elaboração e escolha de atividades e à análise das mesmas para especificá-lo. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise questões de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas. Assim, de acordo com avaliações externas como SAEB – SAERJ, o uso dessa ferramenta permite-nos reformular e atualizar o ensino de língua portuguesa de maneira mais consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais* (*ensino médio*). Brasília: MEC, 2000.

_____. *Revista do Ensino Médio*. 2004, n. 4, ano II.

BAKHTIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BONINI, Adair. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. *Delta*, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*-1997. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Saeb 2001*: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HERNÁNDEZ, E. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de

trabalho. São Paulo: Artmed, 1998.

INEP. <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: fev.2009.

GOMES, Elba Maria Leite. *Estudo sobre a compatibilização das matrizes de referência de língua portuguesa do Saeb 1999/2001*. Daeb/Saeb, 2001. (Inédito)

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura*: teoria & prática. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio* (*ENEM*): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005, p. 13-28.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros do discurso. In: ___. *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez, 2001.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros do discurso e gêneros textuais*: questões teóricas e aplicadas. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

PESTANA, M. L. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 79, n. 191, jan./abr. 1998.

SOARES, M. B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento e alfabetização:* as muitas facetas. Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. [Apresentado em: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26]

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagli (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do Inaf 2001*. 2. ed. São Paulo, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O USO DO BLOG NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alline Olivia Flores Gonzalez Além (UEMS)
alli_flores@hotmail.com

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.

(Paulo Freire)

RESUMO

O mundo está em constante transformação devido ao surgimento de novas tecnologias e sua grande influência em nossas vidas, pois sem as mesmas, tornou-se quase impossível a realização de tarefas diárias, o que tem influenciado o nosso modo de agir através de novas e necessárias formas de comunicar. Essa realidade exige que a área da educação desenvolva processos de inclusão dessas ferramentas no âmbito do cotidiano escolar. Para que isso aconteça, os profissionais envolvidos precisam criar um espaço de reflexão para acompanhar essas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo no sentido de adaptá-las a realidade vivenciada pelos integrantes do espaço escolar. Neste sentido observou-se a necessidade do uso do blog como ferramenta didática na sala de aula, em que professores e alunos possam assumir o papel de principais personagens e usar a criatividade, o raciocínio e atitudes ativas para a produção do conhecimento nesse ambiente virtual. Desta forma, o uso do blog propicia esse espaço de diálogo, interação, reflexão crítica, onde ambos podem discutir ideias e expor acerca do trabalho desenvolvimento, tornando esse espaço virtual uma fonte aberta e constante de análise e reflexão, para que junto com as outras ferramentas de ensino possam contribuir para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. O blog é um recurso tecnológico e educacional muito rico, que além de interessar aos alunos, desenvolve suas capacidades de argumentação e leitura e promove uma interação necessária para que se proceda à comunicação. Com o uso do blog os eixos leitura, escrita e oralidade serão considerados, possibilitando ao aluno estudar a língua portuguesa de forma mais interessante e motivadora.

Palavras-chave:
Blog. Ensino. Língua portuguesa. Ferramenta didática. Recurso tecnológico.

Os alunos não têm o hábito de estudar, resulta que se comprova pelo seu comportamento em relação à leitura e à produção de textos e a tarefa de um modo geral. Mediante esta problemática, foi pensado no blog para despertar a atenção dos alunos para a importância da leitura e da oralidade e da escrita, que incentive e facilite o acesso à leitura, da-

queles que não tem, para que apreciem esta atividade e mediante a análise dos diversos portadores de textos apresentados, produzam textos despertando o interesse e o desejo de manifestar suas ideias, em um espaço de ampliação de conhecimentos e interação, proporcionando o aprendizado da Língua.

O blog faz parte atualmente de uma grande rede de comunicação, onde os usuários se comunicam om outros, tendo como princípio pontos de interesses em comum, ou apenas uma simples curiosidade. Hoje, são indispensáveis, afinal fazem parte dessa grande rede de informações que estamos vivendo, Essa ferramenta tecnológica ocupa um lugar de destaque no contexto educacional, esse fato pode ser comprovado pelos tipos de blogs com fins pedagógicos e seus diversos recursos digitais que auxiliam na práxis pedagógica.

Assim, nesse contexto, a utilização do blog como instrumento de divulgação da prática pedagógica beneficiará alunos e professores a expressar suas ideias em um ambiente lúdico e criativo. No entanto, tudo depende do nosso olhar, da nossa vontade de mudar, de propiciar ao aluno novas maneiras de aprender. Um olhar positivo para o uso correto da tecnologia em sala de aula poderá constatar que ela trará muito mais do que se imagina, seu uso impulsiona a inteligência e cria ambientes favoráveis à aprendizagem.

Precisamos quebrar os paradigmas que nos prendem a modelos antigos e ineficazes de educação, já que o objetivo da escola é o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos alunos. A escola precisa democratizar p saber e reconhecer a necessidade que se faz de trazer a tecnologia para dentro da sala de aula, para dentro de seu planejamento, sendo estendida, assimilada, criticada. A escola deve assumir uma postura de crescimento, de mudanças e buscar através dessas tecnológicas formas de dinamizar o ensino.

Sobre a dimensão humana o desafio de ser professor nos dias de hoje impõe uma constante reflexão sobre a ação enquanto docente, em relação ao conhecimento, metodologia e às práticas pedagógicas empregadas para ensinar. Estar comprometido com essa ação requer do profissional a capacidade de promover em si e nos seus alunos a novidade do "aprender a aprender" (BEHRENS, 1999, p. 123).

Este projeto pretende desenvolver a utilização do blog como fonte de informação e interação entre alunos e professores, apresentando um instrumento diferente e inovador nas práticas pedagógicas. Diante disso o

professor é de fundamental importância no meio de toda essa aquisição de informação, pois ele é o facilitador da aprendizagem dos seus alunos ao utilizarem os recursos tecnológicos. Tornando-se o principal transformador desse novo ambiente, dependendo dele a metodologia utilizada e o rumo das aulas, como sempre foi, só que, agora, transformada em alguns detalhes, com novos recursos tecnológicos, onde sem dúvida irão enriquecer suas práticas pedagógicas.

As práticas tradicionais da escola baseavam-se em transmissão de conhecimento, numa perspectiva em que o professor era o detentor do saber e o aluno um mero receptor de conteúdos. Com a navegação virtual haverá um destaque aos conceitos e teorias relacionadas aos processos de aprendizagem cooperativa e à interatividade.

Percebemos a necessidade de promover situações em que prevaleça o grupo diante da individualidade, em que aprender constitui-se em viver situações em que as pessoas sintam-se bem em compartilhar experiências, de forma sistematizada, trazendo seu dia-a-dia para a escola. Nessa proposta de aprendizagem cooperativa, cada um assume seu papel no grupo, responsabilizando-se por ele, assumindo os créditos e as perdas, num processo que promova uma dinâmica de interação.

Podemos entender a interatividade como uso de recursos tecnológicos conectados em rede, que suscitam a participação e a reação. Disso resulta um ambiente cujo domínio da mídia promove a liberdade de escolha. Nesse sentido, a postura do educador passa a ser a de mediador e não transmissor de conhecimentos, propondo situações de aprendizagem centradas no educando.

Segundo as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa,* o professor de língua portuguesa precisa propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital etc.). Sob o exposto, defere-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos).

No atual contexto, em que os aparelhos tecnológicos estão cada vez mais inseridos no cotidiano dos alunos, faz-se necessário pensar no ensino e na aprendizagem da língua materna utilizando as tecnologias de informação e comunicação de forma consciente e adequada. As pesquisas sobre o uso do blog como recurso e estratégia didática demonstram que ainda são necessários estudos mais aprofundados sobre os resultados de sua utilização no ambiente escolar, tendo em vista a importância da ela-

boração de projetos pedagógicos que visem a um melhor desempenho dos alunos, integrando práticas habituais de ensino às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Segundo Corrêa e Cunha (2006), não considerar a situação de comunicação nos trabalhos com a leitura e a escrita é um dos principais fatores que causam as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da língua materna. A partir desse ponto de vista, percebe-se que, a prática de leitura e escrita da língua portuguesa tem sido um desafio na sala de aula, tanto para os professores quanto para os educandos. Faz-se necessário, diante dessa realidade, discutir diferentes formas de trabalhar com essas habilidades.

De acordo com Coscarelli (2005, p. 28), podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos. Nesse contexto, é relevante que os educadores saibam lidar com os recursos oferecidos pela internet para que estes sirvam como apoio às atividades, e, assim preparar os alunos para as diversas situações que irão enfrentar ao sair da escola.

Partindo desse ponto, destaca-se o blog como ferramenta nas práticas educacionais, devido o mesmo está inserido na vida de muitos jovens por ser gratuito, além dos usuários participarem ativamente da construção, elaboração e postagem dos textos característicos desse gênero.

Para Reis (2009, p. 106) "... o blog utilizado como recurso pedagógico oferece infinitas possiblidades para o desenvolvimento da escrita, da capacidade argumentativa, da criatividade, da organização, da estética, proporciona a experiência de aprendizagem colaborativa e permite a reflexão sobre valores éticos".

Sobre essa perspectiva, utilizar o blog educacional como ferramenta para as práticas de leitura e escrita é fundamental, tendo em vista que ele permite a interação com diferentes textos, imagens e música. A utilização dessa ferramenta na área docente contribuirá no aprendizado do aluno, no quesito leitura e escrita, visto que este poderá adotar com facilidade essa ferramenta interdisciplinar de trabalho, sendo possível utilizá-la criando uma comunidade de interesses pessoais, além das propostas escolares.

O blog possui um enorme potencial no ambiente educacional de-

vido algumas peculiaridades, como permitir reflexões e conversas que em muitos casos são atualizados todos os dias. Também desenvolvem os leitores com ideias, perguntas e links interessantes. Um traço muito importante desse gênero que o faz um grande aliado das práticas pedagógicas é o fato do mesmo exigir interação entre o auto e leitor. Nesse caso, o aluno se sente motivado a escrever, tendo em vista o retorno que ele terá a partir da leitura crítica e dos comentários dos seus colegas.

Nas palavras de Freire (1996) "ninguém ensina ninguém; tampouco ninguém aprende sozinho. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo", fica clara a importância e eficiência do blog, do ponto de vista da construção do conhecimento na relação aluno-pensamento, que vai além da relação entre professor e aluno.

Moran (2007) enfatiza o uso do blog educacional afirmando que "quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação deles se torna fundamental". Desta forma, essa ferramenta pode constitui-se num recurso de apoio à aprendizagem por ser um espaço de criação coletiva, que aproxima professores e alunos, sem contar que, com o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a escola cumpre o seu papel de preparar o aluno para os desafios para os desafios impostos pala sociedade, não na intenção da comunidade, mas da transformação da realidade que ora se apresenta.

Com as inovações tecnológicas presente cada vez mais no cotidiano das pessoas é esperado que estes avanços também repercutam no meio educacional. Nesta situação, o processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas ao uso de livros didáticos. Os alunos, que em sua maioria são familiarizados com as atuais tecnologias da informação, possibilitam que no espaço da sala de aula seja possível utilizar tais como os blogs para facilitar este processo.

Os educadores entendem a necessidade do uso das TIC na vida diária para o desenvolvimento da atividade profissional, observando a uma grande motivação dos educandos em relação às novas tecnologias em sala de aula. A facilidade de construir um blog, a rapidez e praticidade com que são veiculadas as informações proporcionam diversas possibilidades para seu uso pedagógico. Assim, vários docentes tem inserido o desenvolvimento de blogs em suas práticas educativas.

Segundo Marinho (2007), os blogs na escola podem servir para vários fins: podem ser o portal da escola sua forma de se abrir e se mostrar para o mundo. Podem ser o espaço de divulgação de ações ou proje-

tos específicos. O uso do blog na educação está transformando-se num meio de construção coletiva da aprendizagem uma vez que essa ferramenta estimula a comunicação, a democratização de ideias, informações e conhecimentos, construindo-se a aprendizagem de forma colaborativa.

Na condição de utilização do blog como recurso educacional, Boeira (2009) afirma que os alunos não são mais apenas receptores passivos de informações, eles também devem contribuir com o processo de aprendizagem, uma vez que esse processo é ativo, no qual tanto o aluno quanto o professor participam.

Para Valente (2010) deter-se à atividade em aula é imitar-se. O século XX trouxe inovações tecnológicas para a sociedade para a sociedade, novas formas de comunicações foram criadas para facilitar a produção de conhecimento, o que leva a essa nova sociedade denominada por Machado (2009) como a "Sociedade do conhecimento" a buscar diversas maneiras para a investigação e aquisição do conhecimento.

A tecnologia além de provocar mudanças nos processos educacionais dá sinais de que a demanda exige avanços em nossas práticas pedagógicas. Para que ela possa ser utilizada no sistema educacional de modo a proporcionar melhorias no processo ensino-aprendizagem é necessário que a escola passe por adaptações físicas e humanas. Na educação, os blogs têm sido adotados desde meados doa anos 2000.

Podemos considerar que os blogs são sistemas comunicativos com estas características. Portanto, serão fontes de análise e reflexão para a construção de um pensamento acerca das interações entre os campos da comunicação e da educação.

O projeto "O uso do blog nas aulas de língua portuguesa" propiciará aos alunos a interatividade entre o professor e aluno professor e aluno ao decorrer do período de execução avaliar as diversas áreas do conhecimento. Segundo D'eça 1998 *apud* Machado, 2009, p. 3) "A interatividade ganha centralidade na cibercultura pois ocorre a mudança de paradigmas, passando da transição da lógica da comunicação (interatividade), causando uma modificação radical o esquema clássico de informação baseado na ligação unilateral emissor -mensagem-receptor.

Atualmente existem muitos blogs voltados para a área da educação, o que comprova a real possibilidade de utilização nessa área. Barbos e Granado (2004, p. 69) afirmam que "se há alguma área onde os weblogs podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e de tro-

ca experiências com excelentes resultados, essa área é sem dúvida, a da educação". Nesta vertente a utilização do blog como instrumento de divulgação da prática pedagógica beneficiará alunos e professores a expressar suas ideias através de um ambiente lúdico e criativo.

Nos dias atuais o uso do blog em sala de aula pode trazer mais dinamismo para a realização e apresentação de trabalhos, facilita o dia-a-dia de professores e estudantes que tem no ambiente virtual uma espécie de arquivo de documentos, além de aproximar os alunos, que podem discutir ideias e opiniões sem que estejam no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo (FERNANDES, 2011).

Os blogs, usados em projetos educacionais, podem desencadear entre os participantes o exercício da expressão criadora escrita, artística, hipertextual. Pela sua estrutura, permitem o exercício do diálogo, da autoria e coautoria e possibilitam, também, o retorno à própria produção, a reflexão crítica, a reinterpretação de conceito e práticas. O blog registra de forma dinâmica todo o processo de construção do conhecimento e abre espaço para a pesquisa.

Segundo Echeita e Martin (1995, p. 37), a interação "constitui o núcleo da atividade, já que o conhecimento é gerado, construído, ou melhor, coconstruído, construído conjuntamente, exatamente porque se produz interatividade entre as duas ou mais pessoas que participam dele". Assim, é través das interações que o sujeito desencadeia um processo interno de construção, que o levam a compartilhar ideias e gerar novas interações. É neste processo que se pode constituir uma relação de cooperação.

A utilização dos blogs se identifica como veículo de construção de identidade viabilizando a interatividade de seus usuários que cuidadosamente elaboram suas páginas como retrato de si mesmo, o qual provê a abertura para que seja usado por todos partilhando o conhecimento social acumulado para a construção de uma identidade. O enfoque fundamental é o processo, é a percepção de que o aluno passa a ser um elemento privilegiado, capaz de imaginar, criar e interagir de uma forma reflexiva e crítica diante das novas tecnologias. Cabe ao educador instigar, motivar, desafiar e orientar esse processo de incorporação tecnológica e, a partir daí, gerar novas redes de conhecimento.

Com o intuito de desenvolver uma prática inovadora as tecnologias vêm pra atribuir informações que queremos e necessitamos sendo assim, o blog vem ser uma ferramenta de informação e comunicação que

tem sido instalada no âmbito escolar criando oportunidade para introduzir em suas aulas o uso de novas tecnologias.

A utilização do blog no ambiente escolar de forma pode ajudar na prática pedagógica proporcionando uma interação nas formas de comunicação, ampliando as possibilidades de uso dessas tecnologias no processo educativo através dos recursos oferecidos principalmente pela internet, em especial o blog, o qual não deve ser considerado apenas como ferramentas e recursos de informações e comunicação eletrônica, mas um ambiente virtual de construção de conhecimento que promova interações e experiências educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA E GRANADO, A. *Weblogs, diário de bordo.* **Porto:** Porto Editora, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.

BOEIRA, A. F. Blogs na educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. *Revista Tecnologias na Educação,* ano 1, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducação.pro.br/revista/a1n1/art10.pdf>. Acesso em: 29-09-2013.

COSCARELLI, Carla Vieira; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital*: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ECHEITA, Gerardo; MARTIN, Elena. *Interação social e aprendizagem***.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, Cleonice Aparecida Sofientini. *Uso do blog como ferramenta de aprendizagem.* 2011. Dissertação (mestrado em mídias integradas na educação) Universidade Federal do Paraná.

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

GUTIERREZ, Susana de Souza. *Mapeando caminhos de autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores.* Porto Alegre, 2003. Dissertação de mestrado em educação. UFRGS. Disponí-

vel em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0432196.pdf>. Acesso em: 03-09-2013.

_____. O fenômeno dos weblogs**:** as possibilidades trazidas por uma tecnologia de publicação na Internet**.** *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 87-100, jan./jun., 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, Ana Cláudia Teixeira. *Utilização do blog como recurso pedagógico*, 2009. Disponíveis em: <http://www.artigonal.com/educação-online-artigos/utilizaçãodoblogcomorecursopedaagogico-950443.htm>. Acesso em: 03-09-2013.

MARINHO, Simão Pedro p. *Blog na educação & manual básico do blogger.* 3. ed. 2007. Disponível em: <http://www.scribd.com.doc/2214260/Blognaeducacao>. Acesso em: 03-09-2013.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá.* São Paulo: Papirus, 2007.

O USO DO HIPERTEXTO NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS

Ângela Maria dos Santos (UEMS)
angel11_santos@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentaras principais características do hipertexto e de como é possível utilizá-lo nas aulas de língua portuguesa, tanto em textos do gênero oral como nos textos de gênero escrito para aperfeiçoar a leitura, a ortografia, a compreensão textual e principalmente a própria produção de texto. Segundo Xavier (2004, p. 171), o hipertexto pode ser entendido como uma "forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade". Pensando nesta descrição, é possível pensar que esta nova ferramenta de informação possibilita ao leitor, principalmente aos jovens leitores, escolher por onde navegar, fazendo uma leitura não linear, escolhendo ele mesmo os links que deseja acessar, tornando assim a leitura mais prazerosa, por ser de sua escolha e dinâmica, pois um link leva a outro e a outro e atualmente, links podem ser qualquer coisa: palavras, imagens, símbolos, animações, fotos, gráficos etc. Uma clara vantagem do uso do hipertexto é permitir ao leitor/aluno realizar a leitura a seu tempo, de acordo com suas necessidades de informação, a partir de suas habilidades e isto é muito importante em uma sala de aula heterogênea, pois faz do aluno um sujeito ativo na busca por seu conhecimento. O aluno encontrará assim textos com leituras dinâmicas, nas aulas de língua portuguesa, de fácil acesso, com possibilidades de leituras e atividades variadas, com enfoque nos gêneros textuais estudados no 6º ano em escolas de Mato Grosso do Sul. As atividades realizadas serão de uso do hipertexto na realização de leitura dos diversos gêneros textuais, produção e retextualização textual, de acordo com o gênero textual estudado, e acontecerão tanto durante as aulas, na sala de tecnologia educacional, como também serão realizadas como atividade extraclasse.

Palavras-chave:
Hipertexto. Gêneros textuais orais. Gêneros textuais escritos. Leitura. Ortografia.

1. Introdução

Estamos vivendo em uma época de constantes mudanças, provocadas pelo surgimento de novas mídias que estão inseridas em todos os aspectos de nossa vida, e como não poderia ser diferente fazem parte também do cotidiano de nossos alunos, nativos digitais, que querem encontrá-las em seu cotidiano escolar. A escola de hoje começa seu processo de transformação tecnológica com a aquisição de ambientes e equipamentos eletrônicos e preparação dos professores para lidar com estas no-

vas mídias.

Com estas mudanças há também o surgimento de uma nova forma de escrita, chamada de letramento digital. Segundo Kleiman (2005, p. 19) o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Para Rojo (2013, p. 8), se os textos da contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Percebemos assim, os novos usos dados ao letramento digital através das novas formas de leitura e escrita possibilitadas pelo hipertexto.

Segundo Xavier (2004, p. 171), o termo hipertexto pode ser entendido como uma "forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade". Estes novos e variados tipos de textos exigem novos gêneros textuais, pois possuem características próprias (MARCUSCHI & XAVIER, 2004) e, podemos nos referir a estes novos textos que circulam na internet de gêneros digitais, reconhecidos inclusive pela escola, pois já estão incluídos seu currículo formal.

Percebe-se que os alunos/jovens, utilizam-se constantemente das mídias fora do espaço escolar, promovendo uma intensa aquisição de informação o que não quer dizer aprendizagem, principalmente em relação à leitura e escrita.

A internet tem possibilitado à aquisição de novas práticas de leitura e escrita, através de textos multimodais, isto é, que misturam texto, imagens e som em um mesmo suporte.

Assim, utilizando-se de hipertextos como recursos à leitura e a escrita no mundo midiático, o professor de língua portuguesa poderá propiciar aos seus alunos um maior contato com uma variedade de gêneros textuais orais e escritos, de acordo com suas necessidades de informação e objetivos de aprendizagem, a partir de suas habilidades e competências necessárias.

2. Os gêneros textuais

O gênero é fundamental na escola, já que, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 1 *apud* CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2011, p. 43), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os

objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Para melhorar o trabalho com a produção de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringi-se aos aspectos estruturais do texto e menos com os aspectos comunicativos e interacionais, preocupando-se assim menos com a função do texto. Mas é sabido que ao compreender como utilizar um texto de determinado gênero, o aluno desenvolverá a linguagem de forma mais eficaz, mesmo com gêneros que não são do seu domínio.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de variados gêneros, em situações de comunicação, com atividades de leitura, levando o aluno a perceber a composição do gênero e que esta e organizada de acordo com sua função social.

Neste trabalho, será estudado o conceito de gênero textual de Marcuschi (2003, p. 15) que afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Ele os define ainda como formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultual.

Assim, se os gêneros textuais orais e escritos resultam de enunciados produzidos em sociedade, as atividades de ensino na escola, que envolvam leitura e escrita devem estar voltadas para os textos encontrados no cotidiano, capacitando os alunos para sua formação de leitor e produtor textual, mostrando como a sociedade organiza-se.

Atualmente, as práticas de leitura e escrita escolares têm passado por transformações com a inserção e o uso das novas mídias e, os gêneros textuais passam por modificações, desenvolvendo-se de maneira dinâmica e desmembrando-se em outros, de acordo com necessidades dos falantes ou suporte usado.

3. Escola e letramento

O termo letramento é definido por Magda Soares (2000, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Há algumas décadas, a escola tinha práticas de letramento centralizadas em atividades de leitura e escrita e usava-se apenas a linguagem escrita para o ensino de língua portuguesa.

A escola, na atualidade, como diz Rojo (2009, p. 3) tem alunos com novas práticas de letramento nem sempre reconhecidas e valorizadas pela escola, que precisa desenvolver outras habilidades de leitura e de escrita, pois a noção de letramento ampliou-se para múltiplos letramentos ou multiletramentos e têm algumas características importantes, como ela salienta (2012, p. 23):

(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 linguagem, modos, mídias e culturas).

Os nossos alunos, chegam à escola utilizando-se das novas práticas de leitura e produção de texto ditadas pelo uso das novas mídias, mas a escola ainda está centrada – mas avança aos poucos – na cultura do texto impresso. O trabalho da escola, nesse sentido é o de primeiro transformar-se, renovar-se, pois as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação que exigem diferentes habilidades e assim, poder formar alunos críticos, capazes de transformar os discursos produzidos, tanto na recepção quanto na produção dos mesmos.

4. O hipertexto

As novas mídias, principalmente a internet, possibilitam novas formas de produção e circulação de discursos, além de diferentes formas de aprender, ensinar e de se comunicar. Muito tem sido discutido a respeito das práticas discursivas mediadas pelo computador, especialmente pela internet (MARCUSCHI & XAVIER, 2004; MARCUSCHI, 2005).

As mudanças sociais e tecnológicas dos últimos anos trazem transformações na forma de aprender e também na forma de expressar-se. Para isso são necessárias novas práticas de produção, de leitura, de ferramentas e também nova postura do leitor/autor do texto.

Lévy (1993, *apud* Jimenez, 2013) define:

> Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma

> corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 83) um hipertexto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais pertinentes aos seus objetivos. E é esta a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Lenke afirma (2002, *apud* ROJO & MOURA, p. 37, 2012) que o hipertexto é diferente do texto impresso por ter um design que permite várias interconexões, possibilitando diversas trajetórias e múltiplas sequências. Estas exigem novas habilidades que vão ao encontro de um novo letramento – o letramento digital, que será discutido no próximo item.

Assim, o leitor de um hipertexto é senhor do seu destino, pois escolhe, decide o caminho que quer percorrer em sua leitura e um caminho escolhido não será igual ao outro. Por isso, ele precisa ser autônomo, ter uma nova postura, fazer uma leitura coerente com o que busca, para não se perder na rede. É preciso usar conhecimentos prévios como conhecimento da própria estrutura de busca dos navegadores, formas de navegação e planejamento são itens fundamentais para que o leitor não se perca ou se deixe seduzir por outras leituras desvinculadas do objetivo original.

5. *Desenvolvendo a competência de leitura e escrita por meio do hipertexto*

No século XXI, as transformações sociais e tecnológicas impõem novos desafios à educação, principalmente à disciplina de língua portuguesa, pois ler e escrever exigem novas habilidades e também outras práticas de uso da linguagem, como o letramento digital.

Para Soares (2002, p. 151 *apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 60) letramento digital define-se como um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – do que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Assim, para Coscarelli (2011) o termo letramento digital implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.

A escola, na atualidade, passa por um grande desafio que é o de formar leitores/escritores, numa cultura de tradição fortemente escrita, capazes de interagir utilizando-se das várias mídias disponíveis, utilizando-se de textos midiáticos como o hipertexto, que exige um leitor autônomo, agente de sua aprendizagem.

O uso do hipertexto em ambiente escolar possibilita ao aluno o contato com vários ambientes de leitura e de aprendizagem, no qual o mesmo será instigado para novos tipos de produções escritas, diferentes das historicamente ensinadas pela escola. Há ainda, a interatividade, que propicia novas formas de produção escrita, e a escola pode e deve funcionar como mediadora desses novos processos de interação e uso da língua.

6. Conclusão

O ato de ler/escrever se constitui como uma forma de interação entre os homens, possibilitando-lhes a aquisição de diversos pontos de vista, ampliação de experiências e transmissão e transformação cultural.

Na atual era digital, novas formas de leitura e escrita foram criadas – os hipertextos – exigindo dos sujeitos novas habilidades. Assim, o ato de ler e escrever foram transformados, resignificados, exigindo dos leitores um letramento digital para que se tornem competentes também em relação ao uso das mídias em que os textos estão inseridos.

O que se pode constatar é que o uso do hipertexto modifica as práticas de leitura e também de escrita, pois abre uma infinidade de leituras possíveis com a inclusão de novos gêneros digitais. É preciso, portanto, que a escola conheça, explore estas novas possibilidades que estão surgindo e que podem ser um bom auxílio às atividades pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla Viana. Ana Elisa Ribeiro (Orgs**.).** *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte. Ceale; Autêntica, 2011.

JIMENEZ, Márcia Coutinho Ramos. A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores. *Revista na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 22, agosto de 2013.

KARWOSKI, Acir M. *et al. Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/Unicamp & MEC. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001, p. 79-111.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. p. ; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*: Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, H. Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

OBSERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES ENTRE ENSINO E PESQUISA

Kleber Eckert (UCS)
klebereckert@hotmail.com
Barbara Bedin (UCS)
barbara@prelum.com.br
Adriana Ferreira Boeira (UCS)
afboeira@ucs.br
Giselle Olívia Mantovani Dal Corno (UCS/UFRGS)
gmdcorn@ucs.br

RESUMO

O presente artigo sintetiza uma atividade de ensino e pesquisa chamada de Observatório de Neologia, desenvolvida durante a disciplina de lexicologia – estudos e aplicações. Para o levantamento dos itens lexicais, escolheu-se um corpus formado pelas seguintes seções da revista *Veja*: "Páginas Amarelas", "Economia", "Justiça" e "Gente", publicadas em 03/04, 10/04, 17/04, 24/04 e 01/05/2013. As seções foram lidas atentamente a fim de encontrar algum neologismo e, quando alguma palavra considerada "suspeita" fosse encontrada, isto é, que pudesse ser candidata a neologismo, ela era destacada e buscada nos dicionários Aurélio, Houaiss e Aulete (digital), e também no *VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Caso a palavra não constasse em nenhum dicionário, ou se o sentido com que era empregada fosse outro daquele que os dicionaristas haviam registrado, ela era marcada como candidata a neologismo, expunha-se o seu contexto de ocorrência e, ao final, criava-se uma definição. Das onze unidades léxicas que foram identificadas como "candidatas" a neologismos, apenas 08 podem ser assim classificadas, pois 03 já estavam dicionarizados em pelo menos um dos dicionários que serviram de base para a pesquisa. Quanto ao processo de formação das palavras, percebeu-se que as neologias foram formadas com sufixos produtivos que ocorrem na língua portuguesa. Em síntese, as unidades léxicas identificadas como neologismos comportam-se, morfologicamente, como qualquer lexia vernácula da língua portuguesa, principalmente no que se refere ao uso dos sufixos nominais.

Palavras-chave: Neologismos. Observatório. Língua portuguesa.

1. Apresentação

O presente trabalho comporta a síntese de uma atividade chamada de "Observatório de Neologia", realizada na disciplina de lexicologia – estudos e aplicações, ministrada pela professora Dra. Giselle Olivia Matovani Dal Corno, no Curso de Doutorado em Letras da Universidade de

Caxias do Sul (UCS), durante o primeiro semestre de 2013.

A proposta apresentada pela professora ao grupo de estudantes foi escolher um veículo de comunicação, em nível nacional, que pudesse apresentar algum tipo de neologismo. Os alunos escolheram a Revista Veja, que é uma publicação nacional com edição semanal, e, a partir dela, cada grupo definiu as seções que seriam analisadas.

Como era preciso fazer um recorte temporal, optou-se por um conjunto de cinco revistas, publicadas nas datas a seguir: 03/04, 10/04, 17/04, 24/04 e 01/05/2013. Definido, então, o período de análise, ao nosso grupo coube ler, atentamente, a fim de encontrar alguns neologismos, as seguintes seções da revista: "Páginas Amarelas", "Economia", "Justiça" e "Gente".

Ainda quanto à metodologia da leitura, quando nos deparávamos com alguma palavra considerada "suspeita", isto é, que pudesse ser candidata a neologismo, a destacávamos e procedíamos à pesquisa nos dicionários Aurélio, Houaiss e Aulete (digital), e também no *VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*.

Se a palavra não constasse em nenhum dicionário, ou se o sentido com que era empregada fosse outro daquele que os dicionaristas haviam registrado, a marcávamos como neologismo, expúnhamos o seu contexto de ocorrência e, ao final, procurávamos criar uma definição.

Chegamos, assim, ao conceito de neologia, que é, de acordo com o *Dicionário de Linguística* de Dubois *et al*. (2006), o processo de formação de novas unidades léxicas. Esse processo pode ser dividido em dois tipos, segundo o dicionário: o surgimento de palavras novas e as novas unidades de significação. O primeiro é chamado de *neologia de forma*, já que cria, efetivamente, novas palavras; e o outro é a *neologia de sentido*, pois emprega "um significante que já existe na língua considerada, conferindo-lhe um conteúdo que ele não tinha até então" (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 430).

O mesmo processo é explicado por Biderman (2001), ao discutir a expansão do léxico de uma língua a partir dos neologismos. A única diferença é que a autora utiliza outra terminologia para fazer a classificação. Ela cita o neologismo formal e o neologismo conceptual, que correspondem, respectivamente, à neologia de forma e à neologia de sentido, anteriormente apresentadas.

A pesquisadora afirma que uma palavra nova introduzida na lín-

gua, neste caso, um neologismo formal, pode ser tanto um termo vernáculo ou um empréstimo estrangeiro. E sobre a preservação dos neologismos, ela acredita que nem sempre a vida da nova palavra é longa, já que, como as gírias, pode vir a desaparecer. Quando o neologismo estiver dicionarizado, ele tende "a perdurar, pois o registro escrito (sobretudo o lexicográfico) documenta aqueles lexemas e os transmite às gerações futuras" (BIDERMAN, 2001, p. 207).

2. *Candidatos a neologismos*

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: facibilidade</td><td>Localização: seção Gente, de 03/04/2013</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Contexto de ocorrência: "E tem mais: "Estou virando empresária. Já tenho esmalte e perfume com meu nome e agora quero lançar maquiagens e uma coleção de roupas.", diz Claudia. O segredo do sucesso? "Meus produtos têm que 'facibilidade'. Opa, criei um neologismo", ri a baiana arretada. "Apesar de trabalhadeira, onde quer que esteja, pego o avião para, ao menos, acordar com meus filhos, David, de 04 anos, e Rafael, de 07 meses." p. 73</td><td>Definição: Qualidade ou condição do que é fácil de usar. Talvez a palavra seja uma mistura das palavras 'facilidade' e 'responsabilidade'.</td></tr>
<tr><td>VOLP: não encontrado</td></tr>
<tr><td>Aurélio: não encontrado</td></tr>
<tr><td>Houaiss: não encontrado</td></tr>
<tr><td>Aulete: não encontrado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra não foi encontrada em nenhum dicionário.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>Candidato a neologismo: mensalão</td><td>Localização: seção Justiça, de 03/04/2013</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contexto de ocorrência: "Portanto, não é de todo impossível que o julgamento do mensalão seja reaberto para reexame das condenações ou das partes em que houve divergência. Os advogados dos mensaleiros estão prontos para pedir ao Supremo que receba e discuta os embargos infringentes." p. 52</td><td>VOLP: não encontrado</td></tr>
<tr><td>Aurélio: [De mensal + -ão] S.m. Esquema de propina, ou propina paga mensalmente a políticos que votem a favor dos governistas, ou que os favoreçam.</td></tr>
<tr><td>Houaiss: não encontrado</td></tr>
<tr><td>Aulete: (men.sa.lão) Bras. sm. 1. Quantia supostamente paga mensalmente (ou com outra periodicidade, ou de uma só vez) a deputados para mudarem de partido ou para votarem a favor de projetos de interesse do poder executivo: Acusou o deputado de ter recebido o mensalão. 2. p. ext. A prática ou o esquema de pagamento dessa quantia: políticos envolvidos no mensalão; "O termo 'mensalão ' entrou definitivamente para o vocabulário político e cotidiano do país com a entrevista que o deputado (...) deu à Folha, quando contou pela primeira vez sobre um suposto esquema de pagamentos mensais a deputados (...), no valor de R$ 30 mil." (, Folha online, 05.07.2005)) [Pl.: -lões.] [F.: mensal + -ão[1]. O voc. surgiu na mídia durante escândalo político-administrativo ocorrido no Brasil em (junho) 2005, envolvendo principalmente deputa-</td></tr>
</table>

	dos federais.]
Observação: Atualmente, não se considera mais a palavra um neologismo, pois ela já está dicionarizada, apesar de o VOLP e o Houaiss ainda não registrarem-na.	

Candidato a neologismo: mensaleiro	**Localização**: seção Justiça, de 03/04/2013
Contexto de ocorrência: "Portanto, não é de todo impossível que o julgamento do mensalão seja reaberto para reexame das condenações ou das partes em que houve divergência. Os advogados dos *mensaleiros* estão prontos para pedir ao Supremo que receba e discuta os embargos infringentes." p. 52	**VOLP**: não encontrado
	Aurélio: [De mensalão + -eiro] Adj. S. m. Diz-se de, ou político que recebe ou participa do mensalão.
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Atualmente, não se considera mais a palavra um neologismo, pois ela já está dicionarizada no Aurélio, apesar de o VOLP, Houaiss e o Aulete ainda não registrarem-na.	

Candidato a neologismo: irrigaram (irrigar)	**Localização**: seção Justiça, de 10/04/2013
Contexto de ocorrência: "Em seu depoimento, o operador do mensalão disse também que o ex-presidente avalizou pessoalmente os empréstimos fajutos dos bancos BMG e rural que *irrigaram* o mensalão – e fez uma revelação que remete a outro mistério do universo petista: o assassinato do prefeito de Santo André (SP) Celso Daniel, sequestrado e executado em 2002." p. 61	**Definição**: Abasteceram, contribuíram
	VOLP: irrigar v.
	Aurélio: [Do lat. *Irrigare*] V. t. d. 1. Molhar por meio de irrigação (2); regar. 2. Aplicar irrigação (3) em. [Conjug.: v. *largar*]
	Houaiss: v. (1877) 1 t. d. molhar com água ou outro líquido; aguar. 2 t. d. AGR regar, molhar através de processos não naturais 3 t. d. MED conduzir líquido para determinada área (esp. sangue e linfa)
	Aulete: v. 1. Regar, molhar (terreno, plantação etc.) (tb. artificialmente): Instalou novo sistema para irrigar a horta. 2. Med. Levar sangue ou linfa a: As artérias irrigam os tecidos do corpo. 3. Med. Levar líquido ou medicamento a (parte do corpo etc.): O dentista irriga o dente com uma solução adequada. [F.: Do v. lat. *irrigare. Hom./Par.: irrigáveis* (*fl.*), *irrigáveis* (pl. de *irrigável* [a2g.]).]
Observação: Trata-se de um neologismo conceptual, pois a palavra foi empregada com um sentido não dicionarizado. Neste caso, um sentido metafórico.	

Candidato a neologismo: thatcherismo	**Localização**: seção Economia, de 17/04/2013
Contexto de ocorrência: "Margaret Thatcher salvou a Inglaterra do declínio econômico e político. O conjunto de suas ideias ganhou um nome, *thatcherismo*, algo que nenhum outro premiê britânico alcan-	**Definição**: Doutrina política e econômica defendida desde que Margaret Thatcher foi eleita líder do Partido Conservador Britânico, em 1975, e, posteriormente, o estilo do governo Thatcher, no período em que foi primeira-ministra (1979-1990). Thatcher era uma ferrenha defensora do liberalismo econômico.

çou – nem Winston Churchill.” p. 57	**VOLP**: não encontrado
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra não foi encontrada em nenhum dicionário. A palavra foi formada a partir de Thatcher + ismo (sufixo usado para formar substantivos que nomeiam doutrinas políticas, religiosas e artísticas, entre outras).	

Candidato a neologismo: thatcherista	**Localização**: seção Economia, de 17/04/2013
Contexto de ocorrência: “Disse o chefe de estratégia do premiê trabalhista Tony Blair. Somos todos *thatcheristas*, agora”. p. 60	**Definição**: Aquele que concorda com ou apoia as ideias de Margaret Thatcher que foi primeira-ministra da Inglaterra entre 1979 e 1990.
	VOLP: não encontrado
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra não foi encontrada em nenhum dicionário. A palavra foi formada a partir de Thatcher + ista (sufixo usado para formar adjetivos a partir de substantivos)	

Candidato a neologismo: subprime	**Localização**: seção Economia, de 17/04/2013
Contexto de ocorrência: “Gente mais sensata vê no liberalismo de *Thatcher* parte da explicação para as crises financeiras recentes. Pode até ser, mas ela não tinha como prever o surgimento dos *subprime* e dos derivativos, mecanismos de alto risco que maquiaram a bolha especulativa.” p. 56	**Definição**: Em sentido amplo, *subprime* (do inglês *subprime loan* ou *subprime mortgage*) é um crédito de risco, concedido a um tomador que não oferece garantias suficientes para se beneficiar da taxa de juros mais vantajosa (*prime rate*). Em sentido mais restrito, o termo é empregado para designar uma forma de crédito hipotecário (*mortgage*) para o setor imobiliário, surgida nos Estados Unidos e destinada a tomadores de empréstimos que representam maior risco. Esse crédito imobiliário tem como garantia a residência do tomador e muitas vezes era acoplado à emissão de cartões de crédito ou a aluguel de carros. Fonte http://www.rededemocratica.org. Acesso em 18/05/2013.
	VOLP: não encontrado
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Trata-se de um neologismo formado por empréstimo estrangeiro, também conhecido como estrangeirismo. É possível que *subprime* tenha sido usado por não haver, na língua portuguesa, uma palavra que exprima o mesmo sentido que o termo tem em inglês.	

Candidato a neologismo: tuitar	**Localização**: seção Gente, de 17/04/2013
Contexto de ocorrência: "Marc Jacobs escolheu o Rio de Janeiro para comemorar seu aniversário de 50 anos. Ao lado do namorado, o brasileiro Harry Louis, 26, ex-ator de filmes só para adultos, o estilista namorou na praia (ladeado por solícitos seguranças que se encarregavam até de bater a areia de seus chinelos), jantou fora (ocasião em que foi vestido de pijama – ué, ele costuma usar saia e vestido!) e ganhou festa organizada pela atriz Mariana Ximenes. "Conheci o Marc em Paris. Ele falou que gostava da Bebel Gilberto e, como ela é minha amiga, promovi o encontro dos dois", diz Mariana, que também chamou Reynaldo Gianecchini para a balada. "Ele é muito divertido", *tuitou* sobre o ator um encantado Harry." p. 71	**Definição**: Usar o *microblog* twitter para postar pequenos textos.
	VOLP: tuitar v.
	Aurélio: [Do ingl. twitt(er) + ar] V. int. 1. Posta no twitter comentários, informações, fotos *etc.* ger. de caráter pessoal ou institucional. 2. Acompanhar os fatos, ideias, informações etc. registrados por alguém em seu twitter. [Conjug.: v. ajuizar.]
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: v. tr. defender; proteger. F. lat. *Tuitus.*
Observação: Se a base da pesquisa fosse somente o dicionário Aulete, dir-se-ia que tuitar era um neologismo conceptual, pois o verbo é usado na Veja com outro sentido do registrado no dicionário. No entanto, no dicionário Aurélio o verbo já está registrado com o sentido que a revista Veja utilizou, isto é, utilizar o *twitter*.	

Candidato a neologismo: *falconaria*	**Localização**: seção Justiça, de 01/05/2013
Contexto de ocorrência: "A *falconaria* petista não perderá uma chance sequer de tirar poderes do STF." p. 66	**Definição**: Grupo ou atitude de pessoas astutas e de má índole.
	VOLP: não encontrado
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra não foi encontrada em nenhum dicionário.	

Candidato a neologismo: *kirchnerista*	**Localização**: seção Justiça, de 01/05/2013
Contexto de ocorrência: "Aliados do ex-presidente Lula. Hugo Chávez na Venezuela, e Cristina Kirchner na Argentina, conseguiram manietar o Judiciário de seus respectivos países depois de receber decisões contrárias a seus projetos de poder. Na última quinta-feira, deputados *kirchneristas* aprovaram uma lei que restringe a emissão de liminares contra o estado." p. 66.	**Definição**: Aquele que segue ou concorda com as ideias defendidas por Néstor Kirchner, ex-presidente da Argentina, falecido em 2010.
	VOLP: não encontrado
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: não encontrado
Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra não foi encontrada em nenhum dicionário. A palavra foi formada a partir de Kirchner + ista (sufixo usado para formar adjetivos a partir de substantivos)	

Candidato a neologismo: *costelão*	**Localização**: seção Justiça, de 01/05/2013
Contexto de ocorrência: "O ministro costuma frequentar o "*costelão*", um evento que Ferrão organiza em sua casa, em dias de jogo de futebol na TV, e do qual também participam Sigmaringa e Jobim." p. 72	**Definição**: Evento gastronômico em que o prato principal é um assado das costelas bovinas numa peça inteira, que costuma ser feito na brasa. O aumentativo de costela é que dá nome ao prato que, por sua vez, passa a designar o próprio evento.
	VOLP: costelão s.m.
	Aurélio: não encontrado
	Houaiss: não encontrado
	Aulete: s. m. armadilha para apanhar pássaros, formada por um arco, do qual pende uma rede cônica. Cp. *costela* (armadilha). ‖ (Minho) Pancada nas costas; murro. F. *Costela*.
Observação: Trata-se de um neologismo, pois a palavra, com o sentido empregado pela revista Veja, não foi encontrada em nenhum dicionário.	

3. *Considerações gerais* (*à guisa de conclusão*)

Das 11 unidades léxicas que identificamos como "candidatas" a neologismos, apenas 08 podem ser assim classificadas, pois *mensalão*, *mensaleiro* e *tuitar* já estavam dicionarizados em pelo menos um dos dicionários que serviram de base para a pesquisa.

No grupo das 08 neologias, podemos ter algumas subdivisões, de acordo com diferentes critérios. Se levarmos em conta a classe gramatical a que pertencem os neologismos, teremos 05 substantivos (facibilidade, thatcherismo, subprime, falconaria, costelão), 02 adjetivos (thatcherista, kirchnerista) e 01 verbo (irrigar).

Quanto ao tipo de neologismo, classificamos 01 como neologismo de sentido ou conceptual (irrigar) e 07 como neologismos de forma ou formais (facibilidade, thatcherismo, subprime, falconaria, costelão, thatcherista, kirchnerista). Ainda neste último grupo, temos a possibilidade de nova subdivisão em duas categorias: a origem vernácula (facibilidade, falconaria, costelão) e a origem estrangeira (thatcherismo, subprime, thatcherista, kirchnerista), apesar de três destes últimos terem sido formados com sufixos vernáculos.

E, finalmente, quanto ao processo de formação das palavras, podemos perceber que dos 07 neologismos formais, 06 foram formados com sufixos produtivos que ocorrem na língua portuguesa: -dade (formador de substantivo que indica qualidade ou estado), -ismo (formador de substantivo que indica origem, crença, escola, sistema), -ista (formador de adjetivo que indica doutrina), -aria (formador de substantivo que indi-

ca ação, caráter, prática de alguém) e -ão (formador de substantivo que indica aumentativo).

Em síntese, as unidades léxicas identificadas como neologismos comportam-se, morfologicamente, como qualquer lexia vernácula da língua portuguesa, principalmente no que se refere ao uso dos sufixos nominais.

Além disso, sobre o futuro dos neologismos encontrados, só é possível dizer se eles entrarão efetivamente na língua com o passar do tempo, e para que isso aconteça, será preciso que os falantes do português sintam necessidade de usá-los; caso contrário, eles estarão fadados ao esquecimento (mesmo que algum deles passe a ser dicionarizado).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Aulete da língua portuguesa* [digital]. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br>. Acesso em: 18-05-2013.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUBOIS, Jean *et al. Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

REDE Democrática. <http://www.rededemocratica.org>. Acesso em: 18-05-2013.

SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em textos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

VEJA. Edições 2315, de 03/04/2013; 2316, de 10/04/2013; 2317, de 17/04/2013; 2318, de 24/04/2013; 2619, de 01/05/2013.

OS DIALETOS ITALIANOS NA ZONA RURAL DE ITARANA

Sarah Loriato (UFES)
sarahloriato@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a presença dos dialetos italianos, na zona rural do município de Itarana, localizado na região serrana do Espírito Santo. Isso, porque segundo registros do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), no período de 1812 a 1900, diversos imigrantes italianos se estabeleceram na localidade de Figueira de Santa Joana, atual município de Itarana. O contexto social escolhido para o estudo é o de uma comunidade fortemente marcada pela presença da imigração italiana (núcleo essencialmente vêneto). Para os propósitos estabelecidos, foram realizadas 34 entrevistas com descendentes de imigrantes italianos, divididos de acordo com a faixa etária (de 8 a 14 anos; 15 a 30 anos; 31 a 50 anos; 51 a 65 anos e acima de 65 anos) e também uma pesquisa histórica sobre a chegada desses colonos ao lugar. De acordo com os entrevistados, na localidade pesquisada não houve ensino público na língua italiana. O que houve, segundo relatos dos descendentes, foi a transmissão da variedade dialetal pelos próprios pais. Ainda segundo os entrevistados, a proibição das variedades dialetais na Era Vargas, foi marcada pelo medo, preconceito e um gradativo abandono da variedade dialetal italiana e das tradições trazidas do país de origem. Assim, à medida que os meios de comunicação ampliaram sua influência sobre a comunidade, a cultura e as tradições italianas, centradas essencialmente na família, ficaram fadadas ao desaparecimento. Atualmente, pode-se afirmar que o uso das variedades dialetais se restringe à geração dos mais velhos e às areas rurais mais afastadas. Verifica-se também, o abandono dos dialetos italianos enquanto sistema linguístico de comunicação, mesmo em contextos informais, como em conversas familiares e na vida privada, uma vez que o vínculo dos membros da comunidade com a cultura que veiculava esses dialetos é praticamente inexistente

Palavras-chave:
Dialetos italianos. Itarana. Imigração italiana. Tradições italianas. Sociolinguística.

1. Introdução

A situação de contato linguístico entre duas ou mais línguas leva inevitavelmente a situações que vão desde a interferência no nível fonético, gramatical (ou morfossintático) ou lexical de uma língua na outra, empréstimos e até o bilinguismo, entendido amplamente como "o uso de duas línguas pelo mesmo indivíduo" (WEINREICH, 1974; APPEL; MUYSKEN, 1992; MACKEY, 1972). Outro resultado do contato entre

duas línguas pode ser a substituição de uma língua pela outra, o que pode conduzir à extinção, ou morte de um dos sistemas envolvidos.

Baseando-se nessa perspectiva, no presente artigo, tem-se como objetivo analisar a presença dos dialetos italianos na zona rural do município de Itarana, localizado na região Serrana do Espírito Santo. Isso porque, segundo registros do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), no período de 1812 a 1900, diversos imigrantes italianos se estabeleceram na localidade de Figueira de Santa Joana, atual município de Itarana. Destes, a maioria partiu das províncias das regiões ao norte da Itália (40% do Vêneto, 20% da Lombardia, 14% do Trentino Alto-Ádige, 10% da Emília Romagna, 5% de Piemonte, 4% do Friuli Venezia Giulia e os 7% restantes, de outras regiões da Itália).

Dessa forma, pretendemos contribuir para a ampliação e aprofundamento das investigações sobre imigração italiana, mais especificamente sobre o contato entre o português e os dialetos italianos no Espírito Santo.

O contexto social escolhido para o estudo é o de uma comunidade fortemente marcada pela presença da imigração italiana (núcleo essencialmente do Vêneto). Para os propósitos estabelecidos, foram realizadas 34 entrevistas com descendentes de imigrantes italianos residentes na zona rural de Itarana e também uma pesquisa histórica sobre a chegada desses colonos ao lugar.

2. A imigração italiana em Itarana

O município de Itarana está localizado a 126 km a oeste da capital, Vitória. Possui área de 299 km^2 e conta com uma população de 10.881 habitantes, sendo 4.094 (37,65%) na zona urbana e 6.786 (62,37%) na zona rural. (IBGE, 2010).

Desde meados do século XIX, percebe-se a presença de fazendeiros fluminenses e mineiros na região do Vale do Rio Santa Joana, onde se desenvolveram as vilas de Figueira de Santa Joana e Boa Família. Sua prosperidade, no entanto, se deu após a chegada de imigrantes italianos e alemães, provenientes de Santa Teresa e Santa Leopoldina.

A imigração europeia na região teve início provavelmente em 1882. Segundo Luis Serafim Derenzi (1974), o veleiro *La Velleja* chegou em 21 de junho de 1879 ao Porto de Vitória, e seus ocupantes foram

conduzidos para a colônia de Santa Teresa. Dentre esses imigrantes, estavam várias famílias vindas da província de Treviso, região do Vêneto, Itália, que, ao chegarem a Santa Teresa, encontraram patrícios que haviam saído há mais tempo de sua terra natal e já possuíam propriedades no Brasil.

Após três anos estabelecidos em Santa Teresa, à espera do título de posse de terras, deslocaram-se por meio de picadas à região da Barra de Limoeiro, no Vale do Santa Joana. Ali fundaram Figueira de Santa Joana, que em 1942 passou a ser denominada Itarana.

Os primeiros imigrantes vênetos que chegaram a Itarana eram, em sua maioria, pobres lavradores sem instrução, que saíram da Europa em busca de melhores condições de vida. Por meio do apoio mútuo, as primeiras famílias de colonos superaram os obstáculos que a natureza impunha: matas fechadas, animais e doenças desconhecidas, diferenças climáticas entre a Europa e o Brasil, entre outros (VENTORIM, 1990).

O município de Itarana se constitui de sua sede, isto é, a zona urbana, e mais quatro distritos: Limoeiro de Santo Antônio, Praça Oito, Jatibocas e Sossego. A pesquisa foi realizada no distrito de Sossego, por sua colonização ser predominantemente vêneta. Nesse distrito, os moradores mais idosos pertencem à segunda e à terceira geração desde os primeiros imigrantes vênetos que chegaram ao município.

Vale ressaltar que em Itarana a maior influência dos dialetos dos imigrantes no português se circunscreve à zona rural do município, onde eles se estabeleceram. Na zona urbana de Itarana, essa influência foi muito diluída pelo contato com outras etnias que aí viveram e ainda vivem.

3. Aspectos teórico-metodológicos

Após a escolha da localidade onde seria realizada a pesquisa, partiu-se, em primeiro lugar, para um aprofundamento da história da imigração italiana no Espírito Santo e da região que seria pesquisada. Posteriormente, partiu-se para a seleção dos informantes, que foi feita aleatoriamente, mas levando-se em conta características específicas para a pesquisa: eles deveriam ser descendentes diretos de imigrantes italianos, nascidos e residentes no distrito de Sossego, localizado na zona rural do município de Itarana.

Após a seleção dos informantes, partiu-se para a coleta de dados por meio de entrevistas. Foram realizadas entrevistas com 34 informantes, divididos de acordo com a faixa etária (de 08 a 14 anos; 15 a 30 anos; 31 a 50 anos; 51 a 65 anos e acima de 65 anos)[102].

3.1. Instrumento de coleta de dados e procedimentos de aplicação

Um fator importante no momento da realização da entrevista era que tivesse um caráter de espontaneidade, a fim de que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pudessem se sentir à vontade para falar sobre o assunto, como em uma conversa informal. Labov (1972) chamou a atenção para o que denominou de "o paradoxo do observador", que é a inibição do informante diante da inusitada situação de entrevista e a consequente formalização de sua fala.

Para evitar que isso ocorra, o entrevistador fará perguntas em que o entrevistado relate fatos sucedidos consigo mesmo ou com pessoas próximas, de modo que sua atenção se desvie do controle da linguagem. Perguntas sobre fatos emocionantes que presenciou ou de perigo real de vida, entre outras, são algumas estratégias para que o entrevistado deixe fluir seu vernáculo.

Dessa forma, as entrevistas foram feitas utilizando-se como roteiro um questionário previamente montado. As perguntas desse questionário têm um caráter de respostas abertas que funcionaram como uma conversa semidirigida, e buscavam fazer com que a pessoa entrevistada se sentisse o mais à vontade possível, sem monitorar sua fala.

As entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição e análise dos dados. Os entrevistados tiveram conhecimento de que sua fala seria gravada, mas que sua identidade seria preservada, fato com o qual concordaram, por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Informado.

---

[102] Outros aspectos sociais foram analisados durante as entrevistas, no entanto, não serão abordados no presente estudo.

4. *Estado atual da língua de imigração*

Para entender a situação atual dos dialetos italianos no distrito de Sossego, perguntamos aos entrevistados se eles falavam e entendiam os dialetos italianos. Os resultados estão expressos na TAB. 1, a seguir:

Faixa etária (em anos)	FALAR[103]		ENTENDER	
	Total	%	Total	%
8-14	-	-	-	-
15-30	-	-	-	-
31-50	-	-	-	-
51-65	-	-	1	16,6%
+65	2	33,3%	4	66,6%

Habilidades no uso dos dialetos italianos conforme a idade dos informantes

Como podemos ver, dos 34 informantes do distrito de Sossego, apenas 33%, que pertencem à faixa etária acima de 65 anos de idade, são falantes dos dialetos italianos. Esses resultados levantam a questão de quais seriam as chances de revitalização dos dialetos italianos nesse município.

De acordo com os entrevistados, na localidade pesquisada não houve ensino público na língua italiana, o que houve, segundo relatos dos descendentes, foi a transmissão da variedade dialetal pelos próprios pais.

Ainda segundo os entrevistados, a proibição das variedades dialetais na Era Vargas, foi marcada pelo medo, preconceito e um gradativo abandono da variedade dialetal italiana e das tradições trazidas do país de origem. Assim, à medida que os meios de comunicação ampliaram sua influência sobre a comunidade, a cultura e as tradições italianas, centradas essencialmente na família, ficaram fadadas ao desaparecimento.

Após algumas décadas, muitos descendentes de imigrantes vênetos foram se encaminhando para as profissões liberais e entrando na política – os dois últimos prefeitos de Itarana são de origem vêneta. Cento e trinta e um anos após a chegada dos primeiros imigrantes, vemos seus descendentes assumirem posição de destaque na região, não só pelo elevado número de descendentes, mas também pela influência econômica e cultural que exercem sobre os que vivem ali.

---

[103] Esses resultados não estão levando em consideração o grau de "perfeição" – fonológico, gramatical, lexical, semântico e estilístico dessa habilidade (TITONE, 1993), que foge ao escopo da presente pesquisa.

Hoje em dia, podemos afirmar que o uso das variedades dialetais se restringe à geração dos mais velhos e às áreas rurais mais afastadas dos centros urbanos. Mas observamos também, sobretudo entre as gerações mais jovens, uma tentativa de resgatar a língua e a cultura dos antepassados.

5. Considerações finais

Os dialetos vênetos, variedades dialetais trazidas pelos imigrantes italianos oriundos da atual região do Vêneto, chegaram ao município de Itarana no final do século XIX. Atualmente, podemos afirmar que o uso das variedades dialetais se restringe à geração dos mais velhos e às áreas rurais mais afastadas dos centros urbanos.

Verifica-se também o abandono dos dialetos italianos como sistema linguístico de comunicação, mesmo em contextos informais, como em conversas familiares e na vida privada, uma vez que o vínculo dos membros da comunidade com a cultura que veiculava esses dialetos é praticamente inexistente.

Inevitavelmente, como qualquer língua, o português de contato no município de Itarana está em transformação. Observando de perto essa rápida transformação, ao longo das diferentes faixas etárias pesquisadas, podemos apontar o provável destino desses dialetos italianos trazidos pelos imigrantes há mais de um século. Por isso, faz-se necessário implantar em Itarana políticas linguísticas que visem à preservação da língua italiana e seus dialetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, Renè; MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism.* London: Arnold, 1992.

ARQUIVO Público do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br>. Acesso em: 11-02-2013.

DERENZI, Luiz Serafim. *Os italianos no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_

pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf>. Acesso em: 11-02-2013>.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MACKEY, William Francis. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the sociology of language*. Paris: Mouton, 1972.

TITONE, Renzo. *Bilingualismo precoce e educazione bilíngue.* 2. ed. Roma: Armando, 1993.

VENTORIM, Luciano. *Itarana 1882-1964*. Vitória: [s.n.], 1990.

WEINREICH, Uriel. *Language in contact*: findings and problems. Paris: The Hague Mouton, 1974 [1953].

PERCURSO DA ELABORAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO PARA O ATLAS FONÉTICO DO ACRE (AFAc)

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Nesta apresentação, o objetivo é descrever o percurso da construção de um Questionário Fonético-Fonológico para a elaboração do Atlas Fonético do Acre (AFAc), parte integrante do Atlas Linguístico do Acre (ALiAC). Atualmente, o AFAc está utilizando o Questionário do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), porque este contempla grande parte dos fenômenos fonético-fonológicos da língua portuguesa brasileira. No entanto, constatou-se a necessidade de um questionário que desse maior ênfase a algumas peculiaridades locais. Dessa forma, o estudo está ancorado, de um lado, na fonética e fonologia descritivas e, de outro, nos parâmetros metodológicos para a elaboração de questionários. Após elaboração, o Questionário Fonético-Fonológico será testado em dois pontos de inquéritos, Xapuri (Regional do Alto Acre) e Rio Branco (Regional do Baixo Acre).

Palavras-chave: Dialetologia. Qustionário fonético-fonológico. Atlas fonético do Acre.

1. Introdução

O *Atlas Fonético do Acre I* está em fase final de coleta de dados e muito em breve será publicado. Como foi utilizado, para esse primeiro atlas, o Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do *Atlas Linguístico do Brasil* (*ALiB*), que apresenta os fenômenos fonético-fonológicos mais gerais do português brasileiro, consideramos, neste estudo, a relevância de elaborar um questionário voltado mais especificamente para as peculiaridades da variedade da língua portuguesa falada no Acre.

Foi o fato de o Questionário Fonético-Fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil* ter sido elaborado e testado por uma equipe nacional que levou a equipe do *Atlas Linguístico do Acre* (*ALiAC*) a adotá-lo como seu instrumento de pesquisa. Contudo, no decorrer das entrevistas, os inquiridores verificaram algumas lacunas no que diz respeito a determinados aspectos fonéticos da fala acriana, bem como dificuldades para a obtenção de alguns vocábulos denominadores de objetos que não fazem parte da cultura local. Dentre os aspectos fonéticos, podemos citar a na-

salização fonética, pouco contemplada no *Questionário Fonético-Fonológico do Atlas Linguístico do Brasil* e característica do falar acriano.

Assim, tomando como base os questionários dos atlas linguísticos publicados ou em desenvolvimento, bem como o questionário do próprio *Atlas Linguístico do Brasil*, assumimos a proposta de elaborar um questionário com questões voltadas para as questões locais. Pretendemos elaborar um questionário que contemple de forma mais efetiva não apenas os aspectos fonético-fonológicos mais gerais da língua portuguesa, mas também aqueles mais frequentes no estado do Acre, se comparado a outras regiões do país.

2. *A construção de questionários no âmbito da dialetologia*

Um questionário fonético-fonológico tem por propósito "[...] coletar variações nas pronúncias dos itens. Para tanto, o objetivo do Questionário Fonético-Fonológico é que o informante responda com o termo esperado na pergunta" (Comitê Nacional do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2001). Cristianini [2006] ressalta a importância desse trabalho ao dizer que:

> [...] um dos itens altamente relevantes para um estudo geolinguístico é a elaboração do questionário a ser aplicado, pois, partindo das respostas às questões dirigidas aos sujeitos é que são formados os *corpora* para a elaboração das cartas e análise das variações.

Aguilera (2001, p. 54–55) diz que os três questionários do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* Questionário Fonético-Fonológico (QFF), Questionário Semântico-Lexical (QSL) e Questionário Morfossintático (QSM) foram elaborados por um Comitê Nacional. Logo:

> [...] os questionários são o resultado de inúmeras propostas, discussões e ajustes, elaborados a partir da experiência dos vários autores dos atlas estaduais (APFB, EALMG, ALPB, ALSE e ALPR) e regional (ALERS), além das contribuições buscadas no *Atlas Linguistique Roman* – Alir e do *Atlas Lingüístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza*.

De acordo com Cardoso (2010, p. 95), para recolha de dados de cunho dialetal, há duas possibilidades, a primeira consiste em aplicar aos informantes um questionário e a segunda efetuar registros através de elocuções livres.

Assim, em pesquisas de cunho dialetológico/geolinguístico tornou-se comum uma vasta tradição, na obtenção de dados, a utilização de questionários que são previamente elaborados e diversos trabalhos têm

sido feitos pautando-se nesse instrumento que, se bem elaborado, pode registrar e documentar vários aspectos e peculiaridades da variação linguística do português brasileiro. De acordo com Mota (2008, p. 2):

> Os questionários linguísticos, instrumentos de importância fundamental em pesquisas geolinguísticas, devem merecer especial atenção, na fixação dos procedimentos metodológicos que norteiam a constituição de *corpora* para a elaboração de atlas linguísticos, diversificando-se em função dos objetivos propostos, da área a considerar e, até mesmo, da relação entre recursos e tempo disponíveis.

Em relação a esses aspectos, que devem ser levados em consideração na elaboração de um atlas linguístico, Lima (2001, p. 117) e Almeida (2008), sob a orientação de Brandão (2001; 2008), construíram um Questionário Fonético-Fonológico com base em questões de outros atlas, criando e reestruturando questões para que fossem "mais objetivas e adequadas às comunidades em foco". Sobre isso, Almeida (2008) afirma que:

> Os vocábulos que formam o questionário foram, de início, ordenados alfabeticamente e as perguntas seriam feitas seguindo essa ordem. Entretanto, algumas alterações foram necessárias ou para que fossem aproximados vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico — que é o caso de nó (carta 7), isca (carta 19), ontem (carta 14), piolho (carta 56) e lêndea (carta 57) e gatinho (carta 212), que foram postos após agulha (carta 6), anzol (carta 18), amanhã (carta 13), caspa (carta 55) e porquinho (carta 213), respectivamente — ou para que fossem afastadas palavras com contexto fônico bastante similar, de modo a evitar condicionamentos — como os itens iniciados graficamente por es e os termos óleo/olhos e teia/telha que foram intercalados com outros para que se evitasse a influência da realização de uma palavra na outra. Assim, as perguntas do Questionário do Micro AFERJ, embora sejam as mesmas do Questionário do AFeBG, não estão exatamente na mesma ordem. Em síntese: em relação ao Questionário do AFeBG inovou-se apenas no que respeita ao ordenamento e, por conseguinte, à numeração das questões.

Aguilera (2001, p. 55) destaca que "a elaboração de questionários para qualquer tipo de pesquisa requer, de início, tríplice atenção: o quê, o quanto e o como perguntar". Referindo-se à elaboração do Questionário Fonético-Fonológico do projeto *Atlas Linguístico do Brasil*, ela diz que:

> [...] foram levantados vários fatos fônicos, a serem considerados em sua construção, como a realização de /R/ em diversos pontos do vocábulo; de /t/ e /d/ antes de, ou após a, vogal alta /i/; da realização das pretônicas /e/ e /o/; da ditongação ou não das vogais /a, /e/ /o/ e /u/ seguidas de/s/, /z/; da alternância de /b/ e /v/; do comportamento das proparoxítonas; da presença/ausência do rotacismo do /l/ em trava silábica e/ou em encontros consonantais; do comportamento dos ditongos gráficos: ou, ai, ei; de casos específicos de reificação, como em casa ['kaha], gente ['henti], vamos [hamu],entre outros. Na versão 2001, ficaram 159 questões.

Da mesma forma que Lima (2001), Almeida (2008) e Brandão (2001; 2008), Cruz (2004), ao elaborar as questões do questionário que culminou no desenvolvimento do *Atlas Linguístico do Amazonas* (ALAM)[104], tomou como base trabalhos que "versavam sobre agricultura e pesca, nos questionários dos atlas já publicados e em algumas questões do Projeto *Atlas Linguístico do Brasil*". Dessa forma, o Questionário Fonético-Fonológico do ALAM buscou, sobretudo:

> [...] observar todos os fenômenos que dizem respeito às realizações dos fonemas vocálicos em todas as posições do vocábulo e foram também elaboradas questões privilegiando a redução dos ditongos /ey/ a [e] e /ow/ a [o] / [u]. Observaram-se, ainda, dois importantes fenômenos que existem na fala da Amazônia, que é o alteamento da vogal tônica /o/ para [u], em qualquer posição no vocábulo, como em "canoa" [ka'nua] e o abaixamento da vogal /u/ para [o], como em "tudo" ['todo]. Quanto aos fonemas consonantais, entre outros aspectos, procurou-se registrar a realização das vibrantes, das laterais e do /S/, em todos os contextos (CRUZ, 2006, p. 3).

Percebe-se a preocupação da autora em registrar os aspectos fonético-fonológicos mais ocorrentes na localidade de seu estudo. De acordo com Altino (2007, p. 82 – 83):

> A importância dos questionários estruturados para a pesquisa dialetológica há muito é reconhecida pelos dialetólogos e geolinguistas. Seu uso permite a homogeneização dos procedimentos de coleta de dados necessários à pesquisa dentro dos moldes científicos, restringindo aos contextos de uso de determinados fonemas, por exemplo, ou permitindo a identificação do uso lexical.

Essa autora diz ainda que:

> Os primeiros atlas regionais (o Atlas Prévio dos Falares Baianos, por exemplo) não puderam contar com um referencial de questionários nacionais para a elaboração do instrumento de coleta de dados. Hoje, os estudiosos contam com a experiência de outros geolinguistas, cada qual podendo adotar ou adaptar, pela comparação, o instrumento mais adequado à pesquisa.

Desse modo, ao debruçar-se sobre a elaboração do *Atlas Linguístico do Paraná II* (ALPRII), Altino (2007, p. 83) elaborou seu instrumento de coleta com base no projeto *do Atlas Linguístico do Estado de São Paulo* (ALESP), adotando algumas questões ou reformulando-as. O questionário foi posteriormente testado e sofreu alterações, como supressão ou acréscimo de perguntas, para chegar à sua versão final.

---

[104] O Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM) está disponibilizado na Biblioteca Central da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). (Cf. <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp22/09.pdf>.

Do mesmo modo, Romano (2012, p. 212) ao elaborar o *Atlas Geossociolinguístico de Londrina: um estudo em tempo real e aparente* toma como base, assim como Altino (2007), o projeto de Caruso (1983), efetuando, de forma geral, "pequenas alterações quanto ao número e formulação das questões". Esse autor reduziu o número de questões, excluindo as com menos produtividade devido ao cunho rural, adicionando outras, presentes no *Atlas Linguístico do Brasil*, e incluindo algumas inéditas.

3. *Proposta de percurso para elaboração do Questionário Fonético-Fonológico* (*QFF*)

A pesquisa será, na primeira fase, de natureza bibliográfica, com consulta a atlas fonético-fonológicos e a obras que versem sobre a elaboração de questionários. Dessa forma, para a elaboração das questões, tomaremos por base os atlas já publicados, sendo elas passíveis de aproveitamento na íntegra ou de reformulação.

Buscaremos as respostas não produtivas do Questionário Fonético-Fonológico do Atlas Linguístico do Brasil, que está sendo aplicado pelo *Atlas Fonético do Acre I*. Essa busca será facilitada por trabalho já realizado por Aguilera e Yida (2008) para todas as regiões do país. No nosso estudo, analisaremos os dados do *Atlas Linguístico do Acre* e verificaremos a possibilidade de reformular ou de substituir as questões.

A exemplo de Lima (2006, p. 119), no que se refere aos fenômenos que atingem os fonemas vocálicos, elaboraremos questões em cujas respostas tais fonemas apareçam em diferentes posições do vocábulo; quanto aos fenômenos relativos às realizações dos fonemas consonânticos, várias questões do *Atlas Linguístico do Brasil* deverão ser aproveitadas, como as relativas ao /S/ e ao /R/, verificando-se, contudo, a necessidade de acréscimo de outras questões e observando-se a frequência das sequências:

- /S/ + Consoante surda, /S/ + consoante sonora;
- /S/ em coda externa;
- /S/ em contexto palatalizante;
- /R/ + consoante surda, /R/ + consoante sonora;
- /R/ em coda externa.

Para o levantamento dos aspectos fonéticos mais recorrentes nas realizações dos fonemas vocálicos e consonantais da fala do acriano, nos fundamentaremos em observações assistemáticas, em trabalhos realizados e em consultas a três especialistas da área da linguística e da língua portuguesa, com um rol de perguntas a ser elaborado. As perguntas serão do tipo: "O senhor (a senhora) pensa que o acriano, em média, nasaliza as vogais (quando não se trata de nasalização, obrigatória)? Por exemplo, o acriano pronuncia j[ã]nela ou j[a]nela?"

Um desses processos que consideramos bastante interessante é a não nasalização da vogal quando se esperaria que ela fosse nasalizada, posto que nasalizar parece ser a regra no falar acriano. Por exemplo, escuta-se com frequência, no Acre, j[ã]nela e não j[a]nela, mas escuta-se Ror[aj]ma e não Ror[ãj]ma.

Uma vez elaborada a primeira versão do questionário, este será testado em dois pontos de inquérito, Rio Branco (Regional do Baixo Acre) e Xapuri (Regional do Alto Acre). A depender dos resultados, haverá reformulações e mais dois testes serão aplicados até se chegar ao questionário definitivo.

Como regra geral, as perguntas do questionário serão apresentadas em ordem alfabética, considerando-se os vocábulos esperados como resposta, mas poderá haver casos de agrupamento por campos semânticos se isso facilitar as respostas. Tal qual o Questionário Fonético-Fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil*, o ponto de interesse das questões virá em negrito. Por exemplo: come**nd**o.

A análise dos testes será feita mediante a verificação das perguntas produtivas e das improdutivas. Serão levados em consideração os seguintes fatores (CHAGAS, [s.d.]):

a) Se as questões são dúbias e/ou sequencialmente mal posicionadas;

b) Se há possibilidade da pergunta ser mal compreendida. Se ela contém frases ou termos difíceis ou obscuros;

c) Se existe indefinição ou ambiguidade;

d) Se existe alta proporção de respostas diferentes das previstas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Cone Sul: a caminhada do atlas linguístico do Brasil, *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, jul./dez. p. 45-64, 2001.

_____; YIDA, Vanessa. Projeto ALiB: uma análise das respostas e das não respostas de informantes das capitais. *Signum*: Estud. Ling. Londrina, n. 11/2, dez. 2008.

ALMEIDA, Fabiana da Silva Campos. *Micro atlas fonético do estado do Rio de Janeiro* (*Micro AFERJ*)*:* uma contribuição para o conhecimento dos falares fluminenses. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2008.

ALTINO, Fabiane Cristina. *Atlas linguístico do Paraná II*. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2007.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística:* tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *O questionário na pesquisa científica.* Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf>. Acesso em: 08-11-2013.

COMITÊ Nacional do Projeto ALiB. *Atlas linguístico do Brasil:* questionários. Londrina: UEL, 2001.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. Reflexões sobre o método de pesquisa geolinguístico na análise semântico-lexical em atlas linguísticos. *Cadernos do CNLF*, série X, n. 9, [2006]. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/14.htm>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. *Atlas linguístico do Amazonas*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, Luciana Gomes de. *Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara – AFeBG*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/LimaLG.pdf>.

MOTA, Jacyra. A metodologia na pesquisa geolinguística: o questionário fonético-fonológico. *Revista Prolíngua*, vol. 2, n. 2, p. 1-11,

jul./dez.2008. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ies.ufpb.br%2Fojs%2Findex.php%2Fprolingua%2Farticle%2Fdownload%2F13401%2F7605&ei=GSqCUvedNM7gsAS-g4DQCg&usg=AFQjCNEohhRVxq2QD8vtBcTnL0B5hiKxtg>.

ROMANO, Valter Pereira. *Atlas geossociolinguístico de Londrina:* um estudo em tempo real e aparente. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171785>.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ENTREVISTA DE EMPREGO

Magna Pereira Melo (UEMS)
magninhams@hotmail.com
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
marlon@uems.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre preconceito linguístico, sociolinguística, linguística, língua, variação, com as teorias dos principais autores tais como, William Labov, Fernando Tarallo, Marcos Bagno. Com base em pesquisas, é possível verificar a importância no estudo das línguas e a necessidade de discutir o tema, pela grande variedade e diversidade de línguas no Brasil. Um país que possui influência de línguas africanas e indígenas que atualmente tem cerca de 200 línguas. Uma breve discussão sobre as variáveis e a interferência das variantes. As discussões sobre o tema são inesgotáveis, porque a língua tem influência como instrumento político, social e é um meio eficaz de comunicação. São muitos os mitos existentes na cultura dos brasileiros, como o de que o português é difícil, o brasileiro não sabe falar sua própria língua etc.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Entrevista de emprego. Sociolinguística. Variantes linguísticas. Diversidade linguística.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta nos primeiros capítulos uma revisão bibliográfica sobre sociolinguística, linguística, língua, variação, preconceito linguístico, com as teorias dos principais autores tais como, Labov, Tarallo, Monteiro, Bagno.

Com base em estudos e pesquisas é possível verificar a importância do estudo das línguas e a necessidade em discutir o tema, pela grande variedade e diversidade de línguas em nosso país. Um país que possui influência da língua africana e das indígenas que atualmente tem cerca de 200 mil línguas. Uma breve discussão sobre as variáveis e a interferência das variantes.

Na metodologia foi realizada uma pesquisa de campo sobre preconceito linguístico na entrevista de emprego – um estudo de caso na Fundação do Trabalho de Mato Grosso do Sul – (Funtrab). Na pesquisa foi aplicado um questionário com treze perguntas objetivas, para dois psicólogos que realizam entrevistas de emprego na intermediação de mão

de obra da Funtrab que é uma agencia pública de empregos.

2. *Preconceito linguístico*

Quando falamos em preconceito o sentimento que nos impulsiona e o de revolta, somos incentivados a combater o preconceito e a não discriminar ninguém, pessoas preconceituosas são o símbolo da ignorância humana, há uma imensa propagação da ideologia de igualdade, com direto garantido na constituição federal. Quando se trata desse assunto o que nos vem à mente é o preconceito racial, contra homossexual, mulheres, dentre outros. São vários os defensores e as entidades em combate as discriminações. Porém não são somente esses três tipos de preconceito existente, mas são os mais conhecidos, aqui o destaque é para um tipo de preconceito pouco conhecido, o linguístico.

> Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. (BAGNO, 2007, p. 13).

E quando o assunto é preconceito em todos os meios midiáticos são divulgados e combatidos os tipos de preconceitos mais conhecidos, principalmente a televisão onde são transmitidas mensagens de vários tipos em combate ao preconceito, são novelas com personagens que retratam alguns tipos de marginalizados, propagandas, debates em programas populares. As redes sociais também estão com tudo quando o assunto e divulgar o combate a certos preconceitos, os mais divulgados são os contra mulheres, homossexuais, negros, quando esse assunto é destacado nas redes vira uma discussão sem limites.

Quando pergunto sobre preconceito linguístico as pessoas do meu convívio, elas dizem que não conhecem esse tipo de preconceito, inclusive a bem pouco tempo que eu tive conhecimento sobre esse tipo de preconceito, eu não conhecia e nunca tinha ouvido falar sobre o assunto e ainda era preconceituosa contra os outros e contra a minha própria linguagem.

É como se o preconceito linguístico não existisse, somos educados e não percebemos esse fato, começa na escola, onde é ensinada a gramática em língua portuguesa, a língua materna que aprendemos em casa se torna uma língua estrangeira, pois é ensinado um monte de regras

e normas. “O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui.” (BAGNO, 2007).

De acordo com Marcos Bagno o povo brasileiro tem complexo de inferioridade em relação à língua, se sente inferior ao seu colonizador que é Portugal e compara o português falado lá com o utilizado no Brasil, há uma cultura de que o português é uma língua difícil, que brasileiro não sabe português, que o povo é burro.

O autor é contra esses argumentos e defende a tese de que tudo faz parte de articulação político-ideológico e que a gramática normativa é confundida com a língua, defende a tese de que o povo brasileiro tem uma cultura rica e sabe se comunicar muito bem, a língua portuguesa é de fácil entendimento, o que ocorre é um preconceito generalizado em relação à língua.

Os meios de comunicação de massa não ajudam para que o preconceito linguístico seja combatido, pelo contrário, faz é disseminar o preconceito. A mídia mostra pessoas que falam de acordo com a norma culta, com palavras rebuscadas, onde os apresentadores e jornalista falam sem nenhum tipo de sotaque regionalista. Sofremos preconceito e somos preconceituosos sem termos consciência de tal fato, somos cobrados a falarmos como na norma culta e cobramos essas mesmas regras na mesma proporção.

> O que vemos é o preconceito linguístico ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2007.p.13).

A utilização da língua se faz por meio da fala que é o meio ou mecanismo utilizado pela maioria dos humanos que possuem suas formas físicas naturais para se comunicarem e que na maioria das vezes falam a língua materna, assim como em outros aspectos essa habilidade começa desde pequeno, o ouvinte processa o que escuta e começa a reproduzir. Mas não é a única forma de comunicação, existem outras formas, como a comunicação não verbal, a de língua de sinais é outro exemplo.

> Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normais sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estru-

> tura linguística estão à mudança no tempo quanto os sistemáticos que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos (LABOV, 1968).

Os primeiros estudos sobre o assunto classificava a língua como algo homogênea e ainda separavam a língua da fala. Como homogênea? Não somos robôs e sim humanos, como já foi dito com o tempo a língua sofre interferência se modifica, reproduz evolui. Voltando para as primeiras pesquisas importantes para o processo de aprendizado, Ferdinand Saussure, linguista que defendia a tese de que havia uma separação entre língua e fala, é um dos estudiosos que se destacam. "A língua como um sistema de valores onde há oposição aos outros, uma língua homogênea, classifica a fala como um ato individual que pode ser afetada por fatores externos." (SAUSSURE, 1916). "Ao estabelecer a dicotomia língua (*langue*) e discurso (*parole*), não soube como dar conta dos fatos do discurso, em virtude do caráter multiforme e heteróclito que o define." (MONTEIRO, 2000, p. 14).

Com o tempo os estudos foram se aprofundando e foi observado que as pessoas têm formas e falares diferentes, ou seja, não poderia mais tratar a língua como algo homogênea, sendo só analisadas pelos textos escritos que são produções estáticas sem vida, já o estudo da língua por meio da fala é possível avaliar cada povo, seja de onde for, com suas falas, dialetos, linguagens é possível detectar as interferências, mudanças, gestos e as experiências que evoluem com o passar do tempo.

> Um território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, com uma população hoje estimada em 170 milhões de habitantes, com índice ainda alto de analfabetismo, não poderia apresentar um quadro linguístico homogêneo. A diversidade que existe em qualquer ponto espelha uma pluralidade cultural e não se pode presumir para a expansão do português no Brasil uma forma linguística única, pois a época em que se deu a colonização, a origem dos colonizadores e as consequências linguísticas de um contato heterogêneo são aspectos que devem ser considerados. (LEITE; CALLOU, 2002, p. 12).

Por tantas questões que envolvem a língua surgiu a necessidade em estudar a sociedade como falante, ou seja, todo o universo que envolve a fala, a língua e a linguagem, dentre outros, surge então à linha de pesquisa para a compreensão da língua que é a sociolinguística. A sociolinguística é uma ciência jovem no campo de pesquisa, sendo uma subárea da linguística, estuda o uso da língua falada em sociedade, correlacionando os aspectos sociais entre sociedade e língua A relação entre língua e sociedade permitiu o surgimento da sociolinguística, o que interessa para um linguista que estuda essa disciplina é a língua em sua relação

com a sociedade. A língua tem diversas formas de uso, isso independe de quem fala ou de local, sexo, idade ou contexto social. "Durante muitos anos, relutei em aceitar o termo sociolinguística, porque ele dá a entender que pode existir uma bem-sucedida teoria ou prática que não seja social." (LABOV, 1972).

No Brasil o português além de ser oficial é a língua materna de cerca de 98% da população, praticamente um país monolíngue, mas não é a única língua utilizada pela população, são faladas cerda de 200 línguas indígenas. Ao analisarmos o processo de colonização fica fácil compreendermos, quando os portugueses chegaram ao Brasil já existiam pelo menos um milhão e meio de índios que aqui habitavam, com várias etnias e línguas. Além dos índios, a mão de obra africana foi motor das principais economias mundiais, incluindo Brasil; foram trazidos pelo menos quatro milhões de africanos em cerca de 300 anos de tráfico negreiro, os negros eram capturados das regiões das repúblicas do Togo, do Benin e da Nigéria, Angola e Congo, dentre as línguas utilizadas estavam, iorubá, ewe e fon, banto, quimbundo, quicongo e o umbundo. Imaginem tudo isso em um único território, a diversidade de línguas, influências que permitem que o Brasil tenha uma língua e cultura belíssima. Por ser um país com povos cheio de misturas de raças com uma riqueza cultural vasta é impossível classificar o Brasil como um país de uma língua homogênea, sem sombra de dúvidas há muitos falares neste país.

O uso da língua, na prática, se classifica como uma língua formal e do informal, ou seja, onde há o emprego da língua padrão e o das variantes, são as variações da fala do dia a dia, no trabalho, em casa que transformam a língua. Para Labov, a variação é o mais importante e que merece uma atenção especial e percebê-la como requisito ou condição natural do sistema linguístico, para ele que se opõem aos modelos teóricos que fazem abstração da variação e classificam como apenas um acidente e não uma característica essencial das línguas. Os linguistas nunca foram inconscientes dos problemas da variação estilística. A prática normal consiste em deixá-la de lado, não porque a consideram sem importância, mas porque pensam que as técnicas da linguística não são adequadas para estudá-las (LABOV, *Apud* MONTEIRO, 2000).

A diversidade é tão grande que para alguns linguistas é claro a existência de um caos linguístico. Dentro desse caos há as conotações negativas, onde há a concepção de "certo e errado", ou seja, quem fala formalmente e gramaticalmente correto e quem fala o português não

formal, utilizando de variantes nas falas. Para os linguistas não existe o conceito de certo e errado em se tratando da fala, o vocabulário dialeto guarda algumas conotações negativas, para evitar tais conotações, vários autores usam substituir a expressão por variedade linguística.

> Dentro de um mesmo país como o Brasil, podemos admitir a existência de vários dialetos, entre os quais o carioca, o cearense, o caipira etc. E o termo pode ser aplicado a todos os tipos de variedade, inclusive à variedade padrão. É importante nenhuma relação com diferenças entre linguagem ou estilo formal e coloquial. (MONTEIRO, 2000, p. 46).

Essa ideia de variante de prestígio e de não prestígio vem desde os primórdios no período colonial. Portugal, por se sentir desprestigiado e inferior às línguas indígenas e africanas faladas no Brasil naquele período, afinal eram as línguas nativas, acabou impondo a utilização da língua portuguesa como forma de demonstrar superioridade e o poderio sobre a nação, como forma de prestígio social e do poder econômico.

> Ao afirmar que a variedade das classes dominadoras tende a se desestruturar, quando em contato com a variedade da classe dominante, gerando inúmeros sentimentos de culpabilidade ou de inferioridade linguística, que levam muitos falantes a se envergonharem de seus próprios dialetos. (LABOV, *Apud*. MONTEIRO. 2000).

Todos esses fatores serviram para estimular a existência de estereótipos e preconceitos linguísticos, a fala deixando seu objetivo principal que é realizar a comunicação humana e passa a ser utilizada como instrumento de ascensão social e um objeto de prestígio político. O processo de comunicação deveria ser algo sem pesares e cobranças, em se tratando de seu objetivo principal, as pessoas nascem e começam a serem educadas pelos seus pais ou por quem quer que estejam por perto, suas primeiras experiências com a língua materna é de ouvir e de reproduzir o que ouvem, sem a preocupação com regras, normas, nem mesmo ter o pleno conhecimento do que é a língua portuguesa e sem a noção de certo e errado.

Dentro das diversas formas de organização social a língua reflete esse modelo organizacional, pois a noção de língua portuguesa só é transmitida quando a pessoa começa ser alfabetizada no processo de letramento, até esse processo a comunicação era feita sem cobranças e estereótipos. O saber formalizado chamado de norma culta, cheio de regras que se distingue da linguagem familiar, da convivência informal entre amigos, vizinhos, isto é a linguagem coloquial.

A norma culta é regida por um modelo do bom uso da língua por-

tuguesa, baseada nas tradições literárias, dos escritores clássicos, uma língua ideal, que segue os modelos nos livros de gramática, onde se constitui o padrão normativo da língua, a norma padrão. Esse padrão é ajustado para fala e escrita e são cobrados em textos oficiais em órgãos públicos, empresas, vestibulares, concursos públicos, e em outros espaços institucionais. Nem sempre é possível conciliar a norma padrão da escrita na fala. Para os linguistas não existe o conceito de certo e errado em se tratando da fala. "Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar." (BAGNO, 2005, p. 124).

Um bom exemplo de variação linguística é a que ocorre pela influência das zonas rurais, pois, até alguns anos atrás a maioria da população brasileira residia nas zonas rurais, muitas famílias não tinham acesso à escola, com isso é fácil entender a língua desenvolvida nas fazendas, sítios e outros, são variações adequadas ao meio de vivência dos moradores dessas regiões. Com as migrações em massa dos moradores das zonas rurais para os grandes centros urbanos, migrou-se também a bagagem linguística típica das regiões rurais.

Esse é só um exemplo de variação e que para os linguistas há sempre uma explicação para cada variante e não existe erro e sim algo que é diferente das regras do português padrão. Para Bagno,

> Tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de "erro" tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo. (BAGNO, 2005, p. 72).

Todos esses fatores, as variações, o conceito de certo e errado, as variantes de prestigio e as não prestigiadas, a língua culta e a familiar, traz consigo um modelo, uma padronização que conduz a sociedade a uma única forma bem aceita de oralidade que é a culta, mesmo que não seja a de domínio da maioria. Essa padronização gera o que muitos linguistas chamam de preconceito linguístico.

Uma sociedade tem que ser democrática no exercício da cidadania, uma língua além de todos os aspectos políticos que ela representa é antes de tudo uma forma de comunicação que é a sua razão de existir, não que somos contra a oralidade padrão, mas sim ao preconceito linguístico que expõem e desqualifica uma pessoa por simples imposição social.

Em diversas áreas houve evoluções a respeito dos preconceitos, por exemplos, na opção sexual, cor, raça, dentre outras coisas, mas na questão linguística ainda não há muitos avanços e considerações. Com isso culturas, tradições e identidades são ignoradas e a sociedade vive uma cobrança, em muitos casos pessoas são expostas e até ridicularizadas por sua maneira de falar.

O preconceito linguístico é observado no mundo do trabalho, um bom exemplo disso foram às críticas feitas ao ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que além da baixa escolaridade, usava em sua fala as variantes da oralidade familiar, que para um grupo de pessoas não era possível uma pessoa que não tinha um linguajar rebuscado pudesse governar um país, mesmo com todos os preconceitos o ex-presidente Lula foi um bom governante e ainda buscou qualificação com aulas para melhorar sua oralidade.

Será que um profissional pode ser a avaliado por seu modo de falar, se utiliza uma linguagem culta ou uma familiar, seu desempenho para determinada função depende disso? Para responder esses questionamentos foi realizada uma pesquisa de campo na agencia pública de emprego da Fundação do Trabalho de Mato Grosso do Sul (Funtrab).

Um órgão público do governo do estado de Mato Grosso do Sul que tem como finalidade atender os trabalhadores com os serviços de: intermediação de mão de obra; entrada no seguro – desemprego; emissão de carteira de trabalho; qualificação profissional; apoio ao empreendedorismo para geração de trabalho e renda.

Segundo os especialistas do assunto a entrevista de emprego é o momento crucial para a decisão da empresa ofertante da vaga, ela pode ajudar ou excluir o candidato. A indicação é para que quem busque por uma oportunidade, tenha certos cuidados com as vestimentas, maquiagem e principalmente a fala. São critérios que em uma entrevista podem identificar e dizer muito sobre o candidato, por meio da fala é possível identificar se o candidato tiver algum tipo de sotaque regional, se o candidato está inseguro, nervoso, a comunicação verbal tem que estar sincronizada com a não verbal. Exemplo: falar olhando nos olhos, não ficar olhando para baixo e nem falar demais ou pouco, tem que ter um equilíbrio.

O mercado de trabalho no Brasil está em uma boa fase, com a economia aquecida existem muitas oportunidades de emprego, em quase todas as profissões há vagas. Em contrapartida, as empresas reclamam

que estão faltando mão de obra qualificada, há vagas e as pessoas não estão preparadas para atender as exigências do mercado de trabalho.

Em média passam pela Funtrab mais de 60 mil pessoas por ano em busca de emprego no Mato Grosso do Sul. Na pesquisa foi realizado entrevistas com dois psicólogos da Funtrab, que responderam a um questionário contendo 13 perguntas sobre as entrevistas de emprego no processo de seleção.

Dentre as questões houve a seguinte pergunta que mais interessa nessa pesquisa: Se há preconceito linguístico na contratação de mão de obra? As respostas foram parecidas, os dois disseram que depende da função em que o candidato vai ocupar.

Se for uma vaga sem muito grau de exigência para um cargo que necessite de pessoas com baixa escolaridade, não teria problema nenhum o candidato apresentar na fala com um português que não seja o padrão, ou seja, falar com o uso de variantes informais, mas se o cargo for de alto escalão com um grau de exigência maior os candidatos que melhor falarem o português padrão terão mais chances de preencherem a vaga.

As empresas em geral são bem exigentes nas contratações, mesmo que um candidato tenha bom *curriculum*, a entrevista é eliminatória, não é só o modo como o candidato fala que é avaliado, mas todo um conjunto, ou seja, o comportamento, as vestes, veja a colocação de um dos profissionais entrevistados:

> Quanto à linguagem, mais que buscar fazer uso de um português correto, é importante estar atento às escolhas das palavras para expressar o que se quer, evitando ser prolixo e também o uso de gírias, que nem sempre são de compreensão geral. O hábito da leitura facilita bastante à aquisição de vocabulário e consequentemente a capacidade de se expressar para o mundo. Estas dicas são válidas tanto para a comunicação verbal, quanto para a escrita. (Entrevista).

Ao analisar os dados verifica-se que a tabela acima traz os números de encaminhados: 60.737 e o de colocados: 9.382, ou seja, cerca de 15% dos candidatos são aceitos e empregados e 85% são reprovados sendo o índice de reprovação é muito alto.

Não há como mensurar ou atribuir essas reprovações ao uso da língua portuguesa e a variável informal, pois não há dados que comprovam essa estatística, porém esse fato pode ser um dos fatores que exclui o candidato, o preconceito linguístico é uma realidade também no mercado de trabalho, mesmo que muitos tenham capacidade e até capacitação para ocupar determinados cargos.

Não há registros e nem dados para as causas das reprovações nas entrevistas de empregos, nos dados da Funtrab é possível verificar que muitos candidatos são reprovados, na tabela acima é possível verificar essa diferença. No procedimento de intermediação são encaminhados para cada vaga três pessoas por vez, se a empresa não aprovar são enviadas mais três, até que seja escolhido algum candidato.

3. Considerações finais

Conclui-se que o preconceito linguístico é algo verídico principalmente nos grandes centros urbanos, um fato admitido pelos linguistas que lutam para que isso não prejudique o processo de evolução da língua.

E no mercado de trabalho isso não é diferente há preconceito linguístico, as pessoas que falam o português dito por muitos como o "correto" têm mais aceitação na busca por emprego do que os que não falam.

O candidato é avaliado por sua capacidade em desenvolver bem seu trabalho na prática, em alguns casos o candidato a uma vaga não tem a oportunidade em mostrar seu desempenho profissional, pois pode ser eliminado na entrevista.

Só não há avaliação linguística e não há problemas em usar uma variante informal se a vaga de emprego for para um trabalho braçal, como pedreiro, varredor de ruas, pintor, mecânico, dentre outros, mas em outras profissões como administrador, gerente, operador de telemarketing, dentre outras, a maneira como a pessoa fala pode ser eliminatória.

Verifica-se que o preconceito linguístico precisa ser combatido que há poucas evoluções quanto a essa questão é preciso políticas públi-

cas que visam o incentivo de campanhas e programas que combatem os preconceitos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 28. ed. São Paulo: Loyola. 2005.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

LUCCHESI, Dante. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. *Salto para o futuro. Português: um nome, muitas línguas*. Ano XVIII, boletim 8. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, p. 29-37, 2008.

MONTEIRO. Lemos José, *Para compreender Labov*, Petrópolis: Vozes, 2000.

TARALLO. Fernando, *A pesquisa sociolinguística*, São Paulo: Ática, 1997.

REDES SOCIAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DO *FACEBOOK* EM AULAS DE REDAÇÃO TÉCNICA E APRESENTAÇÃO ORAL

Patrícia Jerônimo Sobrinho (UNIGRANRIO)
professoremacao@gmail.com

RESUMO

Inovações tecnológicas dos mais variados tipos introduzem transformações políticas, econômicas e sociais no cotidiano dos indivíduos. Tais inovações também têm modificado a educação, uma vez que esta não pode ficar alheia a esse processo. Assim, diferentes tecnologias vêm sendo implantadas na sala de aula, proporcionando novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo descrever um relato de experiência sobre o uso do Facebook na disciplina redação técnica e apresentação oral como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, em uma instituição privada do Rio de Janeiro. As conclusões apontam que, quando utilizadas com propósitos educacionais que visem a propiciar a aprendizagem do aluno, as tecnologias podem trazer contribuições significativas para a sala de aula.

Palavras-chave: Redes sociais. Processo educacional. Facebook. Aula de redação técnica. Apresentação oral.

1. *Introdução*

Mudanças ocasionadas pelos avanços tecnológicos, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram o modo como nos comunicamos, nos relacionamos com as pessoas, os objetos, enfim, com o mundo ao nosso redor. Atualmente, "a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas." (CASTELLS, 1999, p. 43). Tais ferramentas tecnológicas estão presentes em praticamente todas as atividades humanas e a educação não poderia ficar a par desse processo.

A educação tem buscado se adequar aos novos ritmos e necessidades ocasionados pelas inovações tecnológicas. De acordo com Lévy (1998, p. 17), "a escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado" têm sido reestruturados por esses aparatos tecnológicos.

Assim, hoje, não se tem como pensar em educação sem levar em consideração a tecnologia. Esta tem ocupado um espaço considerado sig-

nificativo no cotidiano das pessoas e, como tal, não pode ser ignorada. É preciso, portanto, identificar e conhecer o mundo marcado pelas inovações tecnológicas, o modo como estas interagem na vida dos sujeitos, e suas relações com a sociedade atual.

Tendo em vista esse cenário, o presente trabalho objetiva descrever um relato de experiência sobre o uso do *Facebook* na disciplina "Redação Técnica e Apresentação Oral" como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, em uma instituição privada do Rio de Janeiro.

2. O uso do computador na educação

O computador, visto aqui como um dos principais suportes da internet (hoje existem outros aparatos tecnológicos que dispõe de acesso à internet, como: telefone celular, aparelho de televisão, *palmtop, ipad* etc.), tem sido utilizado, atualmente, como ferramenta de mediação entre o homem e o conhecimento, conforme destaca Lévy (1998, p. 17): "A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva."

Diante das possibilidades interativas e comunicacionais, o computador vem proporcionando aos sujeitos formas diversas de interagir e de participar do compartilhamento de conhecimentos. Segundo Valente:

> O uso do computador em ambientes de aprendizagem implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores. (VALENTE, 1993, p. 7)

A inserção de computadores nas práticas escolares vem contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizados das mais distintas maneiras, para atingir diferentes objetivos. Quando Castells (1999, p. 51) pontua que "as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos", ele nos faz repensar sobre as novas formas de ensinar e de aprender que surgem nesse novo tempo, mediado pelas tecnologias.

Santos (2002) destaca que o computador não deve ser apenas um meio para dinamizar e promover uma nova materialização da informação, mas sim, que ele deve permitir "a interconexão de sujeitos, de espaços e/ou cenários de aprendizagem, exigindo, dos mesmos, novas ações

curriculares e ações em rede." (SANTOS, 2002, p. 15). Esse novo paradigma educacional exige novas práticas e metodologias, a fim de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para o aluno.

Os professores, ao utilizarem o computador, propiciam aos alunos novas descobertas e ações criativas, somando conhecimentos aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo assim, "o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino." (VALENTE, 1993, p. 5).

Nesse novo paradigma, tanto o papel do professor quanto do aluno modifica-se. Se no paradigma escolar tradicional prevalecia a imagem do professor transmitindo informação ao aluno e este memorizava o conteúdo, no atual, surge a imagem do aluno que constrói o seu próprio conhecimento, interagindo com as pessoas e com os objetos ao seu redor. Isso não que dizer que a figura do professor desaparece, mas se modifica.

No atual paradigma educacional, ocorre uma "quebra" de hierarquia, tanto por parte do aluno (que deixa de ser um espectador passivo) quanto por parte do professor (que deixa de ser o centro do processo de aprendizagem). Nesse sentido, o professor assume um papel de grande importância, porém não como um centralizador da aprendizagem, mas como um mediador:

> [...] o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. (LIBÂNEO, 2003, p. 13)

O ensino é visto como mediação, uma vez que se leva em consideração a aprendizagem ativa do aluno. Cabe ao professor a função de orientar e incentivar o aluno, proporcionando a ele condições para que a aprendizagem seja efetivamente construída.

Nesse cenário, o computador se constitui em uma ferramenta "rica", que deve ter todas as suas potencialidades exploradas em sala de aula, proporcionando ao professor inúmeras possibilidades para enriquecer sua prática pedagógica com os mais diversos recursos como, por exemplo, o *Facebook*.

3. *A rede social Facebook*

A primeira noção de rede remete à ideia de conexão, de ligação, de agrupamento. Dentro dessa lógica, a Internet é vista como uma rede que congrega diversas pessoas, grupos, que mantêm relações entre si. Lévy chama essa nova forma de organização de "cultura do ciberespaço", ou "cibercultura":

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

A abordagem de Lévy aponta para as inovações trazidas pelos meios de comunicação, principalmente pela Internet, permitindo que relações sociais sejam estabelecidas no novo espaço de interação movido pela realidade virtual. Nesse sentido, o "ciberespaço" (ou rede), para ele, é um novo meio de comunicação oriundo da interligação mundial dos computadores.

Marteleto (2001, p. 72), denomina rede social "[...] o conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados." Ou seja, a rede social funciona como um espaço para a troca de informação e de conhecimento, em que pessoas com os mesmos objetivos compartilham experiências.

O *Facebook* é considerado uma rede social, uma vez que permite pessoas conversarem entre si e compartilharem mensagens, links, vídeos e fotografias. De acordo com Santos (2009), essa rede social foi lançada em 2004 por Mark Zuckerberg, juntamente com os seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin. Inicialmente, era voltada apenas para os estudantes da universidade Harvard, mas, progressivamente, foi permitida a inscrição de outras pessoas.

O *Facebook* possui uma estrutura flexível, dinâmica, não centralizada, permitindo que os usuários se inter-relacionem sem hierarquia. A estrutura colaborativa e interativa dessa rede social vem trazendo novos olhares para se pensar a educação na cibercultura. O *Facebook* agrega relações horizontais de colaboração, o que pode proporcionar aos professores e aos alunos novos processos de ensinar e aprender na contemporaneidade, embora não tenha sido criado para objetivos educacionais.

4. O uso do Facebook no processo de ensino-aprendizagem

O uso do *Facebook* para o auxílio do processo de ensino e aprendizagem tornou-se realidade em uma instituição privada do Rio de Janeiro (capital), tendo em vista a necessidade de possibilitar ao aluno interagir e construir colaborativamente, não apenas consumindo conhecimento, mas gerando também.

Essa experiência foi realizada em uma turma, na disciplina "redação técnica e apresentação oral", ministrada para alunos do curso de auxiliar técnico em logística. A turma era composta por 15 alunos, com idades entre 14 e 23 anos. A primeira tarefa foi dividir a turma em 4 grupos.

Chamada de "Comércio Online", a atividade foi desenvolvida ao longo de quatro semanas, em quatro etapas, sendo as duas primeiras (elaboração da estratégia de preço e elaboração da estratégia de divulgação) realizadas em um grupo secreto (da própria turma) no *Facebook* "Soletrando Português", para manter a privacidade dos participantes. Vale mencionar que as aulas presenciais com a turma eram ministradas apenas uma vez por semana. Sendo assim, ao longo da semana, o professor mediava a atividade com os alunos via *Facebook* (*scrap*, mensagens, batepapo).

Na primeira etapa (Semana 1), foi explicada a dinâmica da atividade. Cada grupo receberia um valor fictício de mil reais (R$ 1.000) para gastar. Desses mil reais, o grupo deveria comprar um produto, gastar duzentos reais (R$ 200) para criar uma peça publicitária desse produto e setenta reais (R$ 70) por dia para divulgá-lo no *Facebook* (até 20 palavras. A cada 10 palavras a mais, acrescentava-se o valor de R$ 10). Não deveria sobrar nem faltar nenhum dinheiro.

Cabe ressaltar aqui que a logística de como os mil reais (R$ 1.000,00) seriam aplicados, ficaria a critério de cada grupo. Ou o grupo compraria um produto mais caro e investiria em menos dias de divulgação no *Facebook*, ou adquiriria um produto menos caro e investiria em mais dias de anúncio. O grupo decidiria a melhor estratégia.

Ainda na primeira etapa, foi solicitado aos alunos que navegassem pela internet, a fim de escolher um produto. Eles pesquisaram, fizeram um comparativo de preços e cada grupo entrou em acordo sobre qual seria a melhor opção. O primeiro grupo escolheu um celular para ser anunciado; o segundo, um pacote de viagem; o terceiro; uma capa de celular;

o quarto, um boné de marca usado por rappers americanos.

Na segunda etapa (Semana 2), foi colocada em prática a criatividade dos alunos. Eles elaboraram a estratégia de divulgação online do produto escolhido, ou seja, a criação do marketing, da publicidade de produto. Para isso, antes foi dada uma aula sobre a linguagem publicitária, as cores na publicidade, o que os ajudaria a criar a peça publicitária. Essa etapa foi finalizada com a publicidade de produto pronta.

Já na terceira etapa (Semana 3), os alunos deveriam divulgar o produto no *Facebook*, juntamente com uma enquete. Para propiciar a participação de todos os alunos da instituição, almejando o compartilhamento de saberes que circulam para além do espaço físico da sala de aula, tanto a publicidade quanto a enquete foram publicadas em um grupo secreto da instituição. Nesse sentido, o trabalho, que antes foi realizado em um grupo secreto da turma, foi expandido para o grupo da instituição.

A enquete era o ponto chave da atividade, uma vez que, através dela, as pessoas poderiam votar na publicidade criada. Com a pergunta "Qual nota você daria para esta publicidade?", os participantes do grupo da instituição avaliavam a publicidade divulgada, dando notas de zero a dez – sendo que na escala de zero a cinco, a pontuação recebida era cinco; e na escala de seis a dez, a pontuação era dez. Venceria o grupo que alcançasse a maior pontuação atingida com o marketing criado.

A última etapa (Semana 4), foi reservada para a apresentação dos resultados e entrega de um trabalho por escrito. Para expor os resultados, os alunos elaboraram uma apresentação em Power Point, valendo-se de gráficos, imagens, cores. Os alunos conheciam a ferramenta Power Point, porém não sabiam como estruturar uma apresentação. A fim de auxiliá-los nesse processo, na terceira etapa, foi dada uma aula sobre planejamento, técnicas de apresentação oral e, também, sobre a movimentação e a postura do "palestrante".

O grupo vencedor foi o segundo, que criou a peça publicitária de um pacote de viagem (comprado em um site de compra coletiva) de dois dias para Ilha Grande com direito a mergulho, passeio de barco e luau. Na apresentação, o grupo destacou que a escolha do produto se deu devido a ele ser tentador tanto para o sexo feminino quanto para o masculino. Ressaltou ainda que, por ser um produto unissex, teria uma maior probabilidade de venda, em um menor tempo. Os demais grupos focaram em apenas um consumidor, ou masculino, ou feminino.

De acordo com o grupo vencedor, o produto mais caro e elaborado seria mais chamativo do que um barato e simples. Para os integrantes do grupo, se oferecessem um produto de qualidade, não seria necessário muitos dias de divulgação. Por isso, investiram mais no produto do que nos dias de divulgação.

O grupo pensou em apresentar algo que surpreendesse e ficasse no imaginário do indivíduo em tão pouco tempo. Para tanto, utilizou bastante recurso de imagens da Ilha Grande, em primeiro plano. No segundo plano, foi usado um tom azul para que o observador desejasse o litoral, o mar. Os benefícios sobressaíam no fundo azul e o preço, em cor vermelha, destacava-se ao final desses benefícios.

Como o programa da disciplina também continha redação técnica, foi solicitado aos alunos que produzissem um relatório (trabalho por escrito) contando detalhadamente as ações desenvolvidas na atividade. Para isso, na etapa 1, foi dada uma aula ensinando a fazer um relatório. O relatório elaborado pelos alunos foi fundamental na atividade, porque nele se pode verificar os *feedbacks* dos grupos.

Os grupos apontaram como aspectos positivos: conhecimento adquirido através de uma atividade prática e satisfação em participar da atividade, tendo uma integração com o grupo. Como aspectos negativos: poderia ter ocorrido um número maior de votos e poderia ter tido mais tempo para desenvolver a atividade. O fato de a atividade ter sido desenvolvida em grupos restritos do *Facebook* limitou a participação de pessoas externas à instituição, o que resultou em um número não tão grande de votos. Em relação à questão tempo, quando o aluno experimenta a sua própria aprendizagem, o tempo torna-se insuficiente para a realização de uma atividade.

5. Conclusão

A experiência aqui relatada mostra que, quando utilizadas com propósitos educacionais que visem a propiciar a aprendizagem do aluno, as tecnologias podem trazer contribuições significativas para a sala de aula.

Percebeu-se, pelas observações descritas, que o uso do *Facebook* proporcionou uma maior satisfação dos alunos em participar de uma atividade prática e também uma maior integração com o grupo durante a realização do trabalho. Isso demonstra que a memorização e a transmissão

de conteúdos, que são de baixa motivação para os alunos, "perdem espaço" à luz das práticas educacionais da cibercultura.

O *Facebook* (através de suas ferramentas) contempla um dos princípios educacionais de aprendizagem: a troca entre os pares, suscitando a pesquisa, a criticidade. O aluno não se limita apenas a receber os conteúdos propostos pelo professor. É preciso ir além, buscando o conhecimento com determinação, esforço e pesquisa. Na experiência relatada, os alunos se veem envolvidos com a sua própria prática de aprendizagem, sentindo-se integrantes, sujeitos, dela.

Ficou evidente a importância da mediação, via *Facebook*, do professor durante a atividade. Como os alunos só tinham uma aula por semana, as dúvidas eram sanadas através da própria rede social. O professor também provocava a participação dos alunos, mostrando a eles os caminhos a serem seguidos para que o objetivo da atividade fosse alcançado com sucesso.

A grande familiaridade com o *Facebook* facilitou o desenvolvimento da atividade, dinamizando e agregando sentido ao aprendizado, tornando-o atrativo, contextualizado aos interesses do grupo. O estudante saiu do papel de passividade passando a ser um sujeito responsável pelo seu aprendizado.

Assim, mais do que ser utilizado para conversar com amigos, compartilhar fotos e vídeos, o *Facebook* se revela uma importante ferramenta que pode potencializar o trabalho docente, ressignificando a sua forma de ensinar e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, reside o grande desafio para os professores em compreender e aproveitar os recursos oferecidos pelo *Facebook* a fim de construir novas formas de aprendizagem, tão necessárias diante de uma geração que é conectada às tecnologias de informação e de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEVY, Pierre. *A máquina universo.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exi-*

gências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez 2003.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

SANTOS, Alexandre Carvalho dos. A misteriosa história do brasileiro que fundou o *Facebook*. *Super Interessante* [on-line]. 2009. Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/misteriosa-historia-brasileiro-fundou-*Facebook*-611665.shtml> Acesso em: 28-10-2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.* Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento*: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E GUARANI/CAIOUÁ NA ESCOLA DA ALDEIA PANAMBIZINHO NO MATO GROSSO DO SUL

Emyli Caroline Patrocínio Silveira (UEMS)
emylicaroline30@yahoo.com.br
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é o resultado da pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e teve como objetivo refletir sobre o ensino em língua guarani/caiouá que vem sendo ensinado como segundo idioma, numa escola localizada na aldeia indígena Panambizinho, no município de Dourados, no Mato Grosso do Sul, onde o português é ensinado como primeira. Para tanto se discorreu sobre os desafios do ensino de línguas nas escolas indígenas, um breve histórico sobre as escolas da aldeia de Panambizinho e a Escola da Missão Evangélica Indígena, contexto desta pesquisa. Nessa perspectiva, foram visitados os referências teóricos de autores que vêm pesquisando sobre o assunto, tais como Amaral, Lourenço, Pereira, Pimentel Silva, Weber e documentos oficiais do MEC. Além disso, foram analisados questionários respondidos pelos professores da escola em questão. Este é um trabalho que ressalta a importância de se preservar a língua, as raízes e a cultura guarani/caiouá, partir do ensino bilíngue e não de aculturamento.

**Palavras-chave: Língua portuguesa. Língua guarani/caiouá.
Ensino de língua portuguesa. Ensino de líugua guarani/caiouá.**

1. Introdução

Meu interesse em refletir sobre o ensino das línguas portuguesa e guarani/caiouá em uma escola indígena começou a ser despertado na própria Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) onde estudo e incentivado pelos professores, principalmente pela minha orientadora que, por meio das leituras e dos debates, me abriu os olhos para as relevantes questões sobre o assunto.

Sou indígena, terena, mais especificamente, e o orgulho da minha origem cresceu à medida que compreendi a importância do meu povo, da minha língua, da minha história e da minha cultura no contexto nacional.

Durante esses quatro anos de curso universitário, estudei com alunos indígenas como eu. Alguns colegas dominam a sua língua indígena e outros não. Faço parte do segundo grupo, pois, apesar de entender um

pouco da língua terena, não consigo me comunicar por meio dela.

Minha avó materna é terena e fala a sua língua nativa fluentemente; já minha mãe, indígena também, não a entende nem fala. Meu pai não é indígena e nunca falou o idioma com a minha família materna ou com as pessoas da aldeia. Assim, apesar de indígena, cresci em uma casa onde se falava português e estudei numa escola urbana, portanto, nunca senti a necessidade de falar a língua terena. Acredito que se tivesse sido estimulada pela família ou pela escola teria chance de ser uma falante bilíngue, dominando as línguas portuguesa e terena.

A educação indígena e o ensino das línguas nativas vêm sendo, cada vez mais, assunto de pesquisas, tema de estudos e pautas nos documentos oficiais. A Constituição de 1988 reconheceu a organização social, a língua e as tradições indígenas, assegurando a esses povos, uma educação multicultural e bilíngue, cabendo à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC) garantir a oferta de educação escolar diferenciada por meio de uma série de ações como formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior; produção de material didático bilíngues em línguas indígenas e em português; e cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam todos os seus direitos.

Atualmente, estagio em uma escola urbana, mas, como futura professora de línguas, com formação universitária em licenciatura, tenho interesse em dedicar-me mais aos estudos sobre o ensino de línguas nas aldeias indígenas em Mato Grosso do Sul. Por ter acesso às Escolas da Missão Evangélica Indígenas, localizadas, uma na aldeia indígena Panambizinho e a outra na aldeia Jaguapiru, resolvi utilizar a primeira, considerada a sede, como contexto desta pesquisa.

Assim, diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: como vem sendo desenvolvido o ensino do português e da língua indígena na Escola da Missão Evangélica Indígena de Panambizinho?

Com esta pesquisa procurou-se refletir sobre o ensino em língua guarani/caiouá que vem sendo ensinada como segundo idioma, na Escola da Missão Evangélica Indígena, localizada na aldeia indígena Panambizinho, no município de Dourados, em Mato Grosso do Sul, onde o português é ministrado como primeiro.

Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que, como bem afirma a antropóloga Ingrid Weber (2006), hoje, apesar de a população

indígena estar aumentando ou ressurgindo, o número de línguas vem diminuindo, porque muitos povos perderam a sua língua original e só falam o português, fenômeno que vem se acelerando de tal forma, que já se pode observar a extinção de uma língua indígena em três gerações.

Desta forma, embora o bilinguismo referente às línguas indígenas e portuguesa, ainda seja a situação mais comum nas aldeias, o monolinguismo em português vem se tornando uma crescente realidade e encontra-se presente nas situações de comunicação cotidianas, como, reuniões, aulas, brincadeiras entre as crianças, diálogos domésticos, cantos e rezas nas aldeias brasileiras e em Panambizinho, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Os falantes do guarani/caiouá, em geral, aprendem a língua com suas famílias, mas por essa não ser uma prática constante, pela tendência à urbanização, por causa de um ensino escolar local que não prioriza a língua nativa e outros motivos, o guarani/caiouá e a cultura deste povo correm o risco de extinção, como tantos outros.

2. Os desafios do ensino de línguas nas escolas indígenas

Ensinar nas escolas indígenas, em geral, é uma prática complexa. Como a língua oficial do Brasil é o português, além da necessidade de se ensinar aos indígenas, a sua língua nativa, como forma de preservação linguística e cultural, há a exigência de se ensinar a língua nacional para a comunicação cotidiana com os não indígenas e como ferramenta de defesa diante da sociedade nacional.

Segundo Amaral (2002), existem várias realidades linguísticas nas aldeias brasileiras. Em alguns casos, os índios já não falam mais a sua língua materna; em outros, os jovens só começam a ser expostos ao português na adolescência; há comunidades onde não se fala o português parcial e ainda há aldeias onde indígenas falam o português, mas nem todos falam a sua língua de origem, como acontece em Panambizinho, aldeia escolhida para esta pesquisa.

Como consta em publicação do MEC, intitulado “O Governo Brasileiro e a Educação Indígena”, sobre a situação atual da educação escolar indígena no Brasil e sobre seus objetivos, estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ainda que com algumas experiências locais bem sucedidas, a situação real da educação escolar indígena no Brasil é, regionalmente, desigual e desarticulado.

O MEC reconhece que

> há ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, adequada a seus projetos de futuro, de autonomia e capaz de garantir sua inclusão no universo dos programas governamentais que visam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Constituição de 1988.

Como o exposto, desde os primórdios dos programas de educação escolar às comunidades indígenas, do século XVI até a pouco tempo, o objetivo era negar a diferença, assimilar os índios a civilização dos "brancos", para transformá-los em quem não eram, portanto, a escola indígena foi, por muito tempo, instrumento de imposição de valores alheios e negação das próprias identidades línguas e culturas.

Conforme documento do MEC (2001), só recentemente, as escolas indígenas vêm se tornando um meio de assegurar ao seu público, o acesso a conhecimentos gerais sem que tenham que negar suas culturas e suas identidades étnicas, por meio de projetos educacionais específicos às realidades socioculturais e históricas das suas comunidades indígenas, que praticam a interculturalidade e o bilinguismo e que têm, como princípio, o respeito à organização social indígena e à valorização de suas línguas maternas e dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos.

Pearson (2008, in AMARAL, 2011) acrescenta argumentos a favor da prática bilíngue, pois, para ele, aqueles que dominam duas línguas, inserem-se mais facilmente em diferentes contextos sociais, ligam-se melhor à cultura dos seus antepassados, têm mais oportunidades profissionais, educacionais, socioeconômicas e territoriais e desenvolvem a tolerância entre indivíduos e respeito pelas diversidades e minorias.

A Constituição Federal de 1988, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena elaboradas em 1993 por um Comitê do MEC e o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) constituem-se em marcos na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, uma vez tendo assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país. As leis asseguram-lhes ainda, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as suas manifestações culturais. Os indígenas não podem ser mais considerados como categoria social, em vias de extinção, e, além disso, devem passar a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a

manter "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições". (Cf. Art. 231).

O MEC reconhece em seu documento oficial que as escolas indígenas hoje ainda não correspondem ao modelo de escola ideal. Em geral, só oferecem o ensino fundamental, com professores, quase na sua totalidade, leigos e com diferentes níveis de conhecimento, pois, embora crescente, o número de professores índios ainda não é suficiente. Além disso, poucos são os materiais escolares adequados e específicos em língua materna dos diferentes grupos étnicos.

Conforme o documento, para que a educação indígena possa adequar-se a essas exigências jurídicas, é necessário que, nos próximos anos, sejam formados o maior número possível de professores índios.

Em entrevista para a *Revista Globo*.com do dia 23 de junho de 2012, a professora Onilda Sanches Nincão, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que dá aulas para os cursos de pedagogia e licenciatura intercultural indígena "Povos do Pantanal" no *campus* de Aquidauana e no curso de mestrado em letras no *campus* de Três Lagoas, confirma o exposto no documento do MEC e aponta que apesar dos indiscutíveis avanços nas políticas, existem ainda dificuldades para se praticar a lei.

Segundo a professora:

> A constituição estabeleceu políticas que respeitam as especificidades e isso é muito importante. Mas existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Na educação escolar indígena, a escola sempre é de fora, é uma escola de 'branco' na aldeia que preserva alguns valores indígenas. A educação bilíngue ainda é limitada, por exemplo, a base lexical da língua indígena é muito curta, seria importante que houvesse um processo social de letramento, para que o ensino seja eficiente. Não existe nada em língua indígena fora da escola. Vira uma educação bilíngue de cartilha. O que temos hoje é um bilinguismo de transição, que é muito criticado. Nossa tarefa na universidade é orientar os alunos indígenas para que produzam textos em suas próprias línguas. (NINCÃO, in *Revista Globo.Com*, 2012)

Por conta dos sistemas de cotas ou de vagas especiais implementadas nas universidades públicas ao longo dos últimos anos, estima-se que exista cerca de oito mil estudantes indígenas cursando o Ensino Superior, dos quais, dois mil nas licenciaturas interculturais. Em consonância com o documento do MEC exposto anteriormente, a professora Onilda ressalta a importância de se preparar o aluno indígena para os cursos superiores, para que não tenham dificuldades para acompanhar determi-

nados cursos.

Nessa mesma matéria, o professor indígena do povo terena que vive no Mato Grosso do Sul, Paulo Baltazar, mestre em antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), concorda com a professora Onilda e afirma ter sofrido preconceito dos "brancos" para levar adiante seus estudos sobre políticas públicas para os povos indígenas.

3. A escola da missão evangélica indígena de Paranambizinho e análise dos questionários

Atualmente, existem duas escolas da Missão Evangélica Indígena, no município de Dourados, uma localizada na aldeia Panambizinho, considerada a sede e escolhida para o contexto desta pesquisa e outra, na aldeia Jaguapiru. As duas escolas, que oferecem aulas de primeiro ao nono ano do ensino fundamental e, juntas, reúnem aproximadamente 900 alunos, nem todos os alunos da aldeia, pois também atendem a outras comunidades. Todos os alunos falam e se comunicam em português, o que não é verdadeiro, quando se trata da língua guarani/caiouá. Quanto aos professores, considerando as duas escolas, são 17 professores indígenas e 30 não indígenas. Dessa maneira, apesar de localizada em uma aldeia indígena onde a língua nativa é a guarani/caiouá, a língua falada oficial na escola é a portuguesa.

Os alunos são alfabetizados em guarani/caiouá e em português, no primeiro ano do ensino fundamental. Eles têm aulas de guarani/caiouá até o último ano, mas as aulas de outras disciplinas são ministradas em português. Isso reforça a ideia de que o ensino em língua nativa vem sendo ensinado como segundo idioma e o português como primeira.

As escolas também têm uma clara missão evangélica e, por isso, oferecem aulas e cultos, promovem atividades evangélicas nos fins de semana, onde envolvem alunos, pais e todos os outros moradores da aldeia.

Os materiais pedagógicos em guarani/caiouá ainda são insuficientes e limitam-se a cartilhas ou apostilas confeccionados pelos professores e próprios alunos. Em geral, os livros e outros materiais pedagógicos são escritos em português.

O questionário elaborado para esta pesquisa consistiu de dezesseis

perguntas e foram respondidos por quatro professores da escola sede, sendo uma, na função de coordenadora, que trabalham entre oito e dois anos no local. As quatro entrevistadas são indígenas, sendo uma de etnia terena. Três delas foram criadas na aldeia, mas atualmente, moram na cidade e a última nunca morou no local.

Duas delas falam guarani/caiouá, uma, "só um pouco", como afirma e outra não domina o idioma. Todas atribuíram o fato de falarem o idioma nativo ou não, ao incentivo ou falta dele, que tiveram em casa, o que nos leva a perceber a relevância da educação familiar para a preservação da língua e da cultura indígenas. As duas professoras que falam guarani/caiouá têm pais que também dominam a língua. Na família da professora que fala "um pouco", só a mãe fala e a que não fala a língua em questão, tem apenas avós maternos fluentes e afirma que seus pais não consideravam tal aprendizado importante.

As duas professoras fluentes na língua indígena dizem que a falam com seus filhos. Uma acrescenta que acha a prática importante para a preservação de suas raízes. A professora que fala "um pouco", não tem conhecimento suficiente e não tem interesse em aprender mais, considerando o que sabe suficiente e diz que o que faz é mais importante do que aprender a língua guarani/caiouá. A professora que não fala tem buscado meios para aprender e ensiná-la aos seus filhos, pois apesar da falta de tempo e de recursos dificultar muito uma aprendizagem da língua, isso não a torna impossível. Ela acrescenta que tem se esforçado para aprender.

As entrevistas confirmaram que na escola da aldeia, fundada para atender alunos indígenas, fala-se e ensina-se, primordialmente a língua portuguesa, o que corresponde um risco à preservação da língua guarani/caiouá.

Foi possível entender, como esclareceu uma professora, que eles têm necessidade de falar a língua portuguesa, pela proximidade com Dourados. Os indígenas que trabalham na cidade usam o português e o ensinam aos seus filhos porque, segundo eles, no futuro, provavelmente, estudarão fora da aldeia, o que dá a impressão de inutilidade da língua guarani/caiouá no cotidiano daquela comunidade.

Vê-se a preocupação de todas as entrevistadas ao falarem sobre o ensino do guarani/caiouá, como segunda língua e o português, como primeira, na escola. Todas reconhecem a importância da educação escolar, da capacitação dos professores no domínio da língua indígena, na

elaboração de materiais didáticos apropriados e na conscientização de pais, alunos e professores, para a manutenção das suas origens, línguas e culturas.

Então, acredita-se que a Escola da Missão Evangélica Indígena possa contribuir mais para a valorização e preservação da cultura e da língua guarani/caiouá. A exemplo da experiência em uma escola indígena em Goiás, relatado por Silva (2006), os professores poderiam utilizar-se mais dos usos reais, dos contextos de produção e das particularidades gramaticais, semânticas, pragmáticas da língua indígena em questão, por meio de atividades simples, mas eficientes, que levassem os adultos, jovens e crianças a se comunicarem por meio dessa língua e buscarem mais sobre as histórias passadas do seu povo.

A escola poderia então, promover gincanas que levassem os alunos a pesquisarem, juntos aos seus pais e familiares mais velhos, sobre jogos, arte, cantigas, comidas e outros costumes típicos daquela cultura. Os alunos devem ser estimulados a desenvolverem a pesquisa e fazerem as apresentações na língua guarani/caiouá, para que percam o medo e a vergonha de se expressarem no idioma que não dominam.

Além disso, a escola deve trabalhar, em todos os níveis, com textos orais e escritos, de vários assuntos, mas que sejam representativos da cultura guarani/caiouá, para despertar o desejo de aprenderem a língua-alvo. Como afirma Silva (2006), quando leem, os alunos compreendem, estudam e conhecem a gramática e as funções da sua língua e passam a valorizar e utilizar a sua língua nativa para a comunicação e expressão.

4. Reflexões finais

Este artigo ressaltou a importância de se preservar a língua, as raízes e a cultura guarani/caiouá, partir do ensino bilíngue e não de aculturamento.

Do ponto de vista educacional, os diferentes cenários das escolas indígenas em todo o país representam desafios que demandam dos educadores, pesquisadores, linguistas, governo e toda a sociedade, maior conhecimento sobre o ensino bilíngue, pois sendo a língua a prova da existência de um povo, a educação deve contribuir para preservar aquelas consideradas minoritárias frente à hegemonia das línguas nacionais.

Como se pode observar, poucos são os alunos indígenas que sa-

bem a sua língua nativa. Uma parte deles chega à escola pesquisada, apenas entendendo um pouco da língua guarani/caiouá, mesmo quando pai e mãe são indígenas. Outros sabem menos ainda e isso acontece quando um dos pais é não índio, o que favorece o uso exclusivo do português em casa. Porém, é importante que haja uma mudança nessa realidade; os indígenas da aldeia Panambizinho precisam ter conhecimento sobre sua língua e passar se comunicar por meio dela.

Sabe-se que a língua nativa é um dos principais fatores identitários de um povo, na medida em que permite a manutenção de sua memória e reforça as suas características étnicas, por isso, privilegiar uma língua em detrimento de outra pode trazer sérias consequências, como por exemplo, o desinteresse pela língua apagada, o sentimento de que esta língua é menos importante, o preconceito linguístico, a desvalorização de um povo e a vergonha das suas próprias línguas, culturas e origens.

É questionada a política linguística, em que designa a escolha de cada um, sendo ela individual ou em grupo. Inicialmente, a escolha seria a alfabetização pela língua materna, sendo a primeira língua das crianças, na qual lhes foram ensinadas as primeiras palavras. O ensinamento da língua materna se torna necessário para o desenvolvimento do conhecimento da criança na sua língua de origem, e como alguns pensam que traria dificuldades para o aluno aprender a língua portuguesa após, como segunda língua, se enganam, pois o primeiro idioma sempre auxilia no aprendizado de um novo. Mas também, é importante ressaltar que esse ensino da língua portuguesa não é obrigatório para comunidades indígenas que estejam dispostas a permanecer com apenas a língua materna.

Há programas que objetivam defender a língua materna, mas que estão dispostos a desenvolver o ensino de uma segunda língua, em que as escolas utilizam a língua de origem como instrumento de ensino à língua portuguesa, nesses programas verifica-se a valorização e honra que a língua indígena possui e continuará a ocupar seu lugar.

O ensino da língua portuguesa, consoante diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), devem voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser ativo e atuante. Apesar de já haver consciência por parte dos professores, ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de reconhecer a importância de pensar em ações pedagógicas focadas na valorização da cultura guarani/caiouá e de outras, indígenas e

não indígenas.

O bilinguismo se torna importante em atividades sociais, de maneira preferencial quando as duas línguas adquiridas na infância. Dominar duas línguas não é tão simples, ao invés de apenas uma língua nativa, deve-se pensar em duas. Um bilíngue é o conjunto de dois monolíngues, em que sendo criança ou adulto percebe-se a necessidade comunicativa que cada um tem.

Assim, compreendendo que aquela escola é um espaço de expressão da cultura indígena, podem desenvolver atividades pedagógicas que fortaleçam a identidade dos alunos indígenas, estimulem o respeito à pluralidade cultural, à diversidade e à riqueza de constituição social brasileira heterogênea e promovam o sentimento de orgulho de ser indígena.

Por fim, registro o ganho que tive com este estudo, enquanto pesquisadora universitária, indígena, de etnia terena. Hoje, sinto mais orgulho da minha origem e das minhas raízes. Quero fazer mais pelo meu povo, pelas nossas crianças, nossos jovens e anciãos. Através de futuras pesquisas e das minhas práticas profissionais, buscarei conscientizar os povos indígenas sobre a importância de se manter vivas as nossas línguas, culturas e tradições. Ser orgulhoso de sua história e de suas origens fortalece a identidade individual, social e nacional, o que impacta diretamente no sentimento de autoestima, Daí a importância da educação fortalecer o imaginário social dos povos brasileiros e resgatar o sujeito indígena, a partir da compreensão das diversas culturas existentes no Brasil, levando os alunos ao sentimento de pertencimento, por meio da consciência de que a sua língua nativa é um valioso patrimônio cultural brasileiro.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri (Orgs.). *Caderno de educação escolar indígena*. Cáceres: UNEMAT, v. 9, n. 1, 2011.

BRASIL. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena. 2011.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>. Acesso em: 13-09-2013.

ESTUDANTES indígenas têm direito à educação multicultural e bilín-

gue. *Revista Globo.com*. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/estudantes-indigenas-tem-direito-educacao-multicultural-e-bilingue.html> Acesso em: 23-10-2013

PEARSON, B. *Raising a Bilingual Child*: a step-by-step guide for parents. New York: Living Language. 2008.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura*: os huni kuin (kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

REPAROS DE EMPRÉSTIMOS AO VERNÁCULO

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com
Gean Nunes Damulakis (UFRJ)
damulakis@gmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga a inserção envolvida no reparo de empréstimos ao português. Palavras oriundas de outras línguas podem apresentar sílabas com uma organização interna inaceitável no Português do Brasil. Argumentamos, com base em experimento elaborado e aplicado por nós a falantes do português do Brasil**, que a inserção é a operação de reparo mais utilizada para conformar essas sílabas aos padrões silábicos do** português do Brasil**.**

Palavras-chave: Fonologia. Português do Brasil. Empréstimos. Sílaba. Inserção.

1. Introdução

Neste trabalho, objetivamos estudar a estrutura silábica do português do Brasil e o reparo em situação de empréstimos. Em boa parte dos itens emprestados, são verificados padrões silábicos rejeitados pela língua. Neste estudo, pretende-se discutir o processo de inserção, operação usada em português para conformar sílabas.

A inserção e o apagamento são exemplos de processos fonológicos de que as línguas se utilizam como reparo ao se depararem com sequências não admitidas pela língua. Aquela consiste no acréscimo de material fonético, enquanto este na sua subtração. Citemos a conformação, no português do Brasil, da palavra *Sport*. Observa-se que esse empréstimo tem, originalmente, a posição de onset preenchida pela fricativa alveolar seguida da plosiva bilabial e na de coda a vibrante seguida da plosiva alveolar. Tal organização é permitida na língua de origem, o inglês. Em português, porém, as respectivas posições não aceitam receber tais sequências de segmentos. Sendo assim, a pergunta que nos propomos a responder é como falantes nativos de português pronunciam palavras como o exemplo citado, palavras que exibem em sua estrutura interna padrões inaceitáveis.

Como se sabe, o componente fonológico faz parte do conhecimento internalizado e intuitivo que se desenvolve naturalmente desde os primeiros anos de vida (CHOMSKY, 1965). A partir desse pressuposto

assume-se que todo falante tem em sua mente um molde e que esse molde estrutura-se a partir dos dados da(s) língua(s) em que é exposto na fase de aquisição. Assim, particularidades como a que foi citada sobre o empréstimo são espontaneamente incluídos nesse molde, a gramática. Todo falante nativo de português do Brasil adquire esse conhecimento e reconhece que as sílabas de sua língua não podem ter os padrões anteriormente mencionados, aceitáveis em inglês, por exemplo. A forma de verificar a recusa em relação a essas estruturas manifesta-se na sua produção. Nas posições consideradas, os falantes inserem a vogal alta anterior como estratégia de reparo obtendo-se uma pronúncia como [ɪ]*Sport*[ɪ][105].

> Ao comparar o português ao espanhol, por exemplo, é possível observar especificidades de cada língua na escolha de um processo ou outro. O início da palavra *pneumático*, por exemplo, exibe a sequência 'pn', uma plosiva bilabial seguida de nasal, sequência essa proibida na posição de onset (ou ataque silábico) nas duas línguas. Diante da impossibilidade de esses segmentos constituírem um onset complexo, que seria uma violação ao que ambas as línguas permitem, são verificadas estratégias distintas de conformação a esses sistemas. O português insere a vogal alta desfazendo esse ataque complexo enquanto o espanhol opta pelo mecanismo de apagamento. Resultando, respectivamente, nas pronúncias *p*[i]*neumático* e *Øneumático* (Cf. BISOL & SCHWINDT, 2010, p. 65)

2. *A sílaba do português*

O reparo de padrões inaceitáveis em palavras da língua portuguesa é uma questão já discutida desde Camara Jr. (1970). O autor observa a inserção da vogal alta anterior para a reparação de palavras inseridas no léxico por via erudita. Mattoso Camara Jr. (1970) analisa as palavras 'a**ft**a', 'pa**ct**o', 'ri**tm**o' e 'compa**ct**o'. Segundo o autor, as sequências em destaque não são permitidas no português do Brasil. O autor assume, então, a presença de uma vogal que se intercala e desfaz o ataque complexo proibido, conforme se pode observar na tabela[106] abaixo:

(1) Camara (1970, p. 56)

Compacto	Apto	Afta	Pacto
Compac[i].to	Ap[i].to	Af[i].ta	Pac[i].to

[105] Alguns itens já estão dicionarizados com a inserção, normalmente representada na escrita pelo grafema <e>: *esporte*.

[106] O ponto '.' marca a fronteira silábica.

Observa-se a partir do que foi exposto acima que:

(i) padrões silábicos permitidos em uma língua podem não ser aceitos em outra;

(ii) as línguas dispõem de operações diferentes a fim de reparar padrões que não permitem;

(iii) o português apresenta no seu próprio léxico padrões não permitidos, como o são as palavras às quais Camara (1970) se refere.

Antes de passar à pesquisa em torno do tema, faz-se necessário determinar o que se entende por sílaba. Na evolução dos estudos lingüísticos, diferentes concepções foram atribuídas ao termo. Ora privilegiando-se os aspectos envolvidos em sua produção (ponto de vista mais fonético) ora optando-se por uma definição mais fonológica (CALLOU & LEITE, 1990), reconhecendo ser a estruturação da sílaba um importante fator incluído na modelação da gramática de qualquer falante.

3. Experimento

A elaboração dessa pesquisa iniciou-se com a seleção dos empréstimos. Foram coletadas quinze palavras que continham sílabas cujos padrões não são permitidos no português do Brasil. Esses dados foram extraídos de textos de circulação como revistais, jornais, veículos de comunicação de modo geral, além de sobrenomes como (Oscar) "Schmidt" ou (Will) "Smith". O quadro abaixo reúne os empréstimos a partir dos quais essa pesquisa se desenvolveu:

Sky Sport status Skol Schin scanner slides Smith tsunami Schweitzer Net Sri-Lanka Schmidt Fiat Ford

Em seguida, a partir do vocabulário coletado, foram elaboradas sentenças a fim de obter maior naturalidade e maior proximidade às situações em que são produzidas. Os empréstimos foram testados em contextos linguísticos sentenciais como:

(1) Maria assinou a net.

(2) João assinou a Sky.

(3) Juiz é um cargo de muito status.

(4) Paulo gosta de Schin.

Ao lado dessas foram incluídas frases distratoras. O acréscimo dessas se justifica sob o argumento de manter os entrevistados desconhecedores dos objetivos da pesquisa, impedindo uma possível manipulação dos dados. Exemplos de sentenças distratoras:

(5) João assinou a Oi.

(6) Francisco mora no Brasil.

(7) A televisão do Marcos estragou.

(8) Paulo torce pelo Palmeiras.

A aplicação do teste consistiu na realização da leitura dessas sentenças pelos informantes, necessariamente, falantes nativos de português, de ambos os sexos, com graus variados de escolaridade e na faixa etária entre 19 e 30 anos. O *corpus* foi, então, constituído das gravações de oito entrevistados-leitores. Todos conscientes de que suas leituras eram gravadas, o que não impediu a realização das inserções quando de uma possível associação à pronúncia errada de palavras estrangeiras. Após sua coleta passou-se à descrição e à análise, conforme vemos a seguir.

4. Análise dos dados

Muitos linguistas aceitam que a ordem dos segmentos em uma sílaba é controlada pela sonoridade (cf. BISOL, 1996). Assume-se que em uma sílaba a sonoridade cresce, a partir do onset, até atingir um valor máximo, o pico silábico, seguido de um decréscimo progressivo em direção à coda. A sonoridade dos segmentos esclarece satisfatoriamente a proibição a diversos padrões de ataques complexos. Em português, a diferença de sonoridade entre os segmentos desse ataque deve ser maior ou igual a 2. Assim, sempre que em um ataque complexo do português a diferença de sonoridade for inferior há dois, deverá haver reparo.

Escala de sonoridade (cf. CLEMENTS, 1990)

0. Obstruintes <1. Nasais < 2. Líquidas < 3. Glides < 4. Vogais

Pode-se explicar a partir da sonoridade, a inserção nos ataques complexos em destaque das seguintes palavras de nosso *corpus*:

Sky [sk], *Sport* [sp], *status* [st], *Schin* [sk], *scanner* [sk], *Smith* [sm], *Skol* [sk], *tsunami* [ts], *Schweitzer* [ʃv], e *Schmidt* [ʃm].

A tabela pretende demonstrar esquematicamente a relação entre a sonoridade e a ocorrência das inserções. Está organizada em duas linhas. A primeira delas com os grupos consonantais presentes nos empréstimos; a segunda ilustra a diferença de sonoridade entre os elementos envolvidos no ataque complexo mencionados na linha anterior.

sk	sp	st	sm	ts	□m	□v
0	0	0	1	0	1	0

Com diferenças de sonoridade inferiores a 2, ocorre a operação de inserção da vogal alta anterior para desfazer a sequência não permitida. As frases abaixo demonstram a inserção.

(9) João assinou a [ɪ]Sky.

(10) Paulo torce pelo [ɪ]Sport[107]

(11) Juiz é um cargo de muito [ɪ]status.

(12) Paulo gosta de [ɪ]Schin.

(13) A [scanner do Marcos estragou.

(14) Will [ɪ]Smith é um famoso ator.

(15) Paulo gosta de [ɪ]Skol.

(16) Os países orientais enfrentaram uma t[ɪ]sunami.

(17) Procurou socorro no Hospital Albert Sch[ɪ]weitzer.

(18) Will [ɪ]Smith é um famoso ator.

O diagrama arbóreo permite, além de representar a hierarquia dos constituintes da sílaba, visualizar com maior facilidade as causas das inserções.

Molde silábico do português (cf. BISOL, 1996)

[107] A inserção final neste item será abordada mais adiante.

A diferença de sonoridade não explica satisfatoriamente as inserções que ocorrem entre ou à esquerda de sequências não aceitas em ataques complexos de duas palavras usadas nesse estudo. O ataque complexo, em destaque, nas palavras ***Sr**i-Lanka* e ***sl**ides* é constituído de segmentos cuja diferença de sonoridade é 2, um valor desejável. Entretanto, a não aceitação desse padrão deve-se a outro motivo de ordem segmental. A segunda posição de um ataque ramificado em português deve ser, conforme mencionado na árvore acima, preenchida por segmentos providos dos traços [+soante -nasal]. Assim, dado o inventário fonológico da língua autorizam-se apenas /r/ e /l/ ao preenchimento dessa posição. As palavras mencionadas estão de acordo com essa exigência. A causa, entretanto, é o fato de haver outras restrições. A primeira posição desse tipo de onset não pode ser preenchida, em português do Brasil, por qualquer tipo de consoante. Esse lugar é reservado a fricativas labiais e oclusivas. Embora o português não registre todas as possibilidades: *dl, por exemplo. O padrão verificado nos onsets de *Sri-Lanka* e *slide* não respeita essa condição. O segmento fricativo /s/ é desprovido do traço [labial], o que o impede de preencher a primeira posição de ataques complexos. Com o desrespeito às exigências representadas na árvore o resultado é a necessidade de adaptação que ocorre, em português, via inserção da vogal alta anterior. Vejamos a análise comparativa entre alguns padrões de empréstimos:

Sport	*sp	Não preenchem a segunda posição com segmentos que não exibem os traços [+soa –nas]. Diferença de sonoridade: 0
status	*st	
Sky	*sk	
Sri-Lanka	*sr	Não preenchem a primeira posição com segmentos fricativos labiais ou plosivas. Diferença de sonoridade: 2
slide	*sl	

Sport e outros empréstimos usados desrespeitam as condições de coda do português. Tal posição conforme o molde arbóreo propõe que essa posição seja, quando preenchida, ocupada ou pelo segmento /s/ ou por qualquer outro que exiba o traço [+soante]. Não é o que ocorre nas codas em destaque.

(19) Paulo torce pelo Spo**rt**.

(20) João comprou um Fo**rd**.

(21) Paulo assinou a Ne**t**.

(22) João comprou um Fia**t**.

Argumentamos a favor de que qualquer violação às condições do que a árvore estabelece requer correção. Verifica-se a inserção para desfazer a coda proibida. Como em:

(23) Paulo torce pelo [I]Spo**rt**[ɪ]

(24) João comprou um Fo**rd**[ɪ]

(25) Paulo assinou a Ne**t**[ɪ]

(26) João comprou um Fia**t**[ɪ]

É importante destacar que todos os processos de inserção implicam em ressilabação.

Sport → [ɪ]*Sport*[ɪ] → [ɪ]*S.por.t*[ɪ]

Ford →*Ford*[ɪ] → *For.d*[ɪ]

A reorganização das sílabas nas palavras, consequência da inserção, não se limita aos casos em que a inserção ocorreu na posição de coda:

Sky → [ɪ]*Sky* → [ɪ]*S.ky*

status → [ɪ]*status* → [ɪ]*s.ta.tus*

Podemos sistematizar os processos de inserção aqui tratados, através de regras, utilizando traços. Do vocabulário usado pode-se observar que as palavras que compartilham dos mesmos traços sofrem as mesmas regras representadas abaixo:

(1) Ø → [+alto –rec] /___s [-soante -cont] (ex.: *status*)

(2) Ø → [+alto –rec] /___s [+soante +cons] (ex.: *Smith*)

(3) Ø → [+alto –rec] / [-soante -cont] ____ (ex.: *Ford*)

(4) Ø → [+alto –rec] ∫___ [+soante +cons] (ex.: *Schmidt*)

5. *Considerações finais*

Sequências não admitidas de segmentos nas línguas costumam sofrer reparos, que vão desde o apagamento de segmentos dessas sequências à inserção de segmentos, inserção essa que permita a silabação aceitável na língua.

Entre as estratégias de reparo para sequências consonantais não admitidas no português do Brasil, a inserção mostrou-se, em nosso experimento, a preferida. A maior evidência para isso foi o fato de a inserção ocorrer mesmo em situação de leitura gravada, situação em que o automonitoramento da fala é maior.

Embora nossa intenção não tenha sido, neste trabalho, a de verificar a qualidade da inserção, pode-se afirmar que a inserção mais frequente foi da vogal alta anterior. Como inserção da média anterior também é possível, em trabalho futuro, pretendemos quantificar as ocorrências de ambas.

Por fim, é importante ressaltar que esse trabalho não procurou tratar dos casos de inserção que se observam em contexto intravocabular, centrando-se nos limites de palavras. Em trabalhos futuros, pretendemos verificar a atuação da inserção no interior de palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

BISOL, Leda; SCHWINDT, Luiz Carlos. *Teoria da otimidade*: fonologia. Campinas: Pontes, 2010.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas da linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

REPENSANDO A ESCOLA ENQUANTO APARELHO DISCIPLINADOR

Nelagley Marques (UEMS/ UNIDERP)
nelagley@gmail.com
Maria Leda Pinto (UEMS)
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discorrer, por meio de um olhar para o corpo, sobre o poder disciplinar e sua relação com um tipo de discurso recorrente na instituição escolar por parte da equipe técnica (gestores, coordenadores e supervisores) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (REME). Para tanto, faço uso de um recorte de discurso retirado de um relatório de acompanhamento pedagógico feito em uma escola. Nessa perspectiva, revisitei o referencial foucaultiano, o qual me permitiu analisar o que me inquietava, pois foi Foucault (1979) que primeiro mostrou de que maneira as instituições sociais têm contribuído para fabricarmos "sujeitos". Dessa maneira, faço uma breve apresentação do tema, e na sequência trago uma discussão sobre os conceitos de análise do discurso, poder disciplinar e controle do corpo no cenário educacional. Ademais, teço uma sucinta descrição da escola enquanto instituição disciplinar. Por fim, convido o leitor a refletir sobre o assunto, para que ele possa ampliar as possibilidades de análise sobre o tema.

Palavras-chave: Instituição Escolar. Poder Disciplinar. Controle do Corpo.

1. Introdução

> Não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor. (FOUCAULT, 2004, p. 294)

Por meio dos acompanhamentos pedagógicos realizados por mim junto aos 120 professores de língua estrangeira da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) ao longo de 10 anos. Pude observar que, quando a equipe técnica escolar solicita a intervenção pedagógica do técnico de área da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a maioria se queixa da "falta de domínio de sala de aula do professor", o que me despertou o interesse de discorrer sobre esse assunto.

Desse modo, por meio dos estudos de Foucault pude refletir sobre o tema a discorrer e estreitar cada vez mais a minha relação com a sua teorização, no sentido de passar por um rigoroso processo de questiona-

mento e desestabilização, para que eu pudesse colocar em "xeque" a minha própria trajetória dentro da instituição escolar.

A partir dessa premissa, busquei os fundamentos necessários que me permitisse analisar o que me inquietava, e mais especificamente no caso, um estudo sobre a escola enquanto instituição disciplinar aliada ao processo de compreensão de sua própria existência, bem como de duas importantes forças: o poder disciplinar e o controle do corpo.

Considero o pensamento de Foucault bastante produtivo para refletir acerca do cenário educacional, em razão de suas análises investigativas que propositalmente nos fazem ler e reler mais e mais suas obras, na busca de compreender as formas que o filósofo encontrou para que discutíssemos a necessidade de indagação permanente frente ao que propomos analisar.

Por sua vez, na sequência, apresento algumas reflexões sobre a análise do discurso proposta por Foucault para melhor contextualizar o objeto de estudo que me proponho a discorrer.

2. Algumas considerações sobre a análise do discurso

A análise do discurso é uma prática e um campo da linguística e da comunicação especializada em analisar construções ideológicas presentes em um texto, sendo que o objeto de sua análise é o próprio discurso.

Com efeito, o discurso é a prática social de produção de textos. Isto significa que, todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que, o discurso reflete uma visão de mundo determinada e necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es), e à sociedade em que vive(m).

Desta maneira, o texto é o produto da atividade discursiva e o contexto é a situação histórico-social de um texto, envolvendo não somente as instituições humanas, como ainda, outros textos que sejam produzidos e com ele se relacionem.

Portanto, para a interpretação de um texto deve-se, de imediato, saber que há um autor, um sujeito com determinada identidade social e histórica e, a partir disto, situar o discurso como compartilhando desta identidade.

Por sua vez, sua importância para a análise do discurso está em contextualizar os discursos como elementos relacionados em redes sociais e determinados socialmente por regras e rituais, bem como modificáveis na medida em que lidam, permanentemente, com outros textos que chegam ao emissor e o influenciam na produção de seus próprios discursos.

Analisar o discurso para Foucault (1996) seria dar conta exatamente disso: de relações históricas e de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Em sua obra "A Ordem do discurso", o autor sublinha a ideia do discurso como

> ...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1996, p. 56).

Em verdade, exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações de dentro de um discurso, segundo o qual, se sabe o que pode e deve ser dito, considerando o campo e de acordo com certa posição ocupada nesse campo. Supõe-se que em toda sociedade, a produção do discurso é, de certa forma, controlada, selecionada e organizada.

Após as considerações preliminares sobre a prática do discurso, proponho uma breve análise de um recorte de discurso retirado de um dos relatórios de acompanhamento pedagógico de uma determinada escola da REME. Na ocasião, o gestor escolar solicitou a minha presença como técnica de língua estrangeira para intervir no trabalho da professora.

Disse ele: "O problema dessa professora é que ela não tem domínio de sala, aí fica difícil. Já a professora do outro período é ótima, ela tem um excelente domínio de sala".

É importante esclarecer que esse tipo de discurso se assemelha a muitos outros encontrados nos inúmeros relatórios que eu pude registrar

durante 10 anos de trabalho na função de técnica da referida área do conhecimento nas escolas públicas municipais.

Conforme o recorte acima, a ideia do bom professor consiste e insiste no conceito de que o bom profissional da educação é aquele que consegue, nesse contexto, manter em silêncio em média 40 alunos por sala.

Todavia, se o professor consegue promover um insumo de qualidade nas aulas, ou até mesmo se propõe a uma metodologia mais inovadora que corresponda aos anseios de seus alunos e que contemple também momentos de descontração, interação e colaboração, fundamentais para aprendizagem, esse profissional não é tão positivamente visto e avaliado na instituição escolar.

A partir da teorização foucaultiano, o que se pretende é buscar possíveis respostas do porque a disciplina escolar ainda é vista como mecanismo fundamental para o gerenciamento dessa instituição.

Para Foucault (1996), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou selecionar a apropriação dos discursos, considerando as relações de saberes e poderes.

O referido autor afirma que o sistema de ensino é, senão, uma ritualização da palavra, uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam e, ainda, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, constituindo um grupo doutrinário.

Outro ponto que merece destaque é entender que o discurso evidenciado como tema deste artigo, vai se cristalizando com o tempo e sendo reforçado por toda a equipe técnica da escola, pelo qual podemos entender que disciplinar é tanto organizar e classificar os indivíduos como domesticar os corpos e suas vontades.

Diante desse contexto, é preciso inquietar-se com teorias totalizantes de explicação da realidade social e atentar-se para a descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica, imersas em relações de poder, produzidas discursivamente e, ao mesmo tempo, produtoras de dispositivos de controle, discursos e saberes.

É preciso questionar o por quê isso é dito, desta maneira, nesta situação, neste tempo e neste lugar. É preciso investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito do

enunciado, num inevitável embate com sua consciência, por meio de reflexões, ambicionando jamais cindir-se, posicionando-se distintamente e afirmando sua própria integridade.

E, finalmente, viver o discurso como um processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si próprio e empreender um esforço de pensar diferente do que se pensa.

Para tanto, o que se propõe em seguida é analisar como a escola enquanto instituição disciplinar fabrica sujeitos, isto é, fabrica corpos "assujeitados" por meio do poder disciplinar e do controle do corpo.

3. O poder disciplinar e o controle do corpo

Como foi discutido anteriormente, me fascina a ideia de discorrer sobre a instituição escolar numa perspectiva foucaultiana, ao mesmo tempo, considero bastante pertinente o pensamento do referido autor para analisarmos e discutirmos duas questões relevantes: o poder disciplinar e o controle do corpo.

Em face à proposição mencionada acima, é essencial definir o termo controle que aparece de maneira bastante evidente nas obras de Michael Foucault, a partir de 1971-1972, e designa, num primeiro momento, uma série de mecanismos de vigilância que aparecem na fabricação do homem da modernidade.

A fabricação do homem moderno, bem como as suas estruturas de controle, perpassa por uma série de poderes laterais como a questão da justiça, das instituições psicológicas, psiquiátricas, criminosas, médicas, escolares, isto é, o corpo é definido como normalizado, vigiado e punido quando se fogem as regras disciplinares.

Outra reflexão pertinente ao tema é o fato de que o controle da sociedade sobre as pessoas não se opera somente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no e com o corpo, pois foi no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista como força de trabalho e de produção.

Veiga Neto (1996), um estudioso de Foucault, diante desse processo de análise, entende que as sociedades ocidentais têm dado conta de "engessar" todas as formas de apropriação do conhecimento e as vonta-

des de saber e poder que possuem e organizam estes ideais de homem, sociedade e conhecimento.

Ao discorrer sobre a modalidade de poder disciplinar, que surge como uma tecnologia de controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos a partir dos séculos XVII e XVIII, Foucault (1979) destaca que este, encontra-se distribuído nas mais diversas instâncias, seja nas penitenciárias, nas escolas, nos hospitais, nos hospícios, nos asilos, na polícia ou nas relações intrafamiliares, em todas as instituições.

O referido autor sustenta ainda que é de interesse dessa modalidade de poder eliminar tudo que não se adequa à regra ou afasta-se dela, isto é, os desvios. Para reduzir esses desvios, ele "compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui" (FOUCAULT, 1979, p. 163). Em uma palavra, ele normaliza por meio do mecanismo de gratificação e sanção, sendo assim, "todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos" (FOUCAULT, 1979, p. 161).

Em se tratando da sala de aula, na relação de forças que se estabelece entre alunos e professor, este é legitimado no papel de quem tem autoridade e, por isso, é quem controla, vigia, pune, conduz a aula, abre e fecha turnos, avalia (FOUCAULT, 1979).

Todavia, Foucault (1979, p. 72) destaca que:

> Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo, sua força global de repressão.

Outra característica importante da disciplina, segundo o autor, diz respeito ao fato de que ela deve "neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios" (FOUCAULT, 1979, p. 193).

Com efeito, em razão dessa necessidade de controle das situações em sala de aula, qualquer sinal de resistência ao poder deve ser abafado por meio do mecanismo do silenciamento do professor ou do aluno. Para tanto, pode-se utilizar recursos linguísticos (por favor, obrigado), que amenizam o controle ou domínio na relação de forças.

E ainda, foi principalmente na sua obra "Vigiar e Punir" e nos cursos do Collége de France que o teórico mostrou como surgiram, a par-

tir do século XVII, as técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macropolítico.

Tomemos como exemplo a prisão que deveria ser um instrumento tão aperfeiçoado como a escola, e agir com precisão sobre o preso, no entanto, o que presenciamos é uma prisão que está longe de transformar os criminosos em pessoas honestas, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Contudo, a prisão fabrica delinquentes porque os delinquentes são úteis tanto para o domínio econômico como político.

Ademais, o autor sinaliza que as práticas disciplinares de vigilância e controle se dão preponderantemente por meio do corpo e as suas estruturas que mantém uma relação de disciplinamento social. Nesse momento, Foucault (1979) traz a discussão sobre como essas técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de distribuição, alinhamento e sequenciação, pois tudo isso está submetido a uma vigilância constante.

Dessa maneira, o poder disciplinar exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre o seu desenvolvimento. Para tanto, a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e um registro contínuo de informações sobre os indivíduos que permite distribuí-los, julgá-los, medi-los, localizá-los e utilizá-los ao máximo.

No que concerne à norma e as questões de ordem institucional de governo, as instituições são dispositivos que compreendem o papel regulador atribuído a elas. A formatação e o engessamento sinalizam o papel real de controle e dominação social, ao qual, escolas, igrejas, hospitais e presídios estão submetidos.

E ainda, em relação à instituição escolar, vários profissionais como professores, gestores, coordenadores e inspetores são convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas. Podemos ilustrar essa ideia por meio de um trecho da música composta por Rogers Walter (1976) intitulada *Another Brick in the Wall:*

> We don't need no education
> We dont need no thought control
> No dark sarcasm in the classroom
> Teachers leave them kids alone
> Hey! Teachers! Leave them kids alone!

All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

Nessa composição o autor nos convida a refletirmos sobre a opressão do sistema de ensino e apresenta a escola como uma fábrica, cujo objetivo é tornar os alunos assujeitados ao sistema imposto. Tece também uma crítica sempre atual sobre os professores que ridicularizam e ignoram a criatividade dos alunos, tentando controlar o pensamento dos mesmos, valendo-se de uma falsa liberdade durante as aulas.

No próximo tópico, apresento uma breve análise sobre a escola enquanto instituição disciplinar com o intuito de ampliar a reflexão sobre o assunto.

4. A escola enquanto instituição disciplinar

A escola, poderosa máquina de vigilância da modernidade, resulta de um longo processo histórico que a impõe como lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Neste artigo, não se objetiva concordar ou divergir da escola ou da forma que ela está posta, mas fazer uma sucinta análise da escola enquanto instituição disciplinar.

Comenius, um dos maiores educadores do século XVII, elucida que "a todos aqueles que nascem homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem troncos inertes" (COMENIUS, 1957, p. 125).

A perspectiva comeniana de educação não aceita que o indivíduo não passe pelo processo de escolarização, uma vez que entende o ser humano como educável por natureza.

Desta maneira, a visão de educação trazida pela escola moderna, entende que todo ser humano é capaz de ser educado, por isso considera a educação obrigatória.

Todavia, pensando na educabilidade humana, uma das preocupações desta escola foi instituir pedagogias corretivas, no sentido de dar conta daqueles alunos que não se enquadram no padrão de normalização imposta.

Um exemplo da pedagogia corretiva do século XIII que podemos citar são as ordenações por fileiras que começam a dividir o corpo discente de forma a organizar a escola em arranjos, surgindo às filas para entrar e sair da sala, filas no corredor, no pátio, por séries, por idade, por

altura. Esse mecanismo serve também para controlar os corpos, bem como para localizar os alunos que não se ajustam nessa estrutura.

Kant (1990), pensador moderno do final do século XVIII já afirmava que as crianças são mandadas à escola muito cedo, não para que aprendam alguma coisa, mas para que acostumem a ficar sentadas nas carteiras e obedeçam àquilo que lhes é mandado fazer.

Por meio dessa afirmação, o filósofo deixa claro que o objetivo da escola moderna é disciplinar. E ainda, ao associar escola à disciplina, ele marca de maneira importante o papel que o tempo e o espaço ocupam nesse processo.

Assim, a instituição escolar, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ademais, ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem e aprendam em tempo delimitado que serve como medida comum a todos.

Com efeito, essa instituição acaba por excluir àqueles que não conseguem aprender nesse tempo, o que caracteriza uma perversa estratégia da escola moderna para determinar os que podem ou não ocupar o espaço escolar.

Em verdade, a escola enquanto aparelho disciplinador precisa constituir-se num espaço útil para o capitalismo, pois este só poderia ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no mecanismo de produção, por meio de um ajustamento da população aos processos econômicos.

Contudo, a escola enquanto máquina de governabilidade constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade e fazendo uso do poder que a sustenta.

Dessa maneira, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, e valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de maneira indireta sobre as escolhas dos indivíduos, de seus desejos e conduta, deixando o sujeito "livre para escolher", mesmo que constantemente ele esteja envolvido por normas que aprisionam à sua própria consciência.

5. *Considerações finais*

> Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa, vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004, p. 294)

Neste artigo, busquei sinalizar a importância do pensamento foucaultiano para reflexir sobre os problemas educacionais no que tange o tema disciplina escolar e o conceito de que o bom professor é aquele que demonstra domínio de sala.

Acredito que a proposta aqui apresentada se situa como um exercício de pensar o presente, entendo os acontecimentos do passado.

Ao evidenciar essa discussão para o cenário educacional, percebo que a maneira como agimos e pensamos na escola atua em plena sintonia com uma governabilidade.

Ademais, em diferentes momentos históricos foi possível evidenciar que a escola sempre procurou manter a disciplina dos corpos e, portanto, da ordem social.

A remanescência do conservadorismo na sociedade moderna no que diz respeito a disciplina escolar ainda resiste fortemente no discurso da equipe técnica escolar, uma vez que esta classifica o bom professor como aquele capaz de disciplinar e controlar os alunos em sala durante todo o período da aula.

Contudo, não podemos esquecer que se a escola tem sido um dispositivo disciplinador, ela também é um espaço social no qual se exerce contrapderes. Atualmente, podemos presenciar que na relação pedagógica o aluno não é mais somente passivo, ele é, em grande parte, um agente de poder, o que nos leva a refletir que dependendo das estratégias de cunho pedagógico que adotamos, algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMENIUS, Jean Amós. *Didactica magna*. Praga, 1957.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. E Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: ___. *Ditos & escritos,* vol. V – Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é iluminismo? In:___. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Arthur Morão. São Paulo: Edições 70, 1990.

VEIGA NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/ FACED, 1996.

WALTER, Rogers. *Another Brick in the Wall.* Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the wall.html>. Acesso em: 01 out, 2013.

REPENSANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)
rainyacarvalho@gmail.com
Josiane da Silva Sabino (UERR)
rainyacarvalho@gmail.com
Thaygra Manoelly Silva de Pinho (UERR)
Sarah Rafaela Lima Olinto de Oliveira (UERR)

RESUMO

Propor reflexão sobre a produção acadêmica dos cursos de serviço social e de química da Universidade Estadual de Roraima se constitui o principal objetivo do trabalho aqui apresentado. A motivação para esse estudo decorre de discussões realizadas na disciplina produção textual, ministrada pela professora Luzineth Rodrigues Martins, no segundo semestre do curso de letras. Considera-se essa reflexão importante, uma vez que a escrita é uma prática de grande valor na divulgação da produção de conhecimento realizado na universidade. Utilizando-se de uma metodologia quanti-qualitativa, aplicou-se um questionário contendo 10 (dez) perguntas abertas e fechadas sobre a produção acadêmica nos cursos citados, ancorado por um referencial teórico pautado, principalmente, em Bakhtin (1979), Bronckart (1999), Motta-Roth e Hendges (2010), Val (1999), Sena (2005), dentre outros. Os resultados obtidos mostram o modo de interação realizada por meio dos gêneros textuais produzidos pelos acadêmicos, as dificuldades que enfrentam diante da produção de textos científicos, e a necessidade de uma política mais efetiva com vistas a subsidiar a escrita na universidade.

Palavras-chave: Produção textual. Motivação. Produção de conhecimento. Escrita.

1. Introdução

A produção de textos nas universidades é um meio de preparação individual ou coletiva dos acadêmicos para a interação social, que permite revelar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. É por essa razão que ela é de relativa importância no contexto acadêmico, considerando que "o nível de produção intelectual é medida pela produtividade na publicação de trabalhos científicos" (MOTTA-ROTH & MENGES, 2010, p. 13).

A produção de gêneros acadêmicos publicadas em anais e periódicos, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), serve à divulgação de pesquisas e ao avanço do estado da arte das diversas disciplinas, cuja finalidade é compartilhar conhecimentos e incentivar a procura por novos temas. Partindo desta informação, a produção discursiva escrita, na uni-

versidade, pode ser analisada a partir do espaço de produção desses gêneros e da política curricular universitária capaz de subsidiar, de modo mais qualitativo essas produções, em reconhecimento de sua importância.

Foi a partir da reflexão sobre a importância da produção textual na universidade, realizada na disciplina produção textual, ministrada pela professora Luzineth Rodrigues Martins, no Curso de Letras, que surgiu a necessidade de conhecer os gêneros acadêmicos produzidos nos cursos de serviço social e química, no sétimo semestre, fase quase conclusiva dos cursos. Conhecer os modos de socialização de conhecimentos dessas áreas e as dificuldades existentes em cursos de licenciatura e bacharelado permitiu a comparação entre os cursos e uma análise da contribuição das disciplinas-base ofertadas pela UERR, para subsidiar a produção acadêmica ao longo desses cursos.

A opção por esses cursos se justifica pela diferença de público e de ação profissional que, de algum modo, pode explicitar a relação com a escrita. Foram buscadas informações sobre a produção acadêmicas nos cursos citados, por meio de um questionário, contendo 10 (dez) perguntas abertas e fechadas, que foram ampliadas por meio de entrevista informal com os coordenadores dos referidos cursos.

Utilizou-se para análise dos dados uma metodologia de trabalho quali-quantitativa, que possibilitasse realizar um diagnóstico da produção textual nos cursos citados, partindo de um referencial teórico pautado, principalmente em Bakhtin (1979), Bronckart (1999) Motta-Roth e Hendges (2010), Sena (2005), Val (1999).

E para apresentar o que se propõe, este texto está dividido em três seções: na primeira, faz-se a análise da interação dos acadêmicos com a sociedade a partir da produção dos gêneros comumente utilizados para este fim; na segunda seção, busca-se apresentar as dificuldades dos alunos dos dois cursos, na produção de gêneros acadêmicos, e na última, avalia-se a contribuição das disciplinas que se propõem a subsidiar a escrita dos alunos ao longo de seus cursos.

Por essa discussão, deseja-se colaborar para uma reflexão sobre a produção textual na universidade.

2. *O processo de interação dos alunos de serviço social e química por meio dos gêneros do discursivo acadêmico*

Muito se tem discutido sobre a produção de textos na universidade, devido "à política brasileira de incentivo à iniciação científica, que está pautada no número de publicações em periódicos" (MOTTA-ROTH & HENGES, 2010, p. 13). Essas publicações retratam o conhecimento produzido no universo acadêmico, razão pela qual a produção de determinados gêneros e a socialização do saber acadêmico torna-se uma busca incessante no espaço acadêmico, que cada vez mais exige a produção de textos coesos, coerentes, que possam propiciar aos leitores compreensão acerca de um posicionamento crítico e relevante a um determinado tema em qualquer área do conhecimento, visando a atender as necessidades próprias desta esfera comunicativa.

Em reconhecimento da importância da produção discursiva, buscou-se conhecer melhor essa atividade na UERR. Os resultados obtidos foram os seguintes:

CURSOS PESQUISADOS	
SERVIÇO SOCIAL	**QUÍMICA**
Artigo 24%	Artigo 9%
Ensaio 2%	Ensaio 22%
Paper 2%	*Paper* 0%
Projeto de pesquisa 24%	Projeto de pesquisa 22%
Resenha 24%	Resenha 22%
Resumo 22%	Resumo 21%
Outros: 4%	Outros: relatório 4%

Tabela 01- gêneros produzidos

Conforme mostra a tabela, os gêneros mais produzidos pelos alunos dos dois cursos são o projeto de pesquisa, o resumo e a resenha. Diverge entre eles a produção do artigo, que no curso de serviço social foi indicado por 24%, enquanto que em química aparece o percentual de 9%.

A produção do ensaio também apresentou percentuais diferentes entre esses dois grupos, sendo no curso de serviço social apenas de 2% e no de química, 22%. Mas sabe-se que esse é um gênero pouco exigido em alguns cursos. Consiste em expor ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema, em um texto breve e menos formal, na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema, sem que se paute em formalidades como documentos ou provas empíricas ou dedutivas de caráter científico.

Em entrevista com a coordenadora do curso de química obteve-se a informação de que a utilização desse gênero é pouco provável. Acredita-se que os alunos confundiram-no com alguma atividade prática do curso.

No tocante aos demais gêneros, as informações dadas pelos acadêmicos são totalmente coerentes com a prática discursiva em qualquer curso, isto é, o artigo é um gênero muito exigido na universidade, por ser uma produção cujo objetivo é informar os resultados de uma pesquisa. É um dos gêneros mais divulgados e conceituados no universo acadêmico porque possui a finalidade de socializar conhecimentos, por meio de publicação em periódicos acadêmicos de diferentes áreas.

De função similar é o *paper*, um pequeno artigo científico, elaborado sobre determinado tema ou resultados de um projeto de pesquisa para comunicações em congressos e reuniões científicas, sujeitos à sua aceitação por julgamento (ABNT, 1989)

O projeto de pesquisa apresenta praticamente os mesmos percentuais, nos dois cursos, isso se justifica pela própria função do ensino no nível citado, pois, segundo Gil (2010), esse gênero registra um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. E seja em qual for o curso, não se pode imaginar que os acadêmicos não conheçam esse modo de interação social, haja vista ser a pesquisa um dos pilares do ensino superior.

Segundo Motta Roth e Hendges (2010, p. 27), a resenha "é um tipo de produção textual muito utilizado na academia, pela sua função social de avaliar, criticar ou elogiar um trabalho feito por outra pessoa em alguma área do conhecimento". Por essa prerrogativa, é uma produção que está inserida em todo o contexto da vida acadêmica.

O resumo também é um gênero de suma importância e talvez o mais utilizado na academia, por seu caráter de "apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto, pela exposição das principais ideias do autor do texto" (GIL, 2010, p. 142). De igual utilidade é o relatório, que se define como um conjunto de informações utilizado para reportar resultados parciais ou totais de uma determinada atividade como estágio, pesquisa ou visita técnica. Também igualmente comum, especialmente aos cursos de licenciatura, é o projeto pedagógico, cuja função social é registrar/apresentar as perspectivas de trabalho no âmbito educacional.

Além dos gêneros produzidos por esses dois grupos de acadêmi-

cos, o questionário também os indagou sobre o conhecimento das normas de produção desses gêneros. Entende-se como normas de produção, as normas científicas e as exigências do gênero em seus aspectos de estilo, forma e conteúdo (BAKHTIN (1979).

No curso de serviço social, 87% dos alunos afirmaram que conhecem o artigo, o resumo, o projeto pedagógico, a resenha. Já no curso de química, 91% conhecem o artigo, a resenha e o projeto de pesquisa. A partir destes dados, pergunta-se: porque não há registro de publicações da produção de conhecimento realizada pelos alunos dos cursos citados?

Em busca de respostas para esta questão, solicitou-se aos coordenadores dos cursos a indicação da produção científica socializada em qualquer veículo científico, mas não se obteve resposta. Fato que nos leva a inferir que os dados apresentados pelos alunos sobre os gêneros produzidos ficaram restritos à dimensão avaliativa das disciplinas, cumprindo uma função pedagógica limitada, e até certo falseamento do gênero. Não é diferente no ensino do gênero, afinal de contas, ensinar é uma das funções da universidade, o que se discute é a finalidade desse ensino, isto é, o valor pragmático dele.

3. O que revelam os alunos sobre suas principais dificuldades na produção discursiva

Essa seção tem a finalidade de ampliar a discussão sobre a produção de gêneros nos cursos referidos, destacando o ponto de vista dos alunos sobre suas dificuldades de produção dos gêneros citados. Considera-se que o conhecimento das regras dos gêneros é de fundamental importância para o acadêmico.

De modo a confrontar as repostas dos alunos, perguntou-se quais dos gêneros listados no questionário, eles consideravam mais difíceis.

A tabela a seguir apresenta os dados obtidos a esse respeito.

CURSOS PESQUISADOS	
SERVIÇO SOCIAL	**QUÍMICA**
Artigo 30%	Artigo 31%
Ensaio 10%	Relatório 15%
Paper 20%	Projeto de pesquisa 54%
Projeto de pesquisa 10%	
Projeto pedagógico 30%	

Tabela 02- Gêneros mais difíceis de produzir

Como se pode observar, no curso de química o projeto de pesquisa foi considerado o gênero de maior dificuldade, com o percentual de 54%, seguido do artigo (31%) e do relatório (15). Confrontado essa informação com a de produção do gênero na seção anterior (22%), percebe-se que ele realmente é pouco frequente no cotidiano desses alunos. Isto é, somente 22% dos alunos produziram o gênero, e 54% afirmaram ter maior dificuldade na produção dele.

Algumas considerações podem ser feitas a partir desses dados. Em primeiro lugar, entende-se que o motivo da dificuldade é a pouca habilidade do aluno com a produção do projeto de pesquisa, em razão da inexpressiva presença deles em sua vida acadêmica, contrariando o que dizem Lakatos e Marconi (2010), quando afirmam ser este um gênero essencial para quem está no meio acadêmico, porque fornece subsídios para o planejamento e organização de uma pesquisa.

Assim, uma estranha lógica se mantém: se não há conhecimento produzido, não há o que socializar. Por isso, o artigo também é pouco familiar aos alunos. E embora os percentuais entre projeto de pesquisa e artigo tenham considerável distância, há coerência com os dados da tabela 01.

É comum ouvir alunos dessa e de outras áreas expressarem a falsa ideia de que não precisam de disciplinas que subsidiam essa produção, sob a também falsa alegação de que eles lidam com outra forma de linguagem. Mas, quando se faz uma reflexão sobre a consequência da pouca habilidade dos alunos com essa produção discursiva, percebe-se a lacuna na formação de nível superior ofertada aos alunos, e, consequentemente, do papel da universidade nessa formação.

Voltando às informações da tabela, desta vez lançando o olhar para os dados do curso de serviço social, vê-se que o artigo e o projeto pedagógico são os gêneros de maior dificuldade dos alunos, seguido do projeto de pesquisa, do *paper* do ensaio. Nestes dados, chama atenção a dificuldade de produção do projeto pedagógico (30%), que aparece com o mesmo percentual do artigo (30%). As dificuldades de produção do artigo indicada pelos alunos mantêm coerência com o percentual de produção do gênero (24%), pois é comum ter-se dificuldade em qualquer situação que não faz parte da prática cotidiana do sujeito. No caso do projeto pedagógico, por ser gênero do domínio a pedagógico, área pouco explorada nos cursos de bacharelado, a dificuldade parece ser mais coerente.

Com relação ao relatório, um dos gêneros mais familiar no uni-

verso de aprendizagem, o percentual de dificuldades apresentadas pelos alunos de química foi bem inferior aos demais, enquanto que no serviço social ele não foi citado. Isso se justifica porque nos dois cursos, os graduandos são submetidos à produção de relatório, especialmente, no estágio, a partir do quinto semestre, portanto, subtende-se que no sétimo semestre os alunos já estejam familiarizados com as regras de produção desse gênero.

Seja como for, sabe-se que escrever bem exige habilidades diversas, por isso, Sena declara que "escrever bem não é uma tarefa fácil e prazerosa, pois se fosse uma tarefa de fácil desempenho, os anos de batente no ensino fundamental e médio seriam suficientes" para a obtenção do objetivo desejado. Segundo ele, "escrever bem resulta de um apurado exercício de reflexão, de estudo sério e exaustivo e, sobretudo, de prática permanente orientada pela leitura e compreensão da engenharia que regula a produção de bons textos." (SENA, 1999, p. 18)

Para os acadêmicos dos cursos de serviço social e de química as maiores dificuldades na produção de textos estão citadas a seguir.

CURSOS PESQUISADOS	
SERVIÇO SOCIAL	**QUÍMICA**
Usar a norma padrão da língua 29%	Usar a norma padrão da língua 12 %
Selecionar o léxico adequado ao tema do texto 9 %	Selecionar o léxico adequado ao tema do texto 21%
Fazer o plano de redação do texto 8%	Fazer o plano de redação do texto 12%
Desenvolver o tema do texto 29%	Desenvolver o tema do texto 10%
Organizar as informações nos parágrafos 9%	Organizar as informações nos parágrafos 7%
Não conhecer as normas de produção do gênero solicitado 9%	Não conhecer as normas de produção do gênero solicitado 14%
Ter dificuldades na leitura dos teóricos 4%	Ter dificuldades na leitura dos teóricos 10%
Não possuir o hábito de leitura e produção de textos 4%	Não possuir o hábito de leitura e produção de textos 14%

Tabela 03- Dificuldades na produção de textos

Para Bronckart (1999), na produção discursiva, o sujeito precisa observar a situação de ação de linguagem, que pode exercer grande influência sobre a produção textual. Essas influências são condicionadas pelos aspectos físico, social e subjetivo. No aspecto físico, deve-se considerar o lugar e o momento de produção, o emissor, e o receptor; no aspecto social estão inseridas as normas, os valores e as regras; já no mundo subjetivo, está a imagem que o escritor dá de si, a partir de quatro pa-

râmetros (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e o objetivo).

Levando em conta todos esses aspectos, optou-se por fazer a escolha dos indicadores citados atendendo ao critério de forma e conteúdo que, dentre outros, formam a complexa rede que envolve a produção textual. Sabe-se que a escrita na academia precisa revelar, dentre outros aspectos, boa textualidade, seleção lexical adequada à respectiva área do conhecimento em que está inserido o texto, além de referencial teórico que garanta qualidade à informação veiculada no texto.

Observando os dados fornecidos pelos alunos a respeito de suas dificuldades de produção dos gêneros, pode-se fazer uma comparação entre os cursos. Por exemplo, no curso de química, o percentual de dificuldade da escrita em decorrência da falta de hábito de leitura e escrita (24%) é maior que no serviço social (8%). Talvez isso ocorra porque alguns alunos alimentem a falsa ideia de que no curso de química eles não precisam tanto destas práticas, por isso a dificuldade é maior quando precisam utilizá-las de modo sistemático.

Esses dados mantêm coerência entre si, pois se sabe da importância do hábito da leitura para o bom desempenho da interação por meio de textos científicos, haja vista que "a leitura é fundamental, (...) alimenta a escrita." (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 14), especialmente no que diz respeito ao universo lexical de determinada área.

Também para facilitar a produção dos gêneros citados, é de extrema importância que os acadêmicos tenham informações de qualidade, pois "a seleção da literatura de referência é talvez o passo mais importante na redação de nosso texto, pois definirá a perspectativa teórica adotada para estudarmos o tópico." (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 15).

Há ainda outro dado comparativo a ser destacado. A dificuldade na seleção do léxico do texto foi citada como maior no curso de química (21%), e apenas 9% dos alunos do serviço social. Recorre-se a Antunes (2012 p. 58) para explicar porque a seleção do léxico do texto não é uma ação tão simples como parece. A autora cita oito (08) condições para a adequação do léxico ao discurso a ser produzido pelo produtor do texto:

a) o que temos a dizer;

b) a intenção do texto;

c) a adequação ao gênero do texto;

d) o suporte onde o texto será publicado;

e) o leitor do texto;

f) a modalidade de uso da língua;

g) o nível de formalidade do texto;

h) o contexto em que o texto é produzido.

Além dos aspectos citados, desenvolver o tema do texto, usar a norma padrão da língua e conhecer as normas do gênero são fundamentais para a qualidade do texto. Nesses aspectos estão envolvidas questões de conhecimento linguístico, de conhecimento científico e conhecimento de mundo, pois não é possível produzir um texto sem ter informações sobre o que se vai produzir e nem sobre o contexto da produção. A esse respeito, Val (1999, p. 05) estabelece três fatores que um texto precisa conter: *pragmático*, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; *formal***,** que diz respeito à sua coesão, e *semântico-conceitual*, de que depende de sua coerência. Diante destes aspectos, percebe-se que a atividade de produção de textos acadêmicos precisa ser planejada e executada com esmero e frequência para que as dificuldades sejam minimizadas e a qualidade não se perca.

Com o objetivo de ampliar essa questão, perguntou-se aos acadêmicos as atitudes que poderiam contribuir para a redução das dificuldades de produção dos gêneros. As respostas foram as seguintes:

CURSOS PESQUISADOS	
SERVIÇO SOCIAL	**QUÍMICA**
Mais uma disciplina obrigatória que privilegie os gêneros científicos 14%	Mais uma disciplina obrigatória que privilegie os gêneros científicos 31%
Cursos de extensão 27%	Cursos de extensão 17%
Mais orientações precisas dos professores 27%	Mais orientações precisas dos professores em todas as disciplinas 21%
Abordagem ampla e obrigatória dos gêneros nas disciplinas existentes 32%	Abordagem ampla e obrigatória dos gêneros nas disciplinas existentes 28%
Não respondeu 4%	Não respondeu 3%

Tabela 04- Atitudes para a redução das dificuldades

É interessante notar que foi justamente no curso de química, uma das áreas que carrega o estigma de não querer escrever ou não valorizar este ato, o percentual maior de opinião (31%) sobre a necessidade de mais uma disciplina obrigatória para a abordagem dos gêneros científicos, comparado com os do serviço social, de apenas 14%%.

Para 17% dos alunos de química e 27% dos de serviço social, a oferta de cursos de extensão com o objetivo de trabalhar mais intensamente os gêneros científicos diminuiria essas dificuldades. Os alunos de ambos os cursos também revelam, com percentuais significativos, que poderia haver mais orientações precisas de todos os professores para a produção dos gêneros, e também abordagem ampla e obrigatória dos gêneros nas disciplinas existentes.

Os alunos que participaram da pesquisa reconhecem a necessidade de eles mesmos tomarem iniciativas para a redução das dificuldades. Os alunos disseram que buscam ajuda em livros (61% do serviço social e 50% de química). Também disseram que procuram a ajuda de professores (39% do serviço social e 42% de química) e dos colegas.

Esses dados também revelam que os alunos reconhecem que há necessidade da UERR dedicar mais tempo e esforço político-pedagógi-co para que as dificuldades apresentadas sejam minimizadas.

4. Contribuição de disciplinas específicas voltadas à melhoria da produção discursiva dos alunos da UERR

É comum encontrar nos currículos dos cursos de graduação disciplinas voltadas à análise e produção de gêneros do universo acadêmico. Na UERR, duas disciplinas: comunicação oral e escrita e produção textual fazem parte da política de preparação discursiva do acadêmico. Por esta razão, questionou-se a contribuição à melhoria da escrita acadêmica dada por estas disciplinas.

CURSOS PESQUISADOS	
SERVIÇO SOCIAL	**QUÍMICA**
Ótima 9%	Ótima 12%
Boa 27%	Boa 23%
Regular 37%	Regular 19%
Fraca 27%	Fraca 4%
Não respondeu 0 %	Não respondeu 42%

Tabela 05- Avaliação dos alunos sobre as disciplinas que subsidiam a produção discursiva na UERR

Conforme explicitam os dados, os alunos não avaliam positivamente a contribuição destas disciplinas, pois em ambos os cursos a soma dos percentuais que consideraram essa contribuição ótima e boa não atinge 50% dos alunos. No curso de serviço social a avaliação de contri-

buição regular e fraca atinge um total de 64%, contra 23% do curso de química. Mas no curso de química, outro dado parece relevante. 42% dos entrevistados não souberam ou não quiseram responder. Essa negativa pode indicar uma simples recusa, mas também pode representar a dificuldade dos alunos em avaliarem a disciplina por não terem muitos conhecimentos para essa ação.

De qualquer modo, a intenção era saber o significado que essas disciplinas desempenham no processo de letramento acadêmico. Os acadêmicos que responderam a pergunta disseram que:

1. aprenderam a organizar melhor as informações;
2. melhoraram a linguagem dos textos;
3. aprenderam a emitir "opiniões críticas devido às leituras";
4. aprenderam a fazer uso adequado das regras gramaticas;
5. obtiveram maior facilidade de produção textual e de interpretação.

Mas os alunos também atribuem responsabilidade aos professores por falta de empenho na busca de minimizar as dificuldades de produção textual. Acreditam que as aulas dessas disciplinas são pouco significativas para o fim a que se destinam.

5. Considerações finais

Partindo da afirmaçao de que "a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação" (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 13), a produção de textos acadêmicos deve ser uma prática comum entre todos os cursos da universidade.

Mas não basta que o acadêmico escreva, é preciso fazer isso com habilidade, que só será adquirida à medida que o aluno é exposto, com frequência, à interação social por meio desses gêneros. Para isto, as IES precisam reconhecer que esses gêneros só são apreendidos em ambientes altamente escolarizados e que, em muitos casos, a maioria dos alunos não tem acesso a esses ambientes. Assim, cabe à universidade criar política efetiva e eficaz para que o aluno não apenas supere a dificuldade de escrita, não resolvida ao longo da educação básica, mas, sobretudo, que cumpra o seu papel de formação do acadêmico. Negligenciar o trabalho com a produção discursiva, nesse nível de ensino é inconcebível, tanto

quanto na educação básica.

E embora o discurso do letramento esteja tão presente na atualidade, a falta de iniciativas das universidades para tornar mais viável e qualitativa a produção discursiva acadêmica parece ser real. Algumas universidades até incluem em seus currículos disciplinas que deveriam atender as necessidades de produção acadêmica, mas elas carecem de redirecionamento político-metodológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos.* São Paulo: Educ, 1999.

MOTTA-ROTH, Désirrée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola, 2010.

SENA, Odenildo. *Engenharia do texto*: um caminho rumo à prática da boa redação. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Ananias Agostinho da; BESSA, José Cezinaldo Rocha. *Produção de textos na universidade*: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/agostinho.pdf. Acesso em: 25-10-2012.

TENDÊNCIAS VOCABULARES E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL

Dirlene Santos de Araujo (UEMS)
santosdirlene36@yahoo.com.br
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Tatiana Marangoni (UEMS)
tatianamarangoni@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa discorrer sobre as tendências vocabulares e a formação da identidade juvenil. Têm-se como base pressupostos básicos da área denominada Sociolinguística, ele tem como escopo a análise da variação linguística que ocorre entre jovens, em decorrência das várias transformações que ocorrem na língua, e também, da forte influência das mídias no repertório linguístico juvenil. Assim como, observou-se qual a relação entre a identidade e a produção linguística do falante juvenil, no caso, enfocando o adolescente, como também, verificou-se que peso tem a relação dos grupos, nos quais os jovens estão inseridos, com a formação de sua identidade linguística.

Palavras-chave: Jovem. Identidade. Linguagem. Formação

1. Introdução

O presente artigo insere-se nos estudos sociolinguísticos atuais, fazendo parte da linha de pesquisa Produção de Texto Oral e Escrito, da disciplina de "Sociolinguística: a diversidade do português falado no Brasil", do curso de pós-graduação, *stricto sensu* da UEMS, escrito sob a orientação da professora Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros.

Com o advento das mídias digitais, os sujeitos, principalmente os jovens, passam por constantes processos de transformações e/ou (re) adaptação vocabular, haja vista que, para fazer parte de determinados "grupos", a semelhança vocabular pode ser fator fundamental, pois ela proporcionará a construção da identidade.

Segundo (OLIVEIRA & BARONAS, 2011), a constituição de

identidade é bem complexa, pois neste processo interferem diversos fatores: sociológicos, psicológicos, cognitivos e culturais. Na formação identitária, o papel da língua é primordial, visto que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem. Além disso, (SHERRE, 2005, p. 10) lembra que "um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua".

Neste sentido, as relações dos jovens se efetivam satisfatoriamente pela linguagem. Enquanto faculdade inerente ao homem permite que os estados mentais humanos sejam expressos por meio de veículos linguísticos (língua falada ou escrita) e não linguísticos (gestos, toques, olhares etc.). É por meio dela que as relações sociais entre indivíduos são concretizadas, numa dinâmica que produz interação, comunicação e socialização.

Nessa perspectiva, pensar em linguagem é pensar numa ação humana que resulta do raciocínio consciente e intencional. Esse caráter imprime a ela uma caracterização mais ampliada. Assim, busca-se na Pragmática a ampliação desse conceito. Segundo (MAINGUENEAU, 1996, p. 19): "[...] a linguagem não é mais concebida como meio de os locutores exprimirem seus pensamentos ou até transmitirem informações, mas antes como uma atividade que modifica uma situação [...]".

Dessa forma, ela é dotada de intencionalidade, é compartilhada por sujeitos, inseridos em um contexto social onde ocorre um intercâmbio social e a linguagem é utilizada pelos mesmos para atender a fins sociais. No dizer de (BAGNO, 2002, p. 180): "A exemplo de todas as outras faculdades humanas como a memória ou a inteligência, a linguagem é chamada a servir em diferentes funções, de ordem individual e, mais particularmente no caso da linguagem, de ordem comunitária."

Assim, atendendo e estando a serviço de um grupo social, e a partir da relação estabelecida entre ele e o meio institucionalizado socialmente concretiza-se, a língua. Acrescenta-se a tais o provérbio "dize-me com quem tu andas e direi quem és", na maioria das vezes, todos nós adotamos, de forma consciente ou não, comportamentos semelhantes ao de nossos pares, das pessoas de nosso convívio, e isso se reflete em nosso comportamento linguístico.

Tal comportamento linguístico implica em uma atitude linguística, e Aguillera (2008, p. 105) afirma que "a atitude linguística" assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar

um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro, por meio da fala, o sujeito se compõe, estabelecendo as diversas relações sociais e retratando o conhecimento de si próprio e do mundo, ou seja, seus valores ideológicos e visões de mundo.

Não obstante, conforme relata Castilho 92010, p. 31), "é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro". Assim, ela atende não somente a necessidade humana de concretizar ideias, pensamentos; exteriorizar sentimentos e transmitir informações a outro, mas também à necessidade de o sujeito agir em direção ao outro, numa relação de interação sócio-comunicativa.

Essa ação interativa ocorre numa dada situação e busca alcançar uma finalidade específica sem desconsiderar o contexto social, histórico e ideológico no qual o falante está inserido. Em outras palavras, as ações de interação social são mediadas pela língua no interior de diferentes instituições que se caracterizam por serem múltiplas e complexas.

Nesse caso, a língua adquire o valor de produto da história e é marcada pelos usos e espaços sociais deste uso. Ela é tanto um instrumento de comunicação, quanto um produto histórico e é necessário que seu estudo e ensino leve essas concepções em consideração porque está a serviço de uma dada comunidade e tem uma representação social, que vai além da sua função comunicativa representando o bem cultural primeiro de cada comunidade.

Com o avanço da tecnologia e a constante transformação no comportamento dos jovens, em relação ao vestuário, tratamentos cotidianos e principalmente na linguagem, observa-se o quanto a língua é um elemento vivo, que evolui e modifica a cada segundo. Hoje, existem palavras que transformam gerações, mas que poderão ser esquecidas rapidamente, pois a velocidade das mudanças é notória.

2. O adolescente

A adolescência, considerada uma complexa fase do desenvolvimento humano, já se tornou uma ideia comum na sociedade. O fato de ser uma fase de transição, onde ele deixa a infância e torna-se um quase adulto, mostra que não atingiu maturidade suficiente para tomar decisões para sua vida.

Para Erikson (1998), a construção da identidade adolescente é um processo que advém da observação e da releitura de identificações anteriores, o que significa dizer que o adolescente não busca a cópia de um modelo de conduta, mas tenciona modificar, questionar, acrescentar e reconstruir tal modelo de acordo com sua visão, e assim se constituir como sujeito.

A representação e a vontade são marcas caracterizadoras da identidade, segundo Bourdieu (1980, p. 67): representação porque a identidade é um "ser percebido, e percebido como distinto, que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros"; vontade por ser "*acto* de adesão pessoal permanentemente reiterado a uma comunidade, a qual se espelha numa estrutura simbólica, que incessantemente inspira práticas significantes" (MARTINS, 1996, p. 24-25).

Nesse sentido, a identidade de um grupo é uma realidade que se destaca na sua representação das demais percepções de mundo, porque delas se distingue e assim se faz reconhecer pelos outros. O sentimento de pertença parece resultar de um movimento de mão dupla: de "exclusão", de "diferença" diante de uns; de "inclusão", de "afinidade" junto a outros considerados pares – nas palavras de (Azevedo, 2000, p. 168): "pertencer significa simultaneamente ser incluído numa comunidade e estar separado e diferenciado de outra".

A identidade é, também, vontade porque supõe, sempre, a adesão de determinado grupo a uma visão específica da realidade: Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros. (CALHOUN, 1994, *apud* CASTELLS, 2003, p. 2)

E o reconhecimento social de um determinado grupo implica na capacidade de ajustamento da língua ao contexto e a necessidade de estabelecimento no mesmo observa-se tal fato na adolescência. Considerado um momento da vida de intensas modificações, onde o adolescente busca por afirmação e utiliza-se da língua para conquistar seu espaço em um grupo e até mesmo integrar-se na sociedade.

A rede mundial de computadores atualmente tem tido um papel muito importante dentre as novas Tecnologias de Informações e Comunicações em todos os sentidos, pois ela facilita em grande escala a vida

de muitas pessoas. Existe um espaço, as chamadas redes sociais, que não se constitui como uma categoria social fixa, pois há variações constantes e podem mudar por diversas razões. (GUY, 1988, p. 54) aponta, "são microsociológicos em foco, enquanto estudos de classe são macroscópicos" (*apud* CHAMBERS, 1995, p. 68).

E em tal contexto para comunicar-se com mais rapidez os adolescentes internautas estão criando novas formas de linguagem. O "*internetês",* que é uma simplificação informal da escrita. Consiste numa codificação que utiliza caracteres alfanuméricos (emoticons) e a redução de letras das palavras. Por exemplo: também = tb, teclar = tc, aqui = aki.

Algumas pessoas acreditam que esta linguagem utilizada na Internet e nos celulares, não afeta e nem deve ser considerada ameaça à escrita culta da língua portuguesa, pois é mais um modismo dos jovens diante das tecnologias a eles apresentadas. No entanto, a língua está em constante evolução e mudança, o que é perfeitamente aceitável pelos linguistas e gramáticos. "Veja, por exemplo, a forma de tratamento mais usual, o *você"*. Começou de uma expressão bem maior, que era *vossa mercê*, um tratamento mais respeitoso. Depois foi *vosmecê*, *você* e hoje *cê*.

O fato é que a evolução da língua, muitas vezes nos causa estranheza, mas esta necessidade de transformação é imprescindível. Acredita-se que a língua está em processo de destruição pelos falantes mais jovens e que os mais antigos eram mais cuidadosos com uso de seu vernáculo. Ocorrem então várias situações que comprometem o cotidiano. No entanto, mesmo aqueles que tentam não pré-conceituar o uso da língua, sentem-se vez ou outra incomodados com o que ouvem no dia-a-dia.

Quando observamos as falas nas ruas, shoppings e em escolas, nos familiarizamos com algumas tendências contemporâneas vocabulares. José Neres, em seu artigo na *Revista Língua*, sobre mutações vocabulares, faz algumas considerações sobre o assunto.

Diz Neres que o ato de *namorar* de forma descompromissada teve diversas modificações, podendo ser encontrado hoje, na forma de *pegar*, *ficar*, *passar o sal* e até mesmo o muito estranho *espocar*. Esses exemplos suscitam frases como: "Estou espocando uma mina de tua rua" ou "Já passei o sal em tua prima". Até mesmo o namorado ou namorada, compromissados seriamente e apresentados a familiares assumem formas nada convencionais como *namôs*, *ficantes* ou *peguetes* e quando há uma indefinição sobre a situação do namoro se transforma em *namorido* da menina.

As mudanças vocabulares como quando se refere a algo muito popular e se diz tá *bombando*, é bem comum, o uso de *foi mal*, ao invés de *desculpe-me*, *valeu* quando se diria *obrigado* e até em estruturas ditas como solidificadas como *tchau, até logo, estou indo, vou-me embora*, foram sumariamente substituídos por um simples, rápido e direto *fui*, que segundo o autor resolve todos os problemas convencionais de despedidas sem precisar de longas explicações.

O internetês é caracterizado pela agilidade e facilidade na escrita, por ser basicamente códigos e abreviações, o que dificulta o entendimento de quem não está acostumado a participar de bate-papos ou chats on line. Esta é uma linguagem igual a qualquer outro gênero de escrita, portanto deve ser utilizada em seu ambiente próprio.

Nos chats se "fala", se "escreve", se "grita", se "chora", se "canta", enfim, há toda uma manifestação discursiva que se transforma em marcadores escritos. Sem dúvida, trata-se de uma "conversa teclada", que resume uma nova articulação entre as linguagens orais e escritas, resultando das interações desenroladas entre os jovens freqüentadores dos espaços virtuais.

Considerando o viés da identidade a utilização destes códigos e abreviações pelos internautas acredita-se que podem ser considerados uns dos grandes marcadores identitários da Internet. É uma característica de identidade virtual, pois são os internautas os criadores desta nova linguagem.

Entre os vários enfoques com que a Internet tem sido analisada, a Rede tem sido especialmente focalizada no que diz respeito às identidades. Ela converteu-se num "laboratório" para a realização de experiências com as construções e reconstruções do "eu" na vida pós-moderna, uma vez que, na realidade virtual, de certa forma moldamo-nos e criamo-nos a nós mesmos.

3. Considerações finais

A formação da identidade do jovem é permeada pelo processo de produção linguística, que se constrói em meio social. Nele o jovem interage e socializa-se por meio da linguagem, afinal concretiza as relações sociais, e em tais relações estabelece-se a língua que nos diferencia enquanto sujeitos e externaliza o que somos.

A produção linguística do jovem contemporâneo acrescenta-se a visível evolução tecnológica, a de se considerar que nesse assunto, são nativos digitais e a variação linguística, com seus diversos contextos, grupos e períodos.

Assim sendo, o jovem sofre uma forte influência na sua produção linguística do meio virtual, e também contribui para a inegável evolução linguística em tal meio, enquanto forma-se sua identidade que é expressa pela linguagem em contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A linguagem dos jovens no século XXI. Disponível em: <http://www.artigonal.com/linguas-artigos/a-linguagem-dos-jovens-do-seculo-xxi-755863.html>. Acesso em: 13-11-2012.

AMARAL, Sérgio Ferreira. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet.* São Paulo: Cortez, 2003, p. 107-114.

BAGNO, Magno; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educ. Soc.* [online], vol. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à língua portuguesa. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário.* Trad.: Marina Appenzeller. Rev. da trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAN, José Manuel. *Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em: 14-09-2013.

NERES, José. Mutações vocabulares: a evolução das palavras e expressões com o passar dos anos e mudanças culturais. *Revista Língua Portuguesa.* Escala. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-

ortografia/38/artigo273493-1.asp>.

PRESKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants.* On the horizon, MCB University Press, vol. 9, n. 5, out. 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1/ e 2/ graus**.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UERR: UM MOSAICO DE DIALETOS LINGUÍSTICOS

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)
danielle.lima61@yahoo.com
Geanis Silva Gomes (UERR).
geanissillva@gmail.com
Maria do Socorro Melo Araújo (UERR/UFRR).
araujomsocorro@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende destacar as características que marcam e diferem os dialetos carioca, nordestino, mineiro e gaúcho, variantes que, entre outras, pluralizam a Universidade Estadual de Roraima. O objeto de estudo, dessa produção, é o sotaque, fenômeno inerente à fala. Sabe-se que "a fala tem um caráter emblemático que indica se o falante é brasileiro ou português, francês ou italiano, [...] e, mais ainda, sendo brasileiro se é nordestino, sulista ou carioca." (CALLOU & LEITE, 2004, p. 7). No que tange ao espaço de pesquisa, pensando em um ambiente que pudesse propiciar a coleta em tempo hábil, optou-se pela escolha da Universidade Estadual de Roraima (UERR), campus de Rorainópolis e Boa Vista, por estes abrigarem, também, em seu âmago diferentes línguas dialetais. Criada no ano de 2005, tal instituição, foi elevada à condição de Universidade em 2006, com a aprovação de seu estatuto. Trata-se de uma Fundação Pública *multicampi* que, nos dias atuais, oferta vinte e dois cursos de graduação. Cabe a este trabalho, ainda, trazer, embora de maneira sucinta, as respostas para as seguintes problemáticas: por que há essa multiplicidade dialetal em nosso Estado? E como a UERR se transformou em um mosaico de dialetos linguísticos? Quais os fatores histórico, social e linguístico envolvidos nesse processo?

Palavras-chave: Diversidade linguística. Pluralismo. UERR.

1. Conceitos fundamentais

É necessário destacar de início conceitos como: língua, fala, dialeto, fonema e alofone. De acordo com a dialetologia, a langue é um produto social, pertencente a um grupo de falantes de uma dada comunidade. Já a parole, para Terra (1997, p. 16) "é o aspecto individual da linguagem", e é no ato da fala, segundo Bagno (2007) que aparecem as variantes, "o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região ou província." (p. 48). No que se refere à fala específica de um indivíduo, "as preferências vocabulares, a maneira própria de pronunciar as palavras, de construir as sentenças", tal autor intitula de idioleto. (p. 48).

Sabe-se que falar é um ato exclusivamente humano e, na qualidade de ato, um duplo mecanismo está envolvido: produção e percepção. De acordo com a concepção das autoras Callou e Leite (2009, p. 15), a

produção de sons é estudada de três ângulos diversos: a fonte (o falante); o canal (o aparelho fonador, do qual fazem parte os pulmões, a laringe, a faringe e as cavidades oral e nasal) e o receptor (o ouvinte). Já a percepção, segundo as autoras, envolve a decodificação, isto é, a interpretação das ondas sonoras pelo ouvinte.

Assim,

> Os humanos teriam a capacidade de juntar um grupo de sons semelhantes como sendo de um único trato vocal em meio a um ambiente ruidoso, destacando os demais. [...] Da mesma forma que os humanos possuem a capacidade de separar o que é importante de um conjunto de estímulos, possuem também a capacidade de somar outras fontes de estímulos para perceber um sinal único. (PERES, p. 54 e 55).

Além disso, a linguagem humana difere-se dos demais sistemas simbólicos, por exemplo, a linguagem das abelhas, por ser segmentável em unidades menores, denominadas de fonemas. Segundo Callou e Leite (2009), tais unidades, têm um número finito em cada língua (as quais são as consoantes, as vogais e as semivogais); possuem a capacidade de se recombinarem, o que ocasiona mudança de sentido, pois é formado um novo vocábulo, como em *amor* e *Roma*, e estão relacionadas à fonologia. De acordo com as referidas autoras, na óptica do estruturalismo linguístico, o fonema trata-se de um feixe de traços distintivos, que possui função comunicativa. Os alofones, por sua vez, definem-se como a variante de um mesmo fonema, por exemplo, o carioca pronuncia chiando o vocábulo tʃia (africada alveopalatal desvozeada), enquanto o pernambucano fala tia (oclusiva alveolar desvozeada). Veja que se trata de uma mesma palavra, na qual ocorre apenas alofonia.

2. *Formação da língua portuguesa brasileira*

É sabido que desde a Revolução de Avis (1383-1385), quando Portugal consolidou a sua independência política em relação ao reino de Castela, a língua portuguesa nunca foi homogênea, uma vez que a nação lusitana teve contato com diversos povos, culturas e línguas, a exemplo dos mouros (como eram chamados os muçulmanos na península ibérica).

Sabe-se ainda que a língua portuguesa advém do latim, idioma falado na Península itálica. Com o objetivo de expandir o domínio territorial, os romanos, no século III a. C, conquistaram a Península ibérica – atual Portugal e Espanha. No século VIII d. C, foi a vez dos árabes dominarem a região, acentuando ainda mais as diferenças da língua. Essa

heterogeneidade de línguas deu origem ao galego-português e, só no século XIV, nasce o português arcaico, tendo como marco inicial a *Cantiga da Ribeirinha* de Paio Soares. Nos séculos XV e XVI, através das navegações marítimas, os portugueses conhecem e intitulam o que hoje chamamos Brasil de ilha de Vera Cruz, lugar onde moravam nativos que falavam, em sua maioria, a língua tupi. A priori, a língua portuguesa sofreu influência do idioma local, o tupi, e, logo em seguida, dos dialetos africanos, o que provocou mudanças tanto no vocabulário como na articulação das palavras. Como postula Peres (2011, p. 38) "se a língua for transportada para outro território, com o passar do tempo, haverá diferenças de pronúncia".

3. *Peculiaridades dos sotaques: carioca, mineiro, nordestino e gaúcho*

Sabe-se que "a pluralidade de falares é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais nos diferentes períodos da nossa história". (CALLOU & LEITE, 2009, p. 57).

Diante de tal afirmação, achou-se necessário explicar quais os fatores que contribuíram para diversidade linguística nos dialetos: carioca, mineiro, gaúcho e pernambucano. A princípio cabe formular um quadro comparativo, destacando os casos de alofones percebidos na leitura do poema "Meus oito anos". Veja:

3.1. A variação fônica dos fonemas: /t/ /ʧ/, /x/ /ɹ/, /w/ /ɫ/

Palavras do poema	**Dialetos**	**Transcrição fonética**
Noites; tinha; satisfeito; tirar.	Carioca	[noyʧəs]; [ʧĨɲa]; [saʧĨsfeitʊ]; [ʧĨɾax].
	Pernambucano	[noytəs]; [tiɲa]; [satisfeitʊ]; [tiɾax].
Palavras do poema	**Dialetos**	**Transcrição fonética**
Amor; despontar; mar; folgar; colher; tirar; cantar	Carioca	[amox]; [despõtax]; [max]; [fowgax]; [coʎex]; [ʧĩɾax]; [cãtax]
	Mineiro	[amoɹ]; [despõtaɹ]; [maɹ]; [fowgaɹ]; [coʎeɹ]; [ʧĩɾaɹ]; [kãtaɹ]

Palavras do poema	Dialetos	Transcrição fonética
Alma; sol; folgar; descalços.	Carioca	[awma]; [sow]; [fowgax]; [deskawsus]
	Gaúcho	[ałma]; [sołˈ]; [fołgaɾ̌]; [deskałsus]

Observe que no dialeto carioca o /t/ é articulado como uma africada alveopalatal desvozeada, já no pernambucano prevalece a oclusiva dental ou alveolar desvozeada. O /r/ no dialeto carioca é uma fricativa velar desvozeada, enquanto o mineiro pronuncia a retroflexa dental alveolar vozeada. Em relação ao /l/ é vocalizado pelos cariocas e velarizado pelos gaúchos, sendo uma lateral dental alveolar vozeada.

3.2. Autores explicam o porquê dessa variação dialetal

Dialeto carioca: **africada alveopalatal /tʃ/**	Dialeto pernambucano: **oclusiva dental /t/**
"Quando a família real portuguesa mudou-se para o Rio, em 1808, fugindo de Napoleão, trouxe 16.000 lusitanos. A cidade tinha 50 mil habitantes. Essa gente toda mudou o jeito de falar carioca. Data daí o chiado no 's', e do tʃ diante de 'i'." (CECILIO & MATOS, 2007, p. 8).	A capitania de Pernambuco foi ocupada pelos holandeses, que deixaram como legado palavras que, hoje, parecem tão comum e "natural" em nosso vocabulário, como é o caso da palavra flamengo. (MELLO, 2004).
Dialeto carioca: **a fricativa Velar /x/**	Dialeto mineiro: **a retroflexa alveolar /ɹ/**
Geyer & Moosmuller (2001, *apud* VIOLA, 2006, p. 3) "a produção de fricativas vibrantes é típica da língua Czech (Tcheca) e a fricativa vibrante uvular (do fonema /X/ é descrita como variante /R/, no francês."	"O dialeto caipira formou-se a partir da mistura entre a língua portuguesa falada pelos bandeirantes; do tupi, falado pela maioria das tribos indígenas e dos africanismos, já absorvidos no léxico dos próprios bandeirantes." (RESENDE & PAULA, s/d. p. 5-6).
Dialeto Carioca: **a vocalização do fonema /l/**	Dialeto gaúcho: **a velarização do /l/**
A variante vocalizada é uma marca bem clara no português falado no Brasil. "A transformação do /l/ em /w/ é algo relativamente comum nas línguas principalmente neolatinas. [...] [Segundo nos relata Malmberg (1954, p. 81-82)] 'o francês teve antigamente um /l/ velarizado que se transformou mais tarde num elemento vocálico (u) (sic) em consequência da perda da articulação apical.' [...] Em inglês também há a vocalização da lateral em coda sílaba." (PINHO & MARGOTTI, (s/d), p. 71).	"A preservação da lateral alveolar velarizada na região sul do Brasil pode ser associada, em parte, aos contatos linguísticos com a língua espanhola." (PINHO & MARGOTTI, (s/d), p. 70). [Veja que] "A influência que o Espanhol do Uruguai exerce sobre o Português brasileiro [fica evidente] na variação da lateral pós-vocálica". (ESPIGA, 1997, p. 36).

Note que a presença marcante de estrangeiros em terras tupiniquins deu (e dá) *performance* à língua portuguesa. De acordo com Sá

(2006 *apud* PINHO & MARGOTTI, s/d, p. 2) os italianos chegaram ao Rio de Janeiro em 1847 e influenciados pelos germânicos, já apresentavam uma variação no **r** vibrante, por isso, na tabela a autora destaca a língua de origem germânica "Czech". Há, ainda, o 'R' forte em que se apresenta, normalmente, fricativo velar no Rio de Janeiro, devido à influência francesa; e velarizado (retroflexo) em Minas Gerais (dialeto caipira), por causa da influência africana e do tupi na língua falada pelos bandeirantes. No que se refere à variante velarizada é própria do português de Portugal, ao passo que a variante vocalizada é uma marca bem clara do português falado no Brasil, exceto no Rio Grande do Sul, em que a articulação dental ou alveolar velar em posição de coda sílaba é fator comum. Isso se deve a fatores históricos, uma vez que as terras gaúchas já foram o desejo da cobiça e da ocupação espanhola, inclusive sendo negociada com Portugal mediante o Tratado de Santo Ildefonso, em 1777 (FLORES, 1998); ressaltando, também, o fato de ser um estado fronteiriço com o Uruguai (outrora, Província Cisplatina do Brasil).

Veja que

> A ocupação do território brasileiro não foi fruto de uma colonização bem definida, com metas e normas rígidas. Como consequência disso, nasce a possibilidade de pensar o Brasil como um conjunto de regiões culturais, pois cada uma delas é o reflexo das relações estabelecidas entre os povoadores, os povos nativos e a terra ocupada. Entra aí a demografia histórica os caminhos que os colonizadores percorreram ao ocupar o território nacional e os contatos linguísticos resultantes dessa ocupação. (PERES, 2011, p. 33).

Observe que, de acordo com Peres (2011), o processo de colonização foi responsável por essa heterogeneidade do português brasileiro. Entende-se, assim, que as línguas faladas no presente refletem a história e a cultura da comunidade da qual elas fazem parte.

4. Roraima: uma colcha de retalhos linguísticos

Freitas (1998) aponta que vários fatores incentivaram, de modo marcante, a vinda de famílias colonizadoras para o antigo Território Federal e hoje estado de Roraima, entre os quais estão: a abertura de garimpo (na década de 1930), que com o sonho de riqueza fácil pessoas de várias regiões vieram tentar a sorte em Roraima; o projeto de integração nacional promovido pelo governo Getúlio Vargas, a partir de 1943, que fomentava a vinda de imigrantes maranhenses para a região amazônica, que contavam, por exemplo, com passagem para Boa Vista, custeio de hospedagem na capital durante a adaptação; e por fim, a abertura da BR-

174, planejada dentro da política desenvolvimentista da ditadura militar nos anos de 1970, e que liga Manaus a Boa Vista. Ainda de acordo com Freitas

> As migrações para Roraima obedecem a levas de imigrações por Estado. Houve época dos paraibanos, dos riograndenses do norte, dos cearenses, pernambucanos, dos piauienses *etc.* Mas, sem dúvida, são os maranhenses os que vieram em maior número. [...]. O sul do Brasil, notadamente, o Rio Grande do Sul e Paraná, nas últimas décadas, tem dado sua contribuição com correntes migratórias fortes. [...]. As características da formação do povo roraimense são um retrato fiel do Brasil, mas com forte predominância nordestina. (1998, p. 34).

Diante dessa concentração de pessoas advindas de outras regiões do país, percebe-se que o estado de Roraima apresenta uma multiplicidade de falares como o gaúcho, o mineiro, o carioca, o nordestino.

Vindos de diferentes regiões e atraídos pela nova "terra da promissão" (do ouro, dos diamantes, dos concursos públicos e das vagas fartas em diversos setores, como saúde, educação e outros), inúmeros imigrantes resolveram arriscar a sorte na terra de Macunaíma. "Essas levas de imigrantes trouxeram para a nova terra sua cultura, seus costumes, seu repertório linguístico que foram se adaptando ao novo ambiente em seu contato com falantes também portadores de culturas diversas". (TÓS, s/d, p. 5). Assim, foi se formando um mosaico de falares em Roraima e, consequentemente, na UERR: do chiado do carioca ao ritmo da fala mineira.

5. *Procedimentos metodológicos*

A pesquisa desenvolvida é do tipo qualitativa descritiva, pois o foco é descrever, classificar e interpretar os fatos; adotou-se, ainda, a classificação não probabilística por quotas, uma vez que "o objetivo fundamental é selecionar uma amostra que seja uma réplica da população para a qual se deseja generalizar" (RUDIO, 1986, p. 63).

Os dados foram coletados por meio de gravação em áudio (AMR). Um carioca, um nordestino, um mineiro, e um gaúcho fizeram a leitura do poema "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu, em momentos distintos. Somam-se quatro pessoas no total, com faixa etária entre trinta e cinco e quarenta anos, e grau de escolaridade de nível superior, que moram há menos de dois anos no estado de Roraima, e que fazem parte da UERR, sendo dois alunos e dois professores da Instituição.

A escolha do poema deu-se por três motivos: o primeiro, devido

ao tema tratado, ou seja, a saudade da infância: a "aurora da vida", tempo que não volta mais e que, por isso, acentua a saudade da terra natal. Lembrando que os entrevistados estão longe de seu local de origem e, até mesmo, dos familiares; o segundo, como estratégia de pesquisa, pois o aludido poema traz uma série de palavras que, ao serem pronunciadas, geralmente, ocorrem alofones, o que facilita a coleta de corpus para a análise fonética; e, por fim, tendo em vista uma coleta de dados mais precisa, quis-se desviar a atenção dos colaboradores ao propor a leitura do poema e uma breve descrição do que o poema representa. Assim, eles não souberam que estavam passando por uma análise fonológica, o que, caso contrário, poderia interferir no modo como eles pronunciam certas palavras.

6. Considerações finais

Por serem alterações fonéticas verificadas nas variantes de um mesmo fonema, os alofones não comprometem a comunicação, uma vez que apenas o modo de falar se distingue e não o significado das palavras.

Com relação à diversidade de falares dialetais, sabe-se que foi devido à influência de várias línguas em diferentes regiões brasileiras, por isso tem-se os falares gaúcho, nordestino, carioca e mineiro (dialeto caipira). Os dados mostram que são facilmente perceptíveis as diferenças na pronúncia de cada região estudada. Os cariocas, por exemplo, têm o seu jeito particular de falar o "r", uma fricativa velar, que contrasta com o "r" mineiro, retroflexa alveolar, bem como os gaúchos e os pernambucanos.

No que se refere à UERR, o que faz dela um espaço "marcante" é o fato de ser contemplada por essa pluralidade linguística, essa mistura de dialetos que singulariza o nosso Estado e que o torna um lugar privilegiado de falares diversos.

Segundo Castilho (2010) pesquisas sociolinguísticas atestam que a variação dialetal não impede a intercompreensão entre os falantes, uma vez que obedece a uma sistematicidade. E bem se sabe que a língua é dinâmica, por isso, não se pode querê-la uniforme.

Ao final deste estudo, concluiu-se que o sotaque está relacionado a fatores históricos e sociolinguísticos envolvidos no processo de formação da sociedade regional, por isso, ele tem um papel importante no processo de mudança fonética para a consolidação do falar regional, culminando nessa multiplicidade linguística do português brasileiro.

Vale ressaltar ainda que esta pesquisa não representa um todo, trata-se apenas de uma amostra significativa da fala dos informantes selecionados para o entendimento da pluralidade de falares que circundam a Universidade Estadual de Roraima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso.* São Paulo: Parábola, 2007.

BASSI, Nívea Zanitti. *Língua portuguesa*: suas diversidades e transformações, 2009.

BELINE, R. A Variação linguística. In: FIORIN, J. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 139.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CASTILHA, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CECILIO, Sandra Regina; MATOS, Cleusa Maria Alves de. Heterogeneidade linguística no ensino de língua portuguesa. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais*... Maringá, 2009, p. 2051-2058.

ESPIGA, JORGE Walter da Rocha. *Influência do espanhol na variação da lateral pós-vocálica do português da fronteira*. Disponível em:< http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/1997/Influencia_do_espanhol-Jorge_Espiga.pdf>. Acesso em: 07-06-2013.

FLORES, Moacyr. *Revolução dos farrapos.* São Paulo: Ática, 1998.

FREITAS, Aimberê. *Estudos sociais*: Roraima- geografia e história. 1. ed. São Paulo: Corprint, 1998.

FURTADO, Joacir Pereira. *Inconfidência Mineira*: um espetáculo no escuro, 1788-1792. São Paulo: Moderna, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares; TOLEDO, Vera Vilhena de. *Sua majestade o café.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Brasil holandês*: São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

PERES, Daniel Oliveira. *O papel da prosódia na identificação das variedades regionais do português brasileiro*. São Paulo: USP, 2011.

PINHO, Antonio José de; MARGOTTI, Felício Wessling. *A variação da lateral pósvocálica /l/ no português do Brasil.* Disponível em:< http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p67> Acesso em: 08-06-2013.

RESENDE, Rayne Mesquita de; PAULA, Maria Helena de. *Percursos lexicais do dialeto caipira.* Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibic-af/trabalhos/RAYNE_MESQUITA_DE_REZENDE.pdf. Acesso EM: 07-06-2013.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica.* 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Thais Cristófaro. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

TÓS, Márcia Luciana da Rocha. *O /r/ em início de sílaba e vocábulo no interior de São Paulo e Paraná*: Uma visão das influências sócio-histórica na demarção das isófonas. Disponível em: <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1231_arq_1.pdf>. Acesso em: 08-06-2013.

VIOLA, Izabel Cristina. Efeito expressivo das variantes estilísticas do /r/. *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo, 2006.

UM ESTUDO DA ORTOGRAFIA UTILIZADA NAS PROPAGANDAS DO *ALMANACK CORUMBAENSE*

Luciene Cristina Paredes (UEMS)
lucristina_@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A língua portuguesa é base de estudos de muitos teóricos, suas mudanças e as influências sofridas ao longo do tempo, despertam interesses principalmente na área da linguística histórica, que busca apresentar as mudanças ocorridas em determinada língua, principalmente em documentos escritos, desde sua origem até os dias atuais, respeitando sua cultura, geografia e território. Neste artigo, é apresentado um recorte da análise das ortografias utilizadas no *Almanack Corumbaense*, do século XIX, importante documento histórico que trazia em seu conteúdo o desenvolvimento da cidade de Cuiabá, do estado de Mato Grosso e, sobretudo, do Brasil. Nesse período, foi observada a forte influência latina nas palavras, por isso pretende-se redigi-las fielmente, como estão no almanaque, fazendo um paralelo com a forma que são escritas hoje, demonstrando ao final o significado e as mudanças ocorridas. Serão tomados como base os acordos ortográficos da língua portuguesa e a metodologia sugerida pela historiografia linguística, embasados pelos princípios defendidos por Koerner (1996).

Palavras-chave: Ortografia. Propaganda. Almanack Corumbaense. Documento histórico. Historiografia linguística

1. Introdução

A ortografia da língua portuguesa, da sua origem até os dias atuais, apresenta diversas modificações em sua estrutura, sejam elas por influências estrangeiras, indígenas, regionais ou até mesmo no falar popular. Com esse intuito, este artigo apresenta o resultado da pesquisa sobre a ortografia utilizada nas propagandas do *Almanack Corumbaense*, bem como, elenca algumas palavras na maneira como eram redigidas naquela época, fazendo um paralelo a como elas estão atualmente, após as mudanças do novo Acordo Ortográfico.

Tomemos como base os acordos ortográficos que influenciaram a nossa ortografia e a metodologia sugerida pela historiografia linguística, entendida como atividade investigativa pluridisciplinar, que trata da história da língua de uma sociedade, utilizando-se de análises de documentos, levando o homem a compreender fatos passados e presentes e, a par-

tir disso, estar preparado para enfrentar o futuro, fatos esses defendidos pelos princípios de Koerner (1996).

No ano de 1904 é lançada a *Ortografia Nacional*, com o intuito de unificar a ortografia e suas regras nos países que falam a língua portuguesa. Após esse período, em 1931 há uma acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, que resulta na publicação do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, vigente até o ano de 2008, pois, em 2009, no Brasil, ocorre a implantação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

Silva (2010, p. 99) prescreve a reforma ortográfica como:

> Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos da etimologia grega: th, ph, ch (k), rh e y.
>
> Redução das consoantes dobradas a singelas, com exceção de rr e ss, mediais que têm valores peculiares.
>
> Eliminação das consoantes nulas, quando não influenciem na pronúncia da vogal que as precede.
>
> Regularização da acentuação gráfica.

Podemos perceber no *Almanack Corumbaense* um campo ortográfico diversificado, em que as palavras estão redigidas seguindo formas latinas, com algumas influências de outras línguas, utilizando formas arcaicas na sua escrita.

Nesse sentido, temos a linguística histórica, que trata da interpretação das mudanças – fônicas, mórficas, sintáticas e semântico-lexicais, ao longo do tempo, por que passa determinada língua ou um conjunto de línguas ao serem usadas, respeitando sua cultura, geografia e território.

Mattos e Silva (2008, p. 10) elenca que:

> A linguística histórica no sentido estrito depende, diretamente, da filologia, uma vez que tem como base de análise inscrições, manuscritos e textos impressos no passado, que, recuperados pelo trabalho filológico, tornam-se os corpora indispensáveis a análises das mudanças linguísticas de longa duração.

Por isso pesquisar a ortografia nesse importante documento é adentrar na cultura, na sociedade do século XIX e nas mudanças que ocorreram nas nossas palavras, bem como, compreender os acontecimentos que ocorriam no Brasil na época citada.

2. O Almanack Corumbaense

O *Almanack Corumbaense* é datado em 31 de dezembro de 1898, mas sua publicação ocorreu no ano de 1899, por seu editor Ricardo D'Elia. É composto de 115 páginas, com várias edições reunidas.

Trazia em seu contexto informações úteis à população corumbaense e à região de Mato Grosso, como propagandas das riquezas naturais do Estado, sobre o comércio, as indústrias da cidade e também, publicações de poesias.

O *Almanack Corumbaense* apresenta um histórico da cidade de Corumbá, a qual foi fundada em 21 de setembro de 1776, pelo então Governador Capitão General Luiz de Albuquerque Velho, homenageando a cidade com seu nome, Albuquerque Velho. Até o ano de 1810, Corumbá era uma fazenda; na data de 11 de abril de 1853, por meio de um decreto, passou a ser habitada visando o comércio. Já no ano de 1865, houve uma invasão paraguaia, que durou até 1867, quando o exército brasileiro recuperou, honrosamente, o seu território. Desse período em diante houve prosperidade; e com a Lei de 21 de maio de 1873 tornou-se comarca, passando a ser cidade em 15 de novembro de 1878.

O porto de Corumbá começou então, a receber várias embarcações que traziam muitas pessoas à nova terra. No almanaque encontramos várias citações sobre as ruas, as praças, o serviço postal da cidade, destacando que os principais edifícios do período eram o Quartel do 2º Batalhão de Artilharia de Posição, a Alfândega, o Depósito de artigos bélicos, a Igreja de Nossa Senhora da Candelária e a Cadeia Pública.

Descreve o regime administrativo da cidade, como também, as escolas de poder do Estado, que eram duas, uma para cada sexo. Na época havia na cidade seis ações: Itália, Portugal, República Oriental, Bolívia, República Argentina e Paraguai.

Ricardo D'Elia, historiador e geógrafo, por meio do *Almanack Corumbaense*, objetivava apresentar ao Brasil essa cidade tão promissora e repleta de riquezas que tinha muito a oferecer ao nosso país.

3. *"O corpus"*

Temos como base o *Almanack Corumbaense*, especificamente, a propaganda do Hotel Globo, página 9, em que foram selecionadas 5 pa-

lavras e posteriormente, analisada a ortografia utilizada no século XIX.

Dessa maneira, relacionamos a ortografia com a proposta apresentada por Koerner (1996), que divide o fazer historiográfico em três princípios: *Contextualização* diz respeito ao "clima de opinião", o momento, o pensamento da época; *Imanência* trabalha a língua por meio de documentos históricos, num determinado momento, dessa forma temos a sincronia, que se refere à língua em um dado momento do seu percurso histórico; e, por último, temos a *Adequação* entendida como a aproximação ou o distanciamento temporal e cultural de um determinado momento histórico, entendemos esse momento como diacronia, que estuda a língua através do tempo.

Apresentamos a seguir a propaganda do *Almanack Corumbaense*, de onde foram retirados os vocabulários analisados.

ALMANACK CORUMBAENSE 9

HOTEL
DO
GLOBO

Excellentes accomodações para viajantes solteiros ou com familia.
Optimo serviço de meza.
Grande sortimento de comidas frias; finissimas e variadas bebidas importadas directamente.
Serviço avulso de *restaurant*.
Artigos de botequim: chocolate, chá, doces, etc.
Situação hygienica e saudavel.
Ordem, aceio, solicitude e promptidão.
Fornece tambem comedorias para festejos particulares, incumbindo da respectiva remessa, mediante commissão.

Mandetta & Larocca
Rua 13 de Junho—esquina Candelaria
CORUMBÁ

4. *Análise*

Para auxiliar e dar apoio à análise sobre a ortografia utilizada na

propaganda do *Almanack Corumbaense*, vamos nos basear em Coutinho (2011) e Pereira (1957).

Para Coutinho (2011, p. 71), a história da ortografia está dividida em três períodos:

- Período Fonético: inicia-se com os primeiros documentos redigidos em português até o século XVI.
- Período Pseudoetimológico: ocorre a partir do século XVI até o ano de 1904. Esse período é marcado pelo uso de consoantes geminadas e insonoras, de letras como o y, k e w.
- Período Simplificado: inicia-se em 1904, com a publicação da Ortografia Nacional de Gonçalves Viana e perpetua até os dias atuais.

O *Almanack Corumbaense* está inserido no período Pseudoetimológico, pois o mesmo foi publicado no ano de 1898, no século XIX, ficando evidente a influência do latim em nossa língua. O Romantismo surge trazendo com ele um novo surto etimológico, o qual não se preocupava mais com a etimologia latina, e sim com a francesa.

Uma preocupação sobre esse período recaía sobre os escritores, pois tinham que ter um largo conhecimento de vários idiomas, já os leitores, nesse processo, pareciam estar fora de seu tempo, principalmente ao pronunciar certas palavras.

Pereira (1957, p. 26) afirma que:

> Ortografia é a parte da fonologia que trata da escrituração correta das palavras. Escrevem-se umas palavras conforme a pronúncia, e a ortografia se diz, então, sônica ou fonética; em outras, além da pronúncia, atende-se à origem, isto é, a sua etimologia ou forma primitiva na língua donde eles provêm e a ortografia, neste caso, se diz etimológica. É em razão desta ortografia etimológica que em muitas palavras há letras consoantes agrupadas insonoras, representantes de sons que existiram na forma originária, como: acto, escripto, approvar, grammmatica.

Para nossa análise apresentamos o fragmento da propaganda do Hotel Globo, retirado do *Almanack Corumbaense:*

> "**Excellentes accomodações** para viajantes solteiros ou com **familia.**
>
> **Optimo** serviço de **meza.**" (p. 9)

A seguir analisamos, brevemente, 5 vocábulos extraídos da propaganda citada e como se apresentam hoje.

- **excellentes:** derivada do latim vulgar, as consoantes eram geminadas, no interior das palavras. Já de acordo com Pereira (1957),

não se duplicam mais consoantes com exceção de *r* e *s*, por força da pronúncia.

Atualmente sua grafia é registrada da seguinte forma, **excelente.**

- **accomodações:** derivada do latim vulgar, as consoantes eram geminadas, no interior das palavras. A questão das geminadas é a mesma apresentada na palavra acima, como afirma Pereira (1957). Sobre o *ç*, ele diz: "O **c** tem som *acidental* de **s** antes de **e** e **i** (ce, ci), e adquire êsse som diante de **a, o, u,** quando *cedilhado* (ça, ço, çu)." (p.18) Em seguida, ele acrescenta certas notações ortográficas, como sinais que auxiliam a representação de determinados sons: "A **cedilha (,)**, que indica o abrandamento do *c* em *s* antes de *a, o, u: ça, ço, çu.*" (p. 27)

  Atualmente, escreve-se **acomodação.**

  Bechara (2005) silencia sobre a explicação da cedilha.

- **familia:** é derivado do latim "famulus", que significa "escravo doméstico". De acordo, com a ortografia em vigor a palavra passa ser grafada como **família,** porque todas as paroxítonas terminadas em ditongo recebem acento.

- **optimo:** consoantes impróprias, latinas ou românicas, há também, a assimilação do *–p* ao *–t* e depois a simplificação das duas consoantes.

  Atualmente é grafado como **ótimo.** Para Bechara (2005, p. 86), "*proparoxítonos:* o acento tônico recai na *antepenúltima* sílaba".

- O outro caso é do vocábulo **meza,** oriundo do latim **mensa,** que passa ao português atual como **mesa.** No período do *Almanack* pode-se notar uma clara influência fonética na escrita, já que o "s" tinha som de "z".

5. Conclusão

Observamos por meio da análise da ortografia utilizada no *Almanack Corumbaense*, a forte influência de outras línguas, como indígenas, latinas etc., que predominaram e, ainda, predominam na escrita da língua portuguesa. O *Almanack* é um importante documento histórico do estado de Mato Grosso no século XIX e traz em seu conteúdo marcas e visões

do mundo dos falantes, como o percurso e modificações sofridos pela nossa língua.

Pesquisar o momento histórico de uma língua, no caso, a ortografia do século XIX, nos fez refletir acerca da cultura, das imigrações, das conquistas dos brasileiros naquele tempo, sua maneira de agir e ver o mundo, entre tantos outros fatores importantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa,* versão 1.0, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IWASSA, Hiroco Luiza Fujii; ALMEIDA, Miguél Eugenio. Princípios metodogológicos da historiografia linguística: uma abordagem de Koerner (1996). In. *Ave Palavra.* N. 14. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/atual/artigos/iwassa.pdf>. Acesso em: 15-10-2013.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva*: curso elementar. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1957.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

SOUZA, Fabiana Ferreira de. *A ortografia em Almanack Corumbaense: uma perspectiva da historiografia na língua portuguesa.* Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UEMS, 2013.

UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA ENTRE OS VERBOS MODAIS E O USO DAS FORMAS DE FUTURO DO PRESENTE

Josete Rocha dos Santos (ETEJK)
rochajosetefreitas@gmail.com

RESUMO

O atual estudo, pautado em textos jornalísticos (anúncios e editoriais) do português europeu e português brasileiro, séculos XIX e XX, tem por objetivo contribuir para um conhecimento mais amplo da modalidade escrita culta do português. Considera-se o caráter cognitivista da língua, reflexo do pensamento de uma coletividade, a fim de correlacionar duas correntes, aparentemente antagônicas: a sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1994, 1996, 2003) e o funcionalismo givoniano (GIVÓN, 1979a, 1979b, 1995). O objeto de estudo é o futuro do presente analisado como fenômeno variável em suas três formas: futuro sintético (-RE), forma canônica de futuro; futuro perifrástico (IR + V); e presente, forma não marcada. Exemplificamos: futuro do presente - *Reassumirá* o seu cargo de administrador dos Correios, desta capital, o major Antonio Theodoro da Silva Costa. (*Jornal Correio da Manhã*, Ano II, 1 jul. 1902); futuro perifrástico – O Fluminense *vai inaugurar* jogos nocturnos também em Campos. (*Jornal Gazeta de Notícias*, 27 ago. 1930); presente – *Realiza*-se, amanhã, no Theatro Apollo, a festa artística do actor Luiz Pinto. (*Jornal Correio da Manhã*, 01 out. 1902). Em termos específicos, objetivamos constatar se o desuso da forma canônica de futuro, já ocorrido na oralidade, conforme estudos anteriores (SANTOS, 1997; POPLACK & TURPIN, 1999; SANTOS, 2000; GIBBON, 2000/2003; SILVA, 2002; COSTA, 2003; GRYNER, 2003; MALVAR, 2003; CALLOU, 2005; OLIVEIRA, 2006; BRAGANÇA, 2008; MIQUELINA, 2008 e MACIEL, 2009), também ocorre, em escala menor, na escrita.

Palavras-chave: Abordagem sociocognitiva. Verbos modais. Futuro do presente. Norma culta escrita. Modalidade.

1. Introdução

Na concepção de Givón (1995), a noção de modalidade é reinterpretada em moldes comunicativos considerando a interação falante/ouvinte. O falante imprime ao esquema proposicional estratégias linguísticas relacionadas ao seu grau de comprometimento com a informação veiculada. Ao ouvinte, compete interpretar o grau de certeza atribuído à proposição pelo falante. Assim, temos um processo bidirecional envolvendo as intenções comunicativas do falante e do ouvinte, passando pelas estratégias linguísticas implementadas por ambos.

A modalidade é implementada por este caráter interativo. Assim,

pretendemos estudar a correlação entre os verbos modais e as formas de futuro do presente analisando a modalidade epistêmica e deôntica no uso destas formas.

A seguir, apresentamos quatro exemplos retirados da *Revista Veja*[108] contendo as quatro formas codificantes de futuro do presente:

> **Futuro simples em perífrase** (irei + v) – O mercado parece estar apostando que Ciro é de direita, que se ganhar, *irá ficar* só com o PFL e refazer a aliança clássica com o PMDB.
>
> **Futuro simples** (-rei) – O quadro eleitoral era o seguinte na semana passada: a não ser que surja um fato novo, *haverá* segundo turno, e Lula *estará* nele. A questão é saber contra quem. A última rodada do Ibope sugere que *será* contra Ciro Gomes ou José Serra.
>
> **Futuro perifrástico** (ir + v) – Aqui, na Bahia, *vou dar* a Ciro uns 3 milhões de votos", diz o ex-governador Antonio Carlos Magalhães.
>
> **Presente** (forma não marcada) – Na semana passada, o técnico do penta, Luiz Felipe Scolari, anunciou que *vota* em Ciro.

Partimos da seguinte hipótese: a escolha das formas de futuro, acompanhadas ou não de um verbo modal, está associada às modalidades epistêmica e deôntica.

É esta distinção que pretendemos abordar no nosso trabalho comparando a visão de base semântica formalista e do sociognitivismo.

A seguir, apresentamos um breve histórico sobre as formas de futuro do presente pelo fato de advirem de um verbo modal.

No terceiro tópico, apresentamos a distinção entre modo e modalidade, ponto fundamental para o nosso estudo.

No quarto tópico, definimos a noção de verbos modais e explicamos a sua especificidade.

Não poderíamos deixar de abordar o critério da marcação, como meta-iconicidade, para o entendimento das formas de futuro do presente. Isto será realizado no quinto tópico.

---

[108] Os exemplos foram retirados da Revista Veja nº 28 de 17 de julho de 2002.

No sexto, fazemos uma tentativa de analisar os verbos modais numa perspectiva sociognitivista.

E, finalmente, no último tópico, apresentamos as considerações finais e, no oitavo, as referências bibliográficas que serviram de base para o nosso estudo.

2. O futuro deriva de um verbo modal

2.1. O futuro simples

Denominamos futuro simples o exposto pelas gramáticas normativas como futuro do presente, processo indicado como futuro em relação ao momento da fala.

Câmara Jr. (1956, p. 25) afirma:

> O impulso linguístico que criou um futuro gramatical, não foi o de situar o processo como posterior ao momento em que se fala, mas o de assinalar uma atitude do falante em relação a um processo posterior ao momento da enunciação.

A forma de futuro deriva do latim vulgar a partir das formas compactas do verbo latino *habere* no presente do indicativo seguida de verbo principal no infinitivo: "*cantabo* > *cantare habeo* > *cantarei* ~ *hei de cantar* ~ *vou cantar* ~ *canto*" (CÂMARA JR., 1986, p. 121). O verbo *habere* foi usado, inicialmente, como modal deôntico (*laudare habeo*), "hei de louvar" = "devo louvar") para, a partir daí, tanto em português quanto em outras línguas românicas ser usado como morfema temporal (louvar – ei). Através da trajetória da gramaticalização, por volta do século XII, a perífrase foi compactada, à medida que passava a indicar um sentido de futuridade. No século XV, a forma já era de uso coloquial para expressar predição, sendo admitida dentro do discurso formal e literário nos séculos XVI e XVII (cf. FLEISCHMAN, 1982, p. 82).

A locução com o presente de *habere*, agora seguida do infinitivo, foi a construção preferida pelas línguas românicas. Inicialmente, era um futuro de intenção ou volitivo. Esse "futuro puro" românico surge no uso literário, sobrepondo-se ao uso do presente para expressão do futuro, no século IV.

A partir daí, consolidou-se com a aglutinação do auxiliar ao infi-

nitivo, um futuro românico flexional: port. *cantarei*, esp. *cantaré*, fr. *chanterai*, it. *canteró,* incisivamente, usando o futuro clássico: "Daras"[109]. De acordo com o cronista, daí adviria o nome "Darás" para a localidade em que se passou a cena.

2.2. O futuro perifrástico

A primeira construção perifrástica, surgida no latim clássico, era formada pela combinação do futuro no particípio ativo em *–urus* acompanhada das formas em *sum*: *facturus sum*, *eram*, *ero etc.* O sentido mais comumente atribuído a essa construção já era de iminência. Além disso, investigadores percebiam, em certos exemplos, um sentido de intencionalidade e/ou destino (FLEISCHMAN, 1982, p. 35). Juret (1926, *apud* FLEISCHMAN, 1982, p. 35) rejeita categoricamente um sentido de iminência, preferindo, simplesmente, atribuir à construção um sentido de posteridade. Da mesma forma, Damourette & Pichon (1936, p. 288, *apud* FLEISCHMAN, 1982, p. 35) atribuíram sua própria categoria de posteridade. No entanto, admitiam um tom de iminência. Para todos esses sentidos, seriam acrescentados sentidos de propósito e futuridade.

Fleischman (1982, p. 83) afirma que, nas línguas modernas, o futuro perifrástico está marcando sequências temporais, no lugar do domínio exclusivo das formas sintéticas.

Um estudo do francês falado no Canadá (POPLACK & TURPIN, 1999, p. 7) aponta que a expressão verbal *aller* + infinitivo só era acompanhada pelo advérbio de tempo, através do qual se sustenta o sentido de futuridade, geralmente com a ideia de proximidade. Através da gramaticalização, a expressão verbal começou a conter em si mesma a noção de futuridade. Logo, sentenças expressando um sentido de ambiguidade começaram a aparecer isoladas de advérbios temporais.

Câmara Jr. (1956) afirma que dentre os tipos de locuções verbais, "destaca-se uma em que a significação temporal é primordial: aquela que se constrói com o auxiliar *ir* (vou falar, vou chegar *etc.*)".

Segundo o autor, o futuro perifrástico se diferencia do presente

---

[109] Oppraesso rege Persarum, cum vinctum tenerit, in cathedram quase horifice sedere iussit quaerens ei civitatis et provinvias rei publice restituendas; factisque, pactionis vinculum firmarit. Et ille respondebat: "Non dabo". Iustinianus dicebat: "Darás".

pelo fato de não ser um "futuro absoluto", isto é, um processo posterior ao momento da fala. Constitui-se, assim, em um "futuro relativo", processo cursivo iniciado a partir do momento da enunciação. Há, ainda, a intenção modal do sujeito. No português coloquial, a perífrase é uma construção enquanto se nota o desuso gradual da forma simples. Essa evolução semântica das locuções com *ir* no sentido amplo para marcar um fato posterior ao momento da enunciação, repete, segundo Câmara Jr., o ciclo ocorrido na fase românica quando ocorreu a substituição do futuro tradicional latino por locuções semelhantes.

2.3. O presente

Durante o Império Romano, já era comum empregar-se o presente do indicativo com o sentido de futuro. Esta substituição constava em todo tipo de texto. Em Cícero, o presente foi empregado em cláusulas condicionais (GRANDGENT, 1963, p. 99).

3. Distinção entre modo e modalidade

Vimos que a categoria temporal de futuro deriva de um verbo modal eivado do caráter deôntico – obrigatoriedade expressa na forma *habere*. Para a análise dos verbos modais, é fundamental definirmos, antes, a distinção entre modo e modalidade. Isto porque há uma imbricação entre os dois conceitos na gramática normativa.

3.1. A categoria de modo

A categoria gramatical de modo é identificada nas diversas línguas do mundo. O latim reconhece um sistema de modo – subjuntivo, indicativo e imperativo – igualmente reconhecido pelo grego clássico – subjuntivo, optativo. O inglês apresenta um sistema de verbos modais – *will, can, may, must*.

A origem greco-latina legou ao português um sistema de modo verbal acoplado à modalidade. A gramática tradicional distingue uma categoria flexional de modo, atribuindo noções distintas para o subjuntivo e para o indicativo, não usando o termo modalidade para referir-se às atitudes do indivíduo acerca do que fala.

Modo[110] é, por definição, a categoria resultante da gramaticalização[111] da modalidade epistêmica, deôntica ou de qualquer outro tipo (cf. LYONS, 1995, p. 332). Há muitas línguas no mundo que têm vários modos não indicativos para tipos diferentes de modalidade epistêmica, mas não possuem um modo indicativo, considerado pelos linguistas e lógicos como o modo semanticamente neutro ou não marcado.

O paradigma de modo, comum às línguas românicas como o português, o francês e o espanhol, associa esta categoria ao sistema flexional de verbo. Da mesma forma, a modalidade, ou seja, a atitude do indivíduo, perante um evento, está ligada ao sistema gramatical de modo verbal.

> (...) eles (subjuntivo, indicativo e imperativo) expressam certas atitudes da mente do falante em relação ao conteúdo da sentença, embora, em alguns casos, a escolha do modo seja determinada não pela atitude do falante real, mas pela própria cláusula e sua relação com o nexo principal da qual é dependente. Ainda é muito importante que falemos de 'modo' apenas se a atitude da mente é mostrada na forma do verbo: modo é uma categoria sintática, não uma categoria nocional. (JESPERSEN, 1924, p. 313, *apud* PALMER, 1986, p. 9-10)

3.2. Definição de modalidade na abordagem semântica

Muitos estudiosos, desde Aristóteles, têm procurado definir e classificar o termo modalidade. Até certo tempo, os interesses ficaram restritos, basicamente, ao âmbito das modalidades aléticas (do grego "alético" = "verdadeiro"), denominadas também lógicas ou aristotélicas: aquelas concernentes às relações entre o locutor e o universo de referência. Parafraseando, pautaram-se na descrição da relação entre a verdade e a falsidade das proposições, apresentando uma gradação da proposição aleticamente necessária à aleticamente possível.

Mais recentemente, diversas propostas têm surgido. Basicamente, tem se considerado dois tipos principais de modalidade: a epistêmica e a deôntica (cf. LYONS, 1977; PALMER, 1986, GIVÓN, 1995).

Palmer (1986, p. 18) define modalidade como sendo a gramatica-

---

[110] Modo é a categoria resultante da modalidade. As gramáticas não usam o termo modalidade. Modo é o sistema gramatical. Modalidade é o termo semântico (atitudes internas do falante diante de um evento).

[111] O termo "gramaticalização" está sendo usado neste trabalho como sinônimo de "cristalização".

lização das atitudes subjetivas e opiniões do falante. A modalidade epistêmica relaciona-se ao conhecimento, crença ou opinião, enquanto a modalidade deôntica refere-se à necessidade ou à possibilidade de atos performativos pelo agente moralmente responsável.

De acordo com Givón (1995, p. 112), há dois tipos de modalidades conforme a atitude do falante:

(a) atitudes epistêmicas: verdade, crença, probabilidade, certeza, evidência

(b) atitudes avaliativas: desejo, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação.

O termo "epistêmico", assim como epistemologia, deriva do grego. A modalidade epistêmica diz respeito ao conhecimento, à crença do falante sobre o conteúdo das proposições enunciadas, indicando o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição: certeza da realização do fato à suposição de uma ocorrência provável, possível ou mesmo improvável. Como está inserida no âmbito do *irrealis*, a modalidade epistêmica envolve um significado intrínseco de incerteza epistêmica, por apresentar baixa certeza ou baixa probabilidade em relação à ocorrência dos fatos (GIVÓN, 1995).

A modalidade deôntica está ligada ao uso da linguagem para expressar, de um lado, uma vontade, um desejo e, de outro, para conseguir a satisfação dessa vontade através da imposição feita aos outros[112]. Está incluída no âmbito das normas de moral e conduta, direitos e deveres. Há uma escala classificatória do fato visto como obrigatório até o permitido. Sem dúvida, a expressão de julgamentos deônticos tem a sua realização efetuada no futuro, verificando-se uma correspondência entre modalidade deôntica e futuridade, o nosso principal interesse. Observe-se que, diferentemente da modalidade deôntica, a modalidade epistêmica não exibe o traço inerente de futuridade. Há uma base interativa na modalidade correspondente ao conhecimento do falante/ouvinte com relação a um evento ou estado, à capacidade de o falante expressar evidências acerca deste conhecimento e à capacidade do ouvinte de refutar, desafiar este conhecimento.

---

[112] Em síntese, a modalidade epistêmica diz respeito à crença, ao conhecimento. Por sua vez, a modalidade deôntica diz respeito à satisfação da vontade do falante através da imposição feita aos outros.

Conforme veremos (cf. p. 16), em oposição ao passado e ao presente, o futuro, valor temporal dos fatos ainda não vivenciados, situa-se no âmbito do *irrealis*, a categoria de modalidade responsável por retratar a possibilidade de o evento *vir a ser*[113]. O caráter modal de dúvida, como uma irrealidade em perspectiva, é atribuído ao futuro do presente (CÂMARA JR., 1967, p. 55-56).

3.3. A modalidade na abordagem sociognitivista

Baseando-nos nos estudos de Sweetser (1990) e Miranda (2005), apresentamos uma abordagem sociognitivista para a modalidade.

Há uma diferença quanto ao trato da modalidade linguística em termos de estruturas lógico-formais e de procedimentos de ordem sociocognitiva: uma semântica de base sociocognitiva rejeita a equação linguagem-realidade. Numa perspectiva formalista, a tarefa semântica consiste em utilizar a expressão linguística como objeto, distinguir o conjunto de condições de verdade de cada proposição, ou seja, o conjunto de universos possíveis nos quais uma proposição é verdadeira.

Esses modelos não se pautam na mente humana, mas nos modelos do mundo tal qual é ou poderia/deveria ser.

Pretendemos, aqui, mostrar que a modalidade está associada à teoria de espaços mentais postulada pela linguística cognitiva (FAUCONNIER, 1994, 1997 *apud* MIRANDA, 2005). Entendemos espaços mentais como sendo operadores de domínios cognitivos e, por isso, implicam a dinamicidade e a densidade dos processos sociais e cognitivos de construção dos significados. Os espaços mentais constroem-se dinamicamente no fluxo comunicativo. Logo, não são representações da realidade ou de mundos ideais. Sob essa perspectiva, um espaço de crença, por exemplo, não é uma crença ou um estado de crença, mas uma representação de uma forma de pensar e falar.

Com base nesse conceito, passamos a delimitar o fenômeno da modalidade nos seguintes termos: a modalidade consiste no aumento de domínios epistêmicos por um operador de causa que se implementa na interação (MIRANDA, 2005, p. 179). Melhor dizendo, a modalidade apresenta um caráter intrinsecamente interacional de intencionalidade.

---

[113] O futuro é o modo *irrealis* por excelência.

De acordo com Clark (1992, 1996), a linguagem é ação conjunta. Não há linguagem fora da interação e a modalidade é a impulsão desse processo (TOMASELLO, 1999 *apud* MIRANDA, 2005). Sendo assim, assumimos a postura de MIRANDA (2005, p. 180) ao dizer que "o núcleo definidor do fenômeno da modalidade seja o processo interacional em si". Seguindo este viés, a análise desse fenômeno se dá no processo discursivo em que não há separação entre o semântico-linguístico interacional e o cognitivo.

Assim, concordamos com Miranda (2005) ao dizer que a modalidade "gerencia" a interação. Isto é, a modalidade é uma categoria linguística que sinaliza e suscita o processo de construção da identidade. Esse processo diz respeito ao engajamento, projeção e reconhecimento entre os organismos individuais configurando os agentes intencionais e os agentes mentais.

Enquanto agentes intencionais, os sujeitos vão dinamicamente configurando papéis de modo a promover ajustes no foco comunicativo, remover obstáculos e, assim, chegar a um entendimento.

A categoria linguística da modalidade vai apontar para essa construção dramática. Com base nesta afirmação, por que não dizer que a modalidade é a semiose da face e, daí, implementar a interação? Isto, em termos discursivos, corresponde a sinalizar o trabalho com a face, regular a entrada em cena dos sujeitos participantes e o jogo de forças instaurado nessa encenação. Sendo assim, a expressão semiótica da modalidade é um sinal que impede os participantes de perderem de vista os papéis que se configuram, se alteram e se refazem na cena comunicativa.

Sweetser (1990) aponta, pautada no conceito de esquema imagético[114] proposto por Lakoff (1987) e Talmy (1988), a existência de um sistema metafórico estruturado e responsável pela projeção das experiências do domínio físico em termos do domínio mental. Para simplificar, faz parte do pressuposto cognitivista que o nosso domínio interior é, em grande parte, uma abstração, uma projeção metafórica da dimensão exte-

[114] Esquemas imagéticos seriam *gestalts* experienciais minimamente estruturadas, que permitiriam a organização de um número indefinidamente grande de percepções, imagens e eventos (Lakoff, 1987: 20). Esquemas imagéticos estruturam nossa experiência pré-conceitual. Existe uma relação de correspondência entre esquemas imagéticos e conceitos (cerne experiencial do pensamento). Metáforas projetam esquemas imagéticos em domínios abstratos, perseverando sua lógica de base (princípio da invariância).

rior, da nossa experiência física e também social.

Para Sweetser (1990), o esquema de causa como imposição de forças e como suspensão de barreiras configura a Hipótese da Dinâmica de Forças. Ao assumir essa hipótese, Sweetser postula esse esquema como a noção geratriz da modalidade. Assim sendo, a experiência física da dinâmica de forças motivaria conceptualmente o esquema de causalidade intencional (cf. SWEETSER, 1990, p. 52) e este domínio, projetando-se em termos metafóricos, no domínio social, constitui o conteúdo deôntico da modalidade e, no domínio conceptual, o conteúdo epistêmico da modalidade.

Nesse novo viés, esses dois domínios da modalidade, vistos tradicionalmente como campos semânticos estanques, passariam, pois, a ser recobertos por uma mesma base cognitiva, com motivação semântica unificada. Para Sweetser (1990, p. 52), tal princípio semântico, quer no domínio epistêmico quanto no deôntico, implica intencionalidade. Está aí a diferença de enfoque se comparado à visão semântica formalista.

Em contrapartida, Sweetser (1990) e Miranda (2005) apresentam uma diferença explícita sobre a perspectiva cognitiva quanto ao tratamento da modalidade em termos da hipótese da dinâmica das forças em termos do gerenciamento da interação. A primeira autora defende que a intencionalidade decorre da causa e, para a segunda, a gênese da noção de causa está na intencionalidade, isto é, a psicogênese da causa engendra-se na experiência intencional, na interação. Tomasello (1990 *apud* MIRANDA, 2005) afirma: "a interação está na origem de tudo – da cognição humana aos esquemas conceptuais como a 'causa'".

Em síntese, o que temos são sujeitos, agentes intencionais, que se projetam e constroem suas identidades através do outro e, nesse processo, experimentam diferentes espaços discursivos no esforço de defesa e proteção da face. A metáfora da causa insere-se como imposição de forças/suspensão de barreiras comunicativas para a configuração semântico-linguística para fazer com que o sujeito simbolicamente se represente diante do outro. Um ponto de suma importância: para alcançar seus interlocutores e fazê-los compreender as diferentes imagens projetadas de si mesmos no fluxo das interações, os sujeitos abrem espaço ou então impedem a passagem através dessa construção metafórica implementada pela linguagem que é a modalidade. No dizer de Fillmore (*apud* MIRANDA, 2005), isto é denominado postura epistêmica.

Esta concepção de modalidade constitui-se como um exemplo cla-

ro do tipo de representação efetuado pela hipótese sociocognitiva.

Conforme visto (cf. p. 11), nesse viés, concebe-se um processo sociocognitivista através do qual os sujeitos se constituem como agentes intencionais e mentais.

Seguindo esse raciocínio, a modalidade deôntica equivale à imposição de forças e suspensão de barreiras no domínio da ação (mundo social, real). Quanto à modalidade epistêmica, as forças que se impõem ou as barreiras que se suspendem originam-se de um corpo de premissas – causa – que compelem o raciocínio do falante/interlocutor em determinada direção, ou rumo a uma conclusão. A relação da contraparte interdomínios está neste ponto: a imposição de força (obrigação) ou a suspensão de barreiras (permissão) no plano da conduta (mundo social, real) é entendida como necessidade/possiblidade de algo vir a ser na dimensão epistêmica.

4. Os auxiliares modais: verbos especiais

Palmer (1986, p. 33) define os auxiliares modais como verbos especiais associados à modalidade. Mira Mateus *et al.* (1983, p. 152) definiu, anteriormente, os modais como verbos que constituem por si sós "modalidades lexicalizadas – necessária, possível ou contingente". Dubois (1973, p. 319) traçou uma correspondência entre os verbos modais e a opinião do falante. Assim como Mira Mateus *et al.*, considera os auxiliares modais verbos pertencentes a uma classe de auxiliares verbais responsáveis por expressar as modalidades lógicas (contingente *vs* necessário, provável *vs* possível). Segundo a autora, o falante usa o modal para expressar um julgamento do fato como possível, necessário, como consequência lógica ou resultado de uma decisão.

Câmara Jr. (1967, p. 60) define os verbos modais desta forma:

> Conjunto de formas verbais para um dado verbo, também ditas formas compostas, em que esse verbo aparece numa de suas formas verbo-nominais e a parte flexional de modo, tempo e pessoa cabe e um verbo que sofreu gramaticalização e passa a auxiliar.

Baseando-nos neste pensamento, questionamos: os verbos modais teriam um comportamento diferenciado dos não modais? Além disto, o sujeito, no contexto interacional, ao optar pela forma canônica de futuro do presente (-rei) dispensaria o uso do verbo modal pelo fato de os dois denotarem futuridade? Provavelmente sim.

O exemplo[115], a seguir, mostra o uso do verbo "ter" isolado e depois acompanhado do verbo modal "poder".

> (5) Hoje nós temos um governador da oposição. A partir de 15 de novembro, seguramente, nós **temos** menos 15 governadores da oposição. Nós **poderemos ter** um projeto para viabilizar a federação, não para viabilizar, mas para restabelecer a federação. (M.T., 1982, p. 17).

Nota-se na primeira ocorrência do verbo "ter", um traço maior de assertividade não presente na segunda. Ao usar o verbo "poder", o falante incutiu uma nuança de possibilidade ou eventualidade. Isto é, inicialmente, o sujeito da enunciação foi mais categórico. Com o uso do modal, este teor de categoricidade desapareceu.

Partimos da seguinte hipótese: a distinção entre as modalidades epistêmica (crença, verdade, probabilidade, (in)certeza, evidência, eventualidade) e deôntica (capacidade, habilidade, obrigação, manipulação, necessidade, permissão) é relevante para que o sujeito, ao implementar a comunicação, cognitivamente, opte por uma das formas de futuro do presente (cf. exemplos da p. 3) se acompanhadas de um verbo modal. Melhor explicando: o falante ao usar um auxiliar modal, opta, preferencialmente, pela forma simples de presente (cf. exemplo a seguir), pois o modal já denota futuridade. Assim, evita sobrecarregar a noção de futuridade usando um verbo modal no futuro canônico (-rei).

> (6) Os governadores **devem se reunir** logo após a proclamação do resultado e **devem elaborar** uma proposta breve, uma proposta sucinta, uma proposta clara e pedir uma audiência ao Presidente da República... (M.T., 1982, p. 18)

Como vimos, nas duas ocorrências com verbos modais, o falante opta pelo presente, tempo não marcado. A noção de futuridade está imbuída no verbo modal dever. Quanto à análise da modalidade, o predicado modal apresenta a possibilidade de uma leitura tanto epistêmica quanto deôntica e isto evidencia o caráter polissêmico desses operadores. Somente no discurso é possível delimitar o conteúdo de modalidade desses conteúdos linguísticos. Em síntese, os eventos de modalidade evidenciam um caráter polissêmico.

No capítulo 6, procederemos à análise de enunciados com os verbos modais 'poder', 'dever', 'ter que', 'precisar', 'ir' e 'querer'. Antes, porém, é importante explanarmos o critério da marcação como estudo da

---

[115] Os exemplos citados, neste trabalho, foram retirados de um corpus de entrevistas formais da Rádio JB na década de 90.

meta-iconicidade.

5. *O critério da marcação como meta-iconicidade*

Como construto teórico, marcação pressupõe a noção de complexidade formal. Assim, a forma marcada é estruturalmente mais complexa em termos de extensão – por exemplo, forma canônica do futuro do presente (-rei) – se comparada à forma não marcada – presente simples.

Porém, há outros pontos sobre complexidade formal que são centrais para o nosso entendimento sobre marcação.

Na concepção funcional de Givón, a noção de modalidade é reinterpretada em moldes comunicativos considerando a interação falante/ouvinte. O falante imprime ao esquema proposicional estratégias linguísticas relacionadas ao seu grau de comprometimento com a informação veiculada. Ao ouvinte compete interpretar o grau de certeza atribuído à proposição pelo falante. Há um processo bidirecional assim representado: intenção comunicativa $\Rightarrow$ estratégias linguísticas (falante) / estratégias linguísticas $\Rightarrow$ intenção comunicativa (ouvinte).

As pessoas tendem a falar mais sobre eventos pressupostos, eventos *realis*, eventos terminados ou ainda em sequência, experienciados, ou com um tempo determinado de ocorrência. Esse é o motivo por que as categorias não marcadas da pressuposição e do *realis* são mais frequentes no discurso.

Parte, daí, o princípio da marcação que, segundo Givón (1995, p. 27), é um fenômeno dependente do contexto por excelência. Três critérios podem ser usados para distinguir a estrutura marcada da não marcada:

> (a) complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa, em termos de extensão, do que a categoria não marcada;
>
> (b) distribuição de frequência: a categoria marcada (figura) tende a ser menos frequente, portanto, cognitivamente mais saliente do que a categoria não marcada correspondente;
>
> (c) complexidade cognitiva: a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa em termos de esforço mental, atenção ou tempo de processamento do que a não marcada. (GIVÓN, 1995, p. 28)

O conceito de marcação está correlacionado ao conceito de iconicidade. Este último remonta a Aristóteles: “o pensamento reflete a realidade e a linguagem reflete o pensamento”. De acordo com o princípio da

iconicidade, existe uma relação não arbitrária entre o código e a mensagem nas línguas humanas.

Associamos o critério da marcação ao uso das variantes de futuro – a forma canônica – (-rei), a perifrástica IR+V e o presente. O futuro simples é a forma marcada por apresentar maior complexidade estrutural evidenciada pelo morfema modo-temporal (–rei); é menos frequente no contexto oral e informal – forma em desuso – e, consequentemente, é cognitivamente mais complexa em termos de esforço mental. Em termos cognitivos, o processamento de eventos futuros imaginados requer maior esforço e atenção em relação aos eventos conhecidos e já ocorridos (pretérito) ou que estão ocorrendo no momento da enunciação – presente, forma não marcada por ser simples e menos complexa em termos cognitivos para expressar eventos futuros realizáveis e, portanto, é mais frequente. A perífrase IR+V[116], constituída originariamente por um modal no presente, também é uma forma não marcada.

6. *Uma análise dos verbos modais*

Neste capítulo, a partir da distinção entre modalidade deôntica e epistêmica, realizada por Palmer (1986) para os verbos modais ingleses *may*, *must* e *should*, Sweetser (1990) e aplicando a conceituação de Miranda (2005), traçamos uma análise dos verbos 'poder', 'dever', 'ter

---

[116] Givón estabelece a comparação:

a) Verbo de movimento: Ela vai para Chicago.

b) Cláusula final: Ela vai lá para comprar uma casa.

c) Auxiliar modal de futuro: Ela vai abandoná-lo.[46] (GIVÓN, 1995, p. 121)

Gryner (1997) afirma que no português falado atual convivem os três estágios do verbo IR + V:

d) verbo pleno: IR indicando movimento no espaço e no tempo. Conjugado em todos os tempos e modos. Observe o exemplo: "Eu **VOU** para os Estados Unidos sozinha. Mas é bom viajar acompanhado, né?" (C.L., 1982, p. 15)

e) verbo auxiliar modal: IR indica um movimento com objetivo, uma atitude intencional. Assim como os verbos plenos, conjuga-se em todos os tempos e modos. "Vai pintar aí a decisão de Winblendon, aí eu **VOU** lá **VER**, **VOU ASSISTIR**, cê entende?" (M.H., 1982, p. 26)

f) verbo auxiliar temporal: IR indica futuro. É conjugado apenas no presente do indicativo (vai), só aceita covariação com a forma de futuro sintético. "Eu não acho certo a mulher ser polícia porque a mulher **VAI SER** (= SERÁ) muito mais agressiva que o homem, entendeu?" (V.S., 1982, p. 12)

que', 'precisar', 'ir' e 'querer'.

Conforme visto (cf. capítulo 4), a ausência desses verbos acarreta uma informação categórica, com um grau maior de assertividade, fatualidade: "A economia americana se *tornará* a número "um" para sempre." (B.S., 1980)

Em contrapartida, os verbos modais são por si sós denotadores de *irrealis* (cf. capítulo 4). Um verbo modal com marca de futuro constitui redundância. Se os verbos modais já indicam a irrealidade e/ou subjetividade do falante, a marca (–rei) seria redundante na expressão desse *irrealis* (cf. exemplos a seguir). O futuro insere-se no âmbito da irrealidade, modalidade *irrealis*.

Segundo Givón (1995, p. 121), a modalidade deôntica – objetiva – implica uma noção de futuridade, por isso abarca, necessariamente, o traço da incerteza epistêmica. Por outro lado, modalidade epistêmica – subjetiva – não possui necessariamente algum traço característico da deôntica. Conclui-se, então, que a modalidade deôntica é cognitivamente mais complexa que a epistêmica, levando ao preenchimento do critério da complexidade cognitiva, uma das características do critério da marcação. Assim, a modalidade deôntica é marcada em relação à epistêmica.

Unimos verbos, semanticamente, análogos. Os eventos de modalidade são polissêmicos. Assim, apresentamos uma leitura deôntica e uma leitura epistêmica para os enunciados.

6.1. 'Ter que' e 'precisar'

> (7) Entretanto, eu tenho a impressão de que **teremos que passar** ainda a fase da economia de guerra para que a indução de recursos e recursos maciços venha a se realizar ainda neste começo dos anos oitenta. (C.M., 1982: 15)

> (8) O pessoal fala assim: "Oh, do jeito que esse regime tá, a gente **precisa conseguir** um estágio antes, de democracia (C. G., 1981: 13)

Leitura deôntica: imposição de força de um agente que ordena, que estabelece necessidade para outro. No primeiro caso, o agente intencional sente a necessidade de algo, mas quase no eixo da obrigatoriedade. No segundo exemplo, fica o eixo da necessidade mais do que o da obrigação.

Leitura epistêmica: imposição de força ao raciocínio: evidências avaliáveis – probabilidade – de o evento vir a ocorrer.

6.2. 'Dever' e 'poder'

(9) O drama é que a universidade brasileira, com esta estrutura de custo, está acabando, **poderá se transformar** talvez no Colegião, e aí de fato vai haver o problema da queda do ensino.

(10) A maioria das empresas funciona com capacidade de produzir, muito baixa. Elas **podem produzir** muito mais. (C. G., 1981)

(11) É uma especialização em mercado de trabalho. É uma questão de título, pó. Quer dizer, daí pra frente, mesmo que ele saia da Abril, ele **vai poder competir** no mercado de trabalho publicitário. (C.L., 1981; 24)

Leitura deôntica: dentro de molduras comunicativas, vemos a representação dramática do evento que implica a imposição de forças/suspensão de barreiras de um participante (causa) sobre o interlocutor, de modo a levá-lo a assumir determinada conduta. Trata-se de situações implementada forçosamente (social ou epistemologicamente).

Leitura epistêmica: suspensão de barreiras ao raciocínio: algumas premissas levam a concluir sobre a possibilidade de o evento vir a ocorrer. Trata-se situações permitidas (social ou epistemologicamente).

Sweetser (1990, p. 40-75) lista os enquadres possíveis da modalidade no inglês. Transferindo para o português, temos os enquadres possíveis mais prototípicos, ou seja, mais gramaticalizados (mais centrais) e seriam gerados pelos verbos auxiliares modais: poder, dever, ter de (que) e querer (cf. SALOMÃO, 1990, p. 243-277)

6.3. 'Ir' e 'querer'

A referência ao tempo futuro deriva diacronicamente de expressões modais (COMRIE, 1985, p. 43). A primeira modalidade de futuro está associada à intenção. Câmara Jr. (1956) considera que o auxiliar 'ir', ao ser usado em locução denotativa de futuro, mantém uma conotação modal de intenção do sujeito (cf. p. 18), derivada de seu sentido lexical de 'movimento físico'. Outros estudiosos sobre o futuro são unânimes: intenção é um aspecto importante para indicar predição, futuridade (BYBEE *et al.*, 1994, p. 256). O estágio para chegar à predição: desejo > espontaneidade > intenção > predição (cf. *op. cit.*). Por isso, concordando com BYBEE *et al.* (1994, p. 280), inserimos o futuro no âmbito da modalidade epistêmica.

Esses dois verbos, 'ir' e 'querer', estão relacionados à intenção. Já mostramos, no capítulo anterior, os três estágios da perífrase IR+V no

português atual, Gryner (1997) admite o funcionamento da perífrase, em alguns contextos, como auxiliar modal, indicador de um movimento objetivo, uma atitude intencional. Nesse caso, defendemos que é um modal assim como os demais já mencionados.

> (12) Deve ser preconceito, né? Ela quando os filhos são pequenos, ela não deixa tomar sol pra não ficar preto. Ela é preta e o marido é preto. Mas os filhos de preto é sempre mais clarinho, né? Depois, com o tempo, vai escurecendo. Então, ela não deixa pegar sol para criança não fica preta. Deve ser preconceito, né? Porque eu sou preto, o marido preto, como é que eu **vou ter** (**quero ter**) um filho branco? Só se não é filho do meu marido, né? (E. L., 1980, p. 15)

Conforme visto anteriormente (cf. seção 3.3), a experiência física da dinâmica de forças internas ou externas – sociais – motivaria conceptualmente o esquema de causalidade intencional (SWEETSER, 1990) e este domínio, projetando-se metaforicamente no domínio social, constituiria o conteúdo deôntico e o conteúdo epistêmico da modalidade. De acordo com essa visão, esses dois domínios díspares passariam a ser recobertos por uma mesma base cognitiva: o caráter intencional, acarretando, desta forma, uma motivação unificada.

7. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos traçar uma correlação entre os verbos modais e o uso das formas de futuro do presente (cf. exemplos na p. 1). Inicialmente, fizemos uma abordagem histórica das formas de futuro por serem derivadas de um verbo modal e, naturalmente, estarem imbuídas de um caráter modalizador. A categoria de futuro não surge pela necessidade da expressão temporal, mas pela concretude de certas necessidades modais. Conforme mencionado, o futuro começa como modal deôntico (*laudare habeo* = 'hei de louvar' = devo louvar). O futuro está no âmbito do *irrealis* por denotar fatos ainda não vivenciados, porém, passíveis de serem. O caráter modal de dúvida sempre está presente nas acepções de futuro. Por isto, defendemos que o futuro é um modo e não um tempo. O tempo é concreto. O modo é abstração. O modo é um olhar sobre a ação. E como o mundo é construído discursivamente, usamos o futuro como um modo de olhar a ação projetando um evento no vir a ser, irrealidade em perspectiva.

Correlacionando os verbos modais às formas de futuro, percebemos o fato de o falante, preferencialmente, usar os verbos modais no presente. Isto porque por si sós já expressam futuridade prescindindo, assim,

da forma simples (-rei). Se o futuro insere-se no âmbito *irrealis* e os verbos modais também possuem essa característica, o uso destes verbos especiais associados à forma marcada (*-rei*) será redundante na expressão de o evento vir a ser. Daí, a tendência de os falantes da língua, cada vez mais, expressarem eventos futuros usando a forma perifrástica (ir + v) ou verbos modais. O futuro simples, forma marcada por apresentar complexidade estrutural e cognitiva, tende a ser menos frequente.

Quanto aos fenômenos da modalização, corroboramos com a ideia preconizada de haver um caráter intrinsecamente interacional da intencionalidade como definidor da modalidade. Sem dúvida, a modalidade acarreta efeitos discursivos no esforço de defesa e proteção da face nas interações comunicativas. A postura epistêmica do sujeito diante do conhecimentos dos fatos – neutralidade, positividade e negatividade – cooperam para as estratégias de polidez

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan *et al. The Evolution of Grammar*: tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.

_____; FLEISCHMAN, Suzanne (Ed.). *Modality in Grammar and discourse*: Typological studies in language. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins, 1995.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Uma forma verbal portuguesa – estudo estilístico gramatical.* Tese apresentada no concurso para a cadeira de língua portuguesa da Faculdade de Filosofia. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, Rodrigues & Cia, 1956.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CLARK, Herbert H. *Arenas of Language.* The University of Chicago Press, 1992.

COMRIE, Bernard. *Aspect*: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

_____. *Tense***.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FAUCONNIER, Gilles; SWEETSER, Eve. Space Accessibility and

Mood in Spanish. In: ___. *Spaces, Worlds and Grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1996.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and Grammar.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GRANDGENT, C. H. *Introdução ao latim vulgar*. 3. ed. Trad.: Francisco de B. Moel. Madrid: Conselho Superior de Investigação Científica, 1963.

GRYNER, Helena. *De volta às origens do futuro*: condicionais possíveis e a perífrase ir + infinitivo. São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos, 1997.

HOPPER, Paul. Aspect and foregrounding in discours. In: ___. *Syntax and Semantics* v. 12: Discourse and Syntax. Ed. Talmy Givón, 213 – 214. New York: Academic Press, 1979.

LYONS, John. *Linguistic Semantics*: an introduction. New York: Cambridge University Press, 1995.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al*. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983. 568p.

MIRANDA, Neusa Salim. Modalidade: o gerenciamento da interação. In: ___. *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

PALMER, F. R. *Mood and Modality.* Cambridge textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

POPLACK, Shana; TURPIN, Danielle. *Does the FUTUR have a future in* (*Canadian*) *French?* Canadá: University of Ottawa, 1999.

SALOMÃO, M. M. Polisemy. *Aspect and modality in Brazilian Portuguese: the case for a cognitive explanation of grammar*. Berkeley: University of California, 1990. Tese de Doutorado.

SANTOS, Josete Rocha dos. *A variação entre as formas de futuro no português formal e informal falado no Rio de Janeiro.* 2000. Dissertação de Mestrado em linguística. UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

_____. O futuro verbal é um tempo ou um modo? *Cadernos do CNLF*, ano VI, n. 08 – Gramaticalização e estudos de gramática. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003.

SWEETSER, Eve. Modality**.** In: ___. *From Etymology to Pragmatics* – metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambride University Press, 1990.

UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS DIGITAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo
elainevasquez@ig.com.br

RESUMO

Este artigo discute os gêneros digitais que são abordados nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Este trabalho de pesquisa enfoca, além dos conceitos fundamentais destes variados tipos de textos eletrônicos, como este gênero está presente no material didático e com que frequência aparece.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Gêneros emergentes. Internet. Livro didático.

1. Introdução

É indiscutível a importância da formação de cidadãos que sejam capazes de utilizar a língua materna na realização de práticas sociais. Porém, além de práticas sociais realizadas por meio do papel, os avanços na vida moderna fazem com que os indivíduos tenham a necessidade de aprender a lidar com a Internet e com as práticas sociais realizadas meio virtual.

Nesse sentido, ao se levar em consideração que o estudante do ensino médio deve ter condições para ser inserido no mercado de trabalho e de continuar em seus estudos superiores, percebe-se a importância do conhecimento destas práticas envolvendo a Internet, conhecimento essencial na sociedade atualmente.

Os ambientes virtuais possibilitam uma interação com textos escritos, com o meio visual, auditivo e espacial. Segundo Marcuschi & Xavier (2004, p. 31), "esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular".

Na primeira parte do trabalho serão tratados os conceitos de gêneros digitais, juntamente com uma discussão a respeito das suas características próprias. Em seguida, serão discutidos como estes novos gêneros são apresentados dentro do livro didático de língua portuguesa do ensino médio.

2. *Os Gêneros Digitais e seus conceitos fundamentais*

Há diversas discussões a respeito das práticas discursivas que podem ser realizadas por meio do computador e principalmente por meio da Internet (FERREIRA E FRADE, 2010; MARCUSCHI, 2005; MARCUSCHI & XAVIER, 2004; VILELLA, 2010, por exemplo).

Os textos eletrônicos se diferem dos textos impressos em diversos aspectos, sendo assim, acredita-se que o professor de língua portuguesa, ao abordar os gêneros textuais em sala de aula, também deve trabalhar com os textos presentes no ambiente virtual, pois possuem por muitas das vezes uma linguagem e características próprias.

A rede mundial permite novas maneiras de produção e novas formas de circulação de discursos, além de diversas formas de aprender, ensinar e se comunicar. Por meio da Internet, é possível contato com diferentes tipos de textos, como textos acadêmicos, *salas de bate-papo, redes sociais, fóruns, correio eletrônico, blogs* etc.

Estes diversos tipos de textos disponibilizados no ambiente virtual exigem novos gêneros textuais, pois possuem características próprias (MARCUSCHI & XAVIER, 2004). Segundo as considerações de Marcuschi (2005), todos os textos são reflexos do ambiente que na qual são produzidos e se manifestam em algum gênero textual. Marcuschi (2008b) destaca que o estudo dos gêneros textuais hoje é uma área interdisciplinar. O autor diz que os gêneros não são modelos entanques nem com estruturas rígidas, mas com formas culturais e cognitivas.

Todos os gêneros textuais presentes na rede mundial são baseados na escrita, entretanto alguns são mudanças de gêneros já existentes e outros acabam por desenvolverem novos gêneros. A interface e a comunicação mediada pelo computador possibilitam diversos formatos de textos e, consequentemente, possibilitam novas formas de comunicação e gêneros.

Para melhor ilustrar o que foi dito, observa-se no ambiente virtual alguns exemplos de gêneros virtuais ou emergentes, como o e-mail, o chat em aberto, o chat reservado, o chat agendado, o chat privado, a entrevista com convidado, o e-mail educacional, a aula chat, a videoconferência interativa, a lista de discussão, o endereço eletrônico e o blog (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

Os *blogs*, por exemplo, permitem que indivíduos disponibilizem textos no meio virtual e, ao mesmo tempo, permitem que outras pessoas

acessem estes textos e realizem comentários. As ferramentas para comunicação instantânea, como o *Skype*, por exemplo, permitem que os interlocutores interajam em tempo real. Durante esta interação, há a possibilidade de utilização de diversos recursos como verbais, visuais, sonoros etc.

Sendo assim, ao observar a importância dos gêneros digitais na realização de práticas sociais no contexto digital e como este conhecimento é fundamental para a formação do jovem na etapa do ensino médio, percebe-se a relevância que o livro didático tem hoje no processo de ensino e aprendizagem deste estudante. A próxima seção, portanto, trata da frequência que os gêneros digitais aparecem no livro didático de língua portuguesa da última etapa do ensino básico.

3. A frequência dos gêneros digitais nos livros didáticos

O livro didático hoje, especialmente nas escolas públicas, é quem direciona e determina o processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino médio ou nas demais séries (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; SILVA, E., 1998; SOUZA, 1999). Como bem observa Silva, E. (1998), hoje o professor se "agarra" a este único material que o governo lhe fornece para usar em sala de aula e passa a ter, muitas das vezes, uma relação de dependência com esta ferramenta pedagógica. Tendo em vista estes aspectos, observa-se a relevância de pesquisar o material.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se como corpus oito livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, publicados no Guia do PNLD para 2012 e dois outros livros que constam na lista dos livros mais vendidos de dois famosos sites que também funcionam como livraria virtual.

É importante ressaltar que, dos 10 livros didáticos analisados, há 3 livros que estão em 3 volumes e 7 livros que estão em volume único.

Os livros pesquisados foram *Novas Palavras* – Português (LD1); *Português* (LD2); *Gramática Reflexiva*: Texto Semântica e Interação (LD3); *Português*: Língua e Cultura (LD4); *Português*: Linguagens (LD5); *Português*: Literatura, Gramática e Produção de Texto (LD6); *Viva Português* (LD7); *Língua Portuguesa*: Linguagem e Interação (LD8V1, LD8V2 e LD8V3); *Linguagem em Movimento* (LD9V1, LD9V2 e LD9V3); *Tantas Linguagens* – Língua Portuguesa: Literatura,

Produção Textos e Gramática e uso (LD10V1, LD10V2 e LD10V3).

Ao observar os livros citados, buscou-se mapear quais os gêneros digitais presentes no material e com que frequência estes gêneros aparecem.

Na tabela (3.1) seguinte foi possível sintetizar os dados referentes aos gêneros digitais. Foi adotada a utilização de "X" para o caso de ocorrência do gênero digital no livro analisado. Os livros foram listados por meio dos identificadores.

Gêneros Emergentes	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8V1	LD8V2	LD8V3	LD9V1	LD9V2	LD9V3	LD10V1	LD10V2	LD10V3
E-mail						X				X		X		X	X	X
Chat										X						
Entrevista com convidado																
Aula chat (aulas virtuais)																
Vídeo-conferência interativa																
Lista de discussão																
Endereço eletrônico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Blog					X			X				X	X			
Fórum					X			X								
Cartão-Postal Virtual															X	

Tabela 3.1 – Resultados – Gêneros Emergentes

Os gêneros digitais (ou emergentes) abordados na tabela apresentada se referem aos gêneros emergentes apresentados por Marcuschi e Xavier (2004, p. 31), com exceção dos gêneros *cartão-postal virtual* e *fórum*. Conforme citado pelos autores, ao serem mediados pela tecnologia, "esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular", porém observa-se que pouco se fala destes gêneros nos livros analisados.

Observando a tabela (3.1), é possível constatar que o *e-mail* foi abordado em 6 livros, sendo que destes 6 livros, 3 se referem a um único livro que está em três volumes. Portanto, de modo geral, pode-se dizer que o gênero *e-mail* foi abordado em 4 livros diferentes.

Também é possível verificar que dos 10 livros analisados, 5 livros didáticos apresentaram apenas o gênero digital *endereço eletrônico*. Apesar de todos os livros apresentarem este gênero, apenas o livro LD8V1 abordou suas características próprias. Os demais materiais apenas utilizaram os endereços dos *sites* ou *e-mails*, seja em recomendações e sugestões de *sites* ou até mesmo como fonte de textos disponibilizados.

Os gêneros *entrevista com convidado*, *aula chat* (*aulas virtuais*), *videoconferência interativo* e *lista de discussão* não foram abordados em nenhum dos livros pesquisados.

Coracini (1999, p. 17) destaca que "não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos". Sendo assim, por inúmeras vezes, é apenas por esta ferramenta pedagógica que os textos chegam até os estudantes.

A autora defende a ideia de que muitos professores trabalham com o livro didático como um roteiro, ou seja, o seguem como um *script* em sala de aula. A autora defende que o professor trata a ferramenta pedagógica como autoridade e fonte de todo saber. Sob tal ótica, os professores que trabalham com estes livros didáticos selecionados que abordam pouco os gêneros digitais, podem acabar por também não trabalhar com estes gêneros em sala de aula.

De acordo com Paulo Freire (2008), o aluno não chega à escola "vazio" e o ensino precisa estar pautado na realidade do aluno. Nessa perspectiva, ao realizar práticas envolvendo textos também no ambiente virtual, o aluno poderá interagir em diferentes esferas sociais, ou seja, colabora para que o ensino esteja de acordo com as necessidades da sociedade de hoje.

O gráfico (3.1) seguinte ilustra os gêneros digitais e a frequência com que apareceram no *corpus* da pesquisa, desta forma é possível observar melhor o que foi dito anteriormente.

A tabela (3.1) e o gráfico (3.1) apresentados anteriormente ajudam a constatar o pequeno emprego dos gêneros digitais nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio que foram pesquisados. Levando-se em conta o que foi observado nos dados coletados, a frequência do trabalho com os gêneros digitais ainda é pequena quando pensamos na importância que as tecnologias têm hoje na sociedade.

Nos resultados obtidos com a pesquisa, apenas o gênero *endereço eletrônico* se destacou, abordado em todos os livros analisados. Desta

forma, de modo geral, percebe-se que os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio abordam muito pouco os gêneros no contexto digital. Na próxima seção será discutida como estes gêneros são abordados no material.

Gráfico 3.1 – Resultados – Gêneros Emergentes

4. A abordagem dos gêneros digitais nos livros didáticos

Durante a análise dos livros didáticos, observou-se que o livro *Português*, apesar de apresentar apenas o *endereço eletrônico*, traz um texto sobre a Internet, abordando definições de alguns termos no glossário, como *e-mail* e *chat*. Neste mesmo sentido, o livro *Gramática Reflexiva: Texto Semântica e Interação*, além do *endereço eletrônico*, solicita que o aluno realize uma pesquisa sobre o significado de *e-mail* e *website*. Este livro também comenta sobre uma linguagem digital, entretanto está se referindo à linguagem de programação de computador.

O livro *Português: Linguagens* traz atividades envolvendo o *blog* e o *fórum*, mas não apresenta definições ou características sobre estes gêneros. O livro também apresenta a poesia digital.

Ao analisar o livro *Português*: Literatura, Gramática e Produção

de Texto, verificou-se a presença do gênero digital *e-mail*. Este livro também compara o *e-mail* com o gênero existente, *carta*.

O livro *Língua Portuguesa*: Linguagem e Interação, volume 1, informa que apresenta "alguns gêneros textuais que circulam bastante em nossa sociedade" (FARACO, MOURA & MARUXO JR., 2011, p. 17). Entretanto, os únicos gêneros digitais apresentados são o *endereço eletrônico*, *fórum* e o *blog*. O *fórum* é abordado apenas um uma atividade, já o *blog* é abordado junto do gênero *diário pessoal*.

Este material também traz uma atividade listando as características de um *site* e sua organização, além da linguagem utilizada. O livro traz um texto sobre *Orkut*, *chat* e *e-mail*, mas não traz definições, trabalha a linguagem ou apresenta atividades sobre estas ferramentas.

Durante a análise do volume 3 do mesmo livro, verificou-se o *chat* como gênero escrito, do tipo diálogo escrito mantido a distância. Já o *e-mail* é apresentado no livro didático como gênero escrito do tipo correspondência pessoal. Estes gêneros são apresentados no livro em forma de tabela. O livro não realiza comparações com os gêneros já existentes, segundo Marcuschi e Xavier (2004), mas realiza comentários sobre a linguagem adequada para cada contexto.

Ao analisar o volume 1 do livro *Linguagem em Movimento*, observou-se que este material traz atividades com o *blog*, porém não apresenta a definição ou características deste gênero. Desta forma, o aluno é levado a expor uma atividade nesta ferramenta da Internet, mas não faz a exploração da linguagem adequada ou da dinâmica utilizada neste ambiente.

Tendo em vista os aspectos observados no volume 2 do mesmo livro, o gênero digital *e-mail* é apresentado realizando comparações com o gênero já existente, *carta*, e trazendo exemplos e atividades. Este gênero é apresentado ao comentar sobre a seção "fale conosco" de um *site*.

O material lista as principais características deste gênero e da linguagem adequada. Há um roteiro de elaboração de *e-mail* para a realização das atividades pelos estudantes. Por outro lado, o *blog* é abordado em apenas uma atividade. Este gênero, assim como no volume 1, também aparece sem qualquer definição ou apresentação das características deste gênero.

O volume 3 deste mesmo material cita o MSN e o ICQ, mas não apresenta definições, exemplos ou qualquer atividade.

Apesar do livro *Tantas Linguagens* – Língua Portuguesa: Literatura, Produção Textos e Gramática e Uso apresentar apenas o *endereço eletrônico* como gênero digital, o material apresenta como elaborar a referência bibliográfica de textos eletrônicos. Conhecimento este que não foi abordado em nenhum outro livro pesquisado. Este livro didático pesquisado também fala sobre a *infopoesia*, poesia no computador ou *web-poética*, a caracterizando como um poema com *links*, sons, imagens e a interação do leitor.

Levando-se em conta o que foi analisado no volume 2 do mesmo livro, observou-se a presença dos gêneros digitais *endereço eletrônico*, *e-mail* e *cartão-postal virtual*. Para o *cartão-postal virtual*, o livro apresenta o exemplo de um *site* e solicita que o aluno envie um cartão para alguém como atividade. O material faz comparações entre o *cartão-postal virtual* e o *cartão-postal* tradicional.

O volume 3 do mesmo livro também traz atividades envolvendo o *e-mail*, entretanto assim como em alguns outros livros didáticos analisados, não apresenta características da linguagem utilizada neste gênero ou definição.

5. *Considerações finais*

De acordo com a análise dos dados coletados, é possível considerar que os gêneros digitais ainda são pouco explorados no livro didático. A abordagem destes gêneros é mais baseada na apresentação que na discussão de suas características. Também é importante destacar que a comparação entre os gêneros digitais e gêneros não digitais foi empregada em apenas alguns casos.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário uma maior apresentação dos gêneros digitais nos livros didáticos de língua portuguesa. Possibilitando assim que os estudantes desta etapa de ensino possam ter acesso e conhecimento sobre os textos que circulam no ambiente digital e, consequentemente, possam realizar práticas sociais mediadas também pela Internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas palavras.* São Paulo: FTD, 2003.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva português.* São Paulo: Ática, 2008.

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. *Tantas linguagens*: língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática e uso. São Paulo: Scipione, 2007, 3 vols.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Gramática reflexiva*: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 2005.

_____; _____. *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

FARACO, C. E. *Português*: língua e cultura. São Paulo: Base, 2003.

_____; MOURA, F. M. *Português*. São Paulo: Ática, 2002.

_____; _____; MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa*: linguagem e interação, vol. 1. São Paulo: Ática, 2011.

_____; _____; _____. *Língua portuguesa*: linguagem e interação, vol. 2. São Paulo: Ática, 2010.

_____; _____; _____. *Língua portuguesa*: linguagem e interação, vol. 3. São Paulo: Ática, 2011.

FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E. *et al.* (Orgs.) *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

FREIRE, p. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. p. ; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; XAVIER, A C., *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MINCHILLO, C. C.; TORRALVO, I. F. *Linguagem em movimento,* vol. 1. São Paulo: FTD, 2008.

_____; _____. *Linguagem em movimento,* vol. 2. São Paulo: FTD, 2010.

_____; _____. *Linguagem em movimento,* vol. 3. São Paulo: FTD, 2010.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português*: literatura, gramática e produção de texto. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura*: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

VILLELA, A. M. N. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras. In: RIBEIRO, A. E. *et al.* (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 163-176

UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DOS FALSOS COGNATOS

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)
danielle.lima61@yahoo.com
Geanis Silva Gomes (UERR)
geanissillva@mail.com
Luzineth Rodrigues Martins (UERR)
luzinethmartins@yahoo.com.br

RESUMO

A motivação para este trabalho decorre do interesse de compreender por que determinadas palavras possuem o mesmo radical, mas apresentam significados completamente distintos. A partir de observações empíricas percebeu-se que alguns vocábulos parecem ser cognatos, mas não são, isto é, possuem o mesmo radical, mas não tem o mesmo valor semântico. Assim, este artigo tem a finalidade de buscar explicações que permitam o entendimento da causa desse fenômeno morfológico. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, em autores como Bechara (2006), Neto e Infante (2011), Silva e Koch (1989), Zanotto (2006), Duarte (2005) e Silva (2006). Analisou-se alguns vocábulos que têm a mesma raiz, mas possuem significado diferente, buscando as teorias que explicam esse fenômeno. Os resultados do estudo revelam que, embora teoricamente, as palavras com a mesma raiz pertençam ao mesmo grupo de sentidos, há aquelas que não seguem essa regra, e mais ainda, verificou-se que para haver flexão de gênero é essencial a correspondência semântica entre os vocábulos. Destaca-se se ainda que, para alguns autores, a vogal temática é a chave para se entender o fato de palavras como cavala e cavalo não apresentarem flexão de gênero.

Palavras-chave: Morfologia. Etimologia. Cognato. Semântica. Radical.

1. Introdução

Parece difícil apontar em qual tipo de semântica os falsos cognatos se enquadram. Mas sabendo que à lexemática cabe explicar a expressões estruturáveis, isto é, quando um ou mais unidades se opõem por traços distintivos, percebeu-se que os falsos cognatos podem ser analisados com a semântica estrutural, já que existe um traço em comum entre os vocábulos, que é o radical.

Conforme a literatura vigente, palavras de mesmo radical, possuem significações comuns e são chamadas palavras cognatas. Há, no entanto, palavras que fogem a essa regra.

É comum encontrar-se palavras que têm o mesmo radical, mas que não possuem relação de sentido. Decorre disso a seguinte indagação: por que palavras com a mesma raiz não pertencem ao mesmo grupo de

sentidos, isto é, não são cognatos? Parece que a explicação está no último morfema de tais palavras, ou seja, a vogal temática e a desinência nominal.

Com o intuito de averiguar o comportamento de tais palavras, a exemplo de livro e livra, pasto-pasta, lagarto e lagarta, cavalo, cavala e barato e barata (inseto), realizou-se a seguinte pesquisa a fim de esclarecer por que os citados vocábulos podem gerar confusão em determinados contextos de fala.

Assim, na tentativa de deixar patente tal questão, este trabalho pretende fornecer elementos para a compreensão do uso destas palavras, visando ampliar o conhecimento a respeito da formação lexical, assim como, o valor semântico dos vocábulos citados. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa documental em gramática dos autores Bechara (2009), Neto e Infante (2011), e o livro de Koch (1997), bem como artigos de Duarte (2005) e Silva (2006).

Cabe destacar, ainda, que este artigo foi subdividido em três tópicos, no primeiro, há o destaque da morfologia e da etimologia, para mostrar o valor semântico dos objetos de estudo, explicitando conceitos como: tema, radical e cognato. No segundo, há a diferença entre vogal temática e flexão de gênero, de acordo com vários gramáticos, no terceiro, através da análise semântica, compreende-se por que os falsos cogatos não sofrem uma flexão privativa.

2. Morfologia, semântica e etimologia

Para discutir o valor semântico dos falsos cognatos, faz-se necessário, a princípio, tecer algumas considerações morfológicas, isto é, deixar patente o que é um tema, um radical e o significado etimológico das palavras em estudo.

Sabe-se que tema é "um radical de uma palavra ao qual se acrescenta uma desinência ou sufixo" (CUNHA, 1986, p. 761). Para Bechara (2009, p. 337) o tema "é o radical acrescido da vogal temática e que constitui a parte da palavra pronta para funcionar no discurso e para receber desinência ou sufixo [...], podendo a vogal temática ocorrer num tema simples (livro) ou derivado (livreiro)". Para tal autor, o tema será verbal se as vogais temáticas forem {a, e, i} (compr-*ar***,** vend-*er*, part-*ir*); nominal se as vogais temáticas forem {a, e, o} (casa, ponte, caso).

No que se refere ao *radical*, na gramática da língua portuguesa, Neto & Infante afirmam tratar-se de um morfema comum a um grupo de vocábulos. Para Zanotto (2006, p. 37) a raiz ou radical "é o elemento que remete a todas as palavras cognatas", sendo denominado de morfema lexical. Citando Saussure (1989:255) Zanotto diz que raiz é o "elemento irredutível e comum a todas as palavras da mesma família". Já para Luft (1989:90) o radical é "a parte significativa central das palavras, obtida pela eliminação dos afixos." Diante do exposto sobressai o seguinte questionamento: o que são palavras cognatas?

Quanto ao conceito de cognato Bechara (2009: 255) os define como vocábulos que pertencem a uma mesma família de raiz e significações comuns como em: "corpo e corporal". De acordo com Cunha (1986), corpo vem do latim *corpus* e é uma substância física ou a estrutura de cada homem ou animal; e corporal, vem do corpo, na definição de Amora (1999). Mas o que dizer das palavras a seguir:

- Caso e casa: segundo Cunha (1986) a primeira advém do latim *cãsus* e significa "acontecimento; fato; sucesso; ocorrência." (p. 162). A segunda, vem do latim *casa* e quer dizer "morada; vivenda; residência; habitação". (p. 161)

- Ponte e ponta: de acordo com o referido autor, ponte se origina do latim, *põns pontis* e é definida como: "construção destinada a estabelecer ligação entre margens opostas de um curso de água ou de outra superfície líquida qualquer" (p. 622)*;* e ponta, também do latim *puncta*, é "parte ou ponto em que alguma coisa termina; extremidade." (p.622).

- Livro e livra: conforme Amora (1999, p. 417) essa palavra é de origem não identificada, morfologicamente está na 3ª pessoa do presente do indicativo,) e significa "tornar livre; libertar; tirar de embaraços e defender; e aquela, de origem latina (*Liber*) significa "porção de cadernos manuscritos ou impressos e cosidos ordenadamente." (CUNHA, 1986, p. 478).

- Pasto e pasta: segundo Cunha, a primeira, vem do latim *pastus*, tratando-se de "erva para alimento do gado ou terreno próprio para o gado pastar", enquanto a segunda, é advinda do latim *pasta* que é derivada do grego *paste*, sendo uma "porção de matéria sólida pulverulenta, ligada ou amassada com líquido ou gordura, e que se caracteriza por sua plasticidade". (p. 585).

- Papo e papa: de acordo com Amora (1999, p. 385), papo é de origem não identificada, significando "saco ou bolsa membranosa nas aves, onde se juntam os alimentos antes de passarem à moela; papeira; bócio; barriga; conversação amigável; arrogância; falsa valentia", já papa advém do latim *papas*, que por sua vez, deriva do grego *páppas*, e é definido por Cunha (1986) como "o sucessor de São Pedro na chefia da Igreja católica". (p. 577).

Como se pode ver, embora tais palavras tenham o mesmo radical, não possuem uma relação semântica. Como isso se justifica? Na realidade, a situação é mais complicada porque há também um grupo de substantivos, que embora tendo a possibilidade de sofrer flexão de gênero, uma vez que existem as duas formas no léxico brasileiro (masculino e feminino), não se correspondem semanticamente. Cunha (1986) traz à tona um pouco da complexidade do português brasileiro. A partir dos seguintes vocábulos:

- Foca: "mamífero pinípede da família dos focídeos do latim phõca." (p. 363).
- Foco: "centro, sede, ponto de convergência do latim fócus." (p. 363).
- Lagarto: "nome comum a diversos lacertíneos especialmente os da família dos teídeos do latim lacartus." (p. 462).
- Lagarta: "a larva dos lepidópteros do latim lacarta." (p. 462).
- Barata: "inseto ortóptero onívoro, da ordem dos blatários, do latim blatta." (p.88).
- Barato: "o que se vende ou se oferece por preço baixo." (p. 98).
- Cavalo: "animal mamífero da ordem dos perissodáctilos do latim caballus." (p. 168).
- Cavala: "peixe escombrídeo espécie de sarda." (p. 168).

Observe que no caso de cavalo, este é um mamífero, enquanto cavala é um peixe. Note que não há flexão de gênero, pois falta uma relação de sentido. De acordo com Luft (2008), na morfologia, a marcação de gênero do substantivo cavalo se dá por uma forma opositiva de radical diferente, a qual se chama heterônimo.

Nos vocábulos citados não ocorrem flexão de gênero, mas o fato de apresentarem o mesmo radical e aparentemente haver uma flexão de gênero pode confundir uma pessoa que está aprendendo o nosso vernáculo, seja um estrangeiro ou uma criança. No entanto, não se trata de uma situação de desinência, tampouco palavras cognatas.

Os falsos cognatos são como a famosa sentença "parece, mas não é", pois, foca não é o feminino de foco e, sendo um substantivo epiceno, basta acrescentar as palavras macho ou fêmea à construção: a foca fêmea, a foca macho.

Tem-se ainda o substantivo "barata", que quando está na forma adjetiva sofre flexão, por exemplo: carro barato ou roupa barata; mas em se tratando de um inseto ortóptero, não há uma flexão privativa, pois não há a barata (fêmea) e o barato (macho).

Este fenômeno não é aceito, do ponto de vista morfológico, pois barata é um substantivo comum a dois gêneros, esse fato cria um entrave semântico, e como já foi dito anteriormente, uma criança que está começando a aprender a língua materna e um estrangeiro aprendiz da língua portuguesa brasileira sentirão dificuldades em compreender que barato significa sem custos altos, e não o masculino de barata.

3. *Relações morfológicas: vogal temática e desinência nominal*

Para abordar as relações entre a vogal temática e a desinência nominal foram consultadas cinco gramáticas de língua portuguesa que especificam a diferença entre vogal temática e desinência nominal, os conceitos estão descritos nas tabelas a seguir:

a. V*ogal temática nominal*	
Neto e Infante	A vogal temática é um morfema que se junta ao radical a fim de formar uma base à qual se ligam as desinências. Essa base é chamada tema. Além de atuar como elemento de ligação entre o radical e as desinências, a vogal temática também marca grupos de nomes e verbos. Isso significa que existem vogais temáticas nominais e vogais temáticas verbais. Os nomes terminados em vogais tônicas e consoantes não apresentam vogal temática.
Silva e Koch (1989, p. 41)	Nem todas as palavras são marcadas flexionalmente. Veja-se, por exemplo: casa [...] em que a vogal não indica gênero, mas simplesmente registra a classe gramatical.
Zanotto (2006, p. 42)	A vogal temática (VT) é um segmento fônico que se acrescenta ao radical (primário ou não) para agrupar vocábulos (nomes e verbos)

	em categorias. [...] Os nomes [...] formam três categorias, conforme a vogal temática que têm: -a -e -o O -a átono final nos nomes será vogal temática, se não representar flexão de gênero: [o -a de cavala é vogal temática].

Segundo a descrição da tabela a vogal temática ou morfema classificatório serve como base para as desinências, isto no caso das verbais, além dos que acreditam que a função dela seja selecionar as palavras em categorias, a exemplo de cas**a,** pont**e** e cas**o**, também indica que inexiste vogal temática em palavras como sofá, café, vovó, devido o acento tônico. Embora haja uma ampla definição sobre a vogal temática, os autores não apresentam contradições conceituais, pelo contrário, quando agrupados, tais conceitos se complementam.

b. *Desinência nominal*

Bechara (1999, p. 149)	A flexão se processa de modo sistemático, coerente e obrigatório em toda uma classe homogênea.
Silva e Kock (1989, p. 41)	A flexão de gênero opera através do morfema flexional –a átono final à forma masculina. Quando a forma masculina é atemática, há simplesmente o acréscimo mencionado: peru – perua.
Zanotto (2006, p. 70)	A flexão de gênero processa-se basicamente por meio de morfema aditivo sufixal, uma vez que se faz pelo acréscimo ao radical da desinência de gênero feminino –a.

É notório nestas definições que apesar de todo substantivo ter gênero, percebe-se que nem todos apresentam flexão privativa. Vale lembrar que há flexões feitas através da adição da desinência nominal (juiz-juíza), outras pela substituição da desinência nominal (gato-gata); há também o caso de subtração (réu-ré); de derivação (ator-atriz) e até mesmo de alternância, em que a acentuação marca desinência, como em avô e avó.

4. Um olhar semântico sobre a flexão de gênero

Há palavras que, embora formadas com o mesmo radical, não apresentam uma relação de sentido, como nos vocábulos: /caso, casa/, /pasto, pasta/, /ponte, ponta/, /livro, livra/, /papo, papa/, /lagarto, lagarta/, /foco, foca/, /cavalo, cavala/. O fato é que, nas referidas palavras, devido

a terminação não ser uma desinência de gênero, mas sim vogal temática nominal, isso acarreta mudança de significação.

Quando se trata de desinência de gênero, há reciprocidade semântica entre as palavras, mesmo ocorrendo uma oposição privativa, uma vez que apenas um dos membros é marcado, como em menin**a** tem-se a presença do **a,** enquanto em menin**o** temos um morfe zero (CAMARA JR, *apud* DUARTE, 2005, p. 5), pois menino é semanticamente diferente de menina devido ao traço semântico de sexo. Já quando a terminação é uma vogal temática, mesmo que tenha uma forma feminina e outra masculina, não há aproximação semântica como nos exemplos supracitados.

> De modo análogo, em **máquina**, **caneta**, **criatura** e **sacola**, o [a] final não constitui desinência de gênero, mas vogal temática. Será erro considerar o morfe zero como traço desinencial opositivo de gênero das palavras citadas. O zero deve ser usado sempre na ausência de morfe, jamais na existência de morfema.
>
> Com relação a formas do tipo **cavalo**, **pasta**, **casa** [...], também não se fala em desinência de gênero, embora haja as formas **cavala**, **pasto**, **caso** [...]. É que falta a correspondência semântica, fundamental na caracterização do gênero. (MONTEIRO, 1991, p. 80).

Veja que a morfologia, nesses exemplos, está intrinsecamente ligada à semântica, sendo o sentido dos vocábulos o elemento que determina o caráter de flexão de gênero ou não.

5. Considerações finais

Diante do exposto, concluiu-se que os objetos de estudo deste trabalho, a exemplo, *ponte* e *ponta*, *cavalo e cavala*, parecem que se encontram em meio a um paradoxo, pois de um lado não se pode considerá-los cognatos, já que não existe nenhuma aproximação semântica entre as palavras; do outro, possuem o mesmo radical.

Lançando mão da semântica lexical, percebe-se que, mesmo havendo entre as duplas de palavras um traço comum que é a raiz, há um distintivo, que é a vogal temática. Verifica-se, assim, que o morfema classificatório, isto é, a vogal temática pode ser o fator que pode ocasionar mudança de significação entre os vocábulos.

Observe que ainda há a necessidade de aprofundamento do tema, pois não foram encontrados trabalhos que tivessem discutido exclusivamente a questão. Além disso, no presente instante não se têm explicações

do porquê que cavala não é o feminino de cavalo, já que se tem as duas formas no vernáculo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa.* 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa.* 2011 Disponível em: <http://www.diegosousa.com.br/aula/Gram%C3%A1tica%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20Pasquale%20Cipro%20Neto.pdf> Acessado em: 20-05-2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. *Do estatuto mórfico da vogal temática e do morfema de gênero em português*. Ceará, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)06.htm> Acessado em: 20-05-2013.

KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 20. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.

SILVA, José Pereira da. Carências e incoerências da gramática. *Revista Philologus,* Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://filologia.org.br/pereira/textos/car%EAncias_e_incoer%EAncias_da_gram%E1tica.pdf> Acesso em: 21-05-2013.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Sousa; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística aplicada ao português*: morfologia. São Paulo: Cortez, 1989.

ZANOTTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua.* 5. ed. ver. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul: Educs, 2006.

VALORIZAÇÃO DAS CANÇÕES INDÍGENAS (FUNERAL E CASAMENTO): UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Marlene dos Santos Limieri Dualibe (UEMS)
marladualibe25@hotmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Os indígenas da aldeia urbana Marçal de Souza convivem com diferenças culturais diariamente, entretanto um traço de sua identidade é a canção utilizada nos funerais, onde os indígenas demonstram sua dor e questionam a morte do ente querido e a canção da cerimônia de casamento que fala sobre a alegria espiritual emanada com a união de duas pessoas que se amam. O *corpus* que será utilizado, foi coletado com indígenas idosos da Marçal de Souza que se mantêm fiel às suas tradições e dentro desse contexto, utilizaremos a sociolinguística como estratégia de valorização cultural e transitaremos nessas duas canções para analisar seu sentido étnico.

Palavras-chave: Canções indígenas. Sociolinguística. Funeral. Casamento.

1. Introdução

O homem se utiliza de diversas maneiras para se comunicar, mas é na canção que os indígenas da tribo Terena encontraram a melhor forma de expressar seus sentimentos e é através da música que manifestam sua última homenagem e despedem-se dos mortos, entretanto, à medida que se aproximam da vida urbana, distanciam-se cada vez mais de sua cultura.

Essa adaptação social o coloca em um período de transição, que requer uma análise mais profunda do ponto de vista da sociolinguística, pois segundo Saussure (1857-1913) a língua é viva e como tal "Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo [...]; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade" (*Curso de Linguística Geral*, p. 22). Dessa relação novas regras vão se formando e antigos conceitos passam a ser obsoletos.

Na canção de funeral que chamaremos de canção A, não somente é um lamento, como também é o instante de questionamento diante da vida, intercalados por momentos de desabafo com os demais membros que choram a perda do ente querido. Enquanto que a canção de funeral

B, fala dos anjos e cita o céu da cultura cristã. Na canção de casamento não obtivemos autorização para trabalhar.

2. *Objetivos gerais*

A busca pelos corpos para compor esse artigo expos uma realidade que causou desconforto entre os indígenas, pois ao serem questionados sobre a canção de funeral demonstravam conhecimento da existência desse ritual, mas 100% não sabiam se quer cantar ao menos um trecho, nem em língua terena e nem na língua portuguesa. Diante desse quadro percebemos a necessidade de registrar essa canção e tentar interpretar seu sentido pela óptica sociolinguístico e quiçá despertar o interesse de outrem para uma pesquisa mais profunda.

3. *Metodologia*

Partimos para aldeia urbana Marçal de Souza, onde vivem cerca de 140 famílias indígenas, algo em torno de 650 pessoas da etnia terena, cuja finalidade seria entrevistar uma indígena idosa que mantinha a tradição da canção de funeral, entretanto essa mesma senhora encontra-se acamada e com sérios comprometimentos cerebrais o que acarretou perda de memória e nenhum de seus herdeiros tem o registro dessas canções, após vários dias de pesquisa em campo descobrimos que não há indígenas nessa localidade que se dispusessem desse material, portanto a canção cultural *Unae yaneye* foi coletada na aldeia Buriti, no município de Sidrolândia/MS, por um acadêmico indígena que efetuou uma gravação com sua tia avó na tribo citada e que prefere não se identificar.

A segunda canção *Yayoko onvongu*, trata-se de um hino, também utilizado em funerais, entretanto, percebe-se traços contemporâneos da religião evangélica, coletada na aldeia urbana Marçal de Souza.

Em posse da gravação de *Unae yaneye*, buscamos alguém que fizesse a transcrição em terena e em português, nesse momento nos deparamos com uma dificuldade ainda maior, pois há uma escassez de intérprete na língua terena. Nossa busca nos levou à Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira – Tukune Kalivono (criança do futuro) na aldeia Marçal de Souza, onde o professor de língua terena, I. G. p. (43) pertencente à etnia terena efetuou a transcrição e tradução.

4. *Corpus da análise*

Na canção *Unae yaneye* não nos foi informado conhecimento anterior aos dados referente à autoria, composição ou período, são informações que nossas fontes não souberam responder.

Unae yaneye	Tradução: *Itamar Jorge Pereira*
Unae yaneye	Deus tu estas presente aqui
Xapakuke amozeno vookuke	com a minha família
Pihopoti kuxoti xane kooyene	e hoje um ancião partiu
Haneyeovo ovonguke	um ancião
Xapákuke ra amonzeno	que viveu entre nós
Vooku pihopoti kooyene	e hoje partiu
Kuxoti xane	esse ancião
Ovoti yaye xapakuke ûti	que nos deixou
Omonpane íhae vanúke kooyene	Foi o nosso Deus que recolheu
Kixeovotimo ikéne koohene	e sentiremos saudades
Mbihopone kali kuxoti xane	estou partindo
Ovoti yeye xapákuke ûti	um dia habitei entre nos
Kixovotimo ûti	e estaremos com muita saudades
Ikeneke kali kúxoti xâne.	Pela morte do nosso ancião
Unae, unae, unae, kixovotimo ûti	Meu Deus, meu Deus, meu Deus, sentiremos saudades
Kenookotimo xururúkoti úko	Relâmpagos com tempestades estão por vir
Mbuyakopavatimo kali	os netos lembrarão esses momentos
Ra únati xunati	a da força da natureza.
Omópane íhae vanúke	Deus o recolhe a vida
Yakoyemo pihópotimo maka	e todos um dia morrerão.

Canção interpretada no idioma terena e em português pelo indígena V.G., sexo masculino, idoso, morador há onze anos na aldeia urbana Marçal de Souza.

Yayoko onvongu	Tradução: Aqui não é meu lar
Yayoko onvongu	Aqui não é meu lar
Ûndi yonôti	um viajante eu sou,
Vanuke onvo	Se o céu não é meu lar,
Unae Jesus Nameamo angoeye	Senhor o que eu vou fazer?
Ininxoanjua ihaxikonoti	Avisto um portal com os anjos a chamar
Urungopovoti mókoe kuti káxe	No lar celestial espero um dia entrar
Unae Jesus elokeko ongovo	Senhor meu Deus (...) meu prazer,
Akoti ovongu	Se o céu não é meu lar
Nameamo angoeye	senhor o que eu vou fazer?
Ininxoanjua iháxikonoti	Avisto um portal com os anjos a chamar
Urungopovoti mókoe kuti kaxe.	E num lar celestial espero um dia entrar

5. *Análise sociolinguística*

O material de estudo da sociolinguística é justamente a simetria dentro da variedade de comunicação, tomando como parâmetro os prin-

cipais elementos que caracterizam esse indivíduo em sua sociedade, considerando, sua idade, fatores sociais, escolaridade, sexo. Enquanto que a gramática busca a padronização da língua, a sociolinguística foca nas diferenças.

Nesse artigo a sociolinguística variacionista fornece um suporte, por considerar o contexto social de produção, que tenciona as mudanças linguísticas diacronicamente justificando alterações sofridas considerando questões sociais, históricos, étnicos, e principalmente o tempo pelos quais foram transcorrendo todas essas interferências.

Existem outras canções culturais utilizada em funerais, a *Unae yaneye* é apenas uma entre tantas, o problema se apresenta na questão de provocar nos mais velhos a importância em fornecer o material para pesquisa e o interesse dos mais jovens em manter os costumes.

Nesse material coletado exige-se um ritual complexo, a peculiaridade se dá ao fato de que deve ser executado por uma mulher idosa, que tenha laços consanguíneos com o morto, de preferência a mãe e na ausência dela, uma idosa mais próxima. O único instrumento que acompanha a melodia, eventualmente, é um chocalho artesanal confeccionado na própria tribo.

Um fato interessante na letra, segundo o professor da língua terena Itamar Jorge, que também é filho de xamã, em determinados momentos o próprio morto fala pela boca do interprete, por isso em dados momentos a frase aparece na primeira pessoa: “Mbihopone kali kuxoti xane, Ovoti yeye xapákuke ûti” (estou partindo, um dia habitei entre nós).

Esses rituais variam diatopicamente, conforme pesquisa com indígenas da aldeia Ipegue em Aquidauana (MS), nos relacionaram que presenciaram em alguns rituais um crucifixo. Como é do conhecimento de todos, a cruz é um importante instrumento de fé em nossa sociedade e está culturalmente ligada a fé cristã, foi trazida pelos portugueses a bordo da naus de Cabral no século XV, tanto que o primeiro nome do Brasil foi Ilha de Santa Cruz. Entretanto dessa fundição cultural, acabou tendo um uso diferente dos demais que conhecemos, fato esse que consiste em após a canção funérea o morto é levado ao cemitério e sepultado, mas a cruz tem que permanecer por seis dias no local onde houve o funeral e no sétimo dia o próprio crucifixo deverá ser velado, então todo o ritual é novamente reproduzido, mas no lugar do morto depositam a cruz. Novamente a canção de funeral é entoada e o crucifixo é carregado e depositado no cemitério, a partir desse momento o espirito do morto finalmente

deixa a terra.

A canção *Yayoko onvongu* pode ser conduzida por qualquer pessoa, não é necessário que seja parente do morto. Nessa canção é evidente a marca da convivência das relações sociais. Labov (1968) afirmava que mesmo não havendo um acordo que definisse uma ordem de comunicação, é intrínseca a concordância nos momentos que se relacionam, sendo essas relações discriminadas ou exaltadas, daí define-se seu uso ou seu arquivamento.

Não só os fatores extralinguísticos como gênero, escolaridade ou sociedade que colocam essas duas canções em culturas diferenciadas, suas relações diacrônicas e diatópicas lexicais, foram fundamentais para tais alterações.

Valter Guilherme, o indígena terena, interpreta a segunda canção, dizendo que aprendeu esse hino em língua terena e em português com seu avô, segundo ele seu avô aprendeu com uns missionários que ficaram por um longo período nos anos sessenta, na aldeia Taunay – Aquidauana – aprenderam o idioma da comunidade e fizeram diversas transcrições de hinos e ensinavam-nas nos cultos que ministravam. Por esse motivo percebemos semelhanças com as denominações religiosa das grandes cidades. Entretanto ao entoar o hino em terena o nome de Jesus era citado, mas ao traduzi-lo foi substituído por "Senhor"; ao ser indagado sobre essa tradução ele nos informou que para eles não existe diferença entre Jesus e Senhor (Deus).

Note que o céu descrito na canção do terena Valter nos faz lembrar aqueles afrescos pintados na capela cistina no Vaticano por Michelangelo (1475 a 1564) no século XVI:

"Ininxoanjua iháxikonoti	"Avisto um portal com os anjos a chamar
Urungopovoti mókoe kuti kaxe."	E num lar celestial espero um dia entrar"

Labov justifica determinadas variações estilísticas como "as modificações mediante as quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do seu ato de fala" Labov (1972, p. 271)

6. Conclusão

Devido às dificuldades apresentadas verificamos uma grande importância em levantar mais dados e dar continuidade no registro dessas canções culturais antes que caiam em total esquecimento, como está

acontecendo com algumas melodias na aldeia urbana Marçal de Souza, somente uma indígena terena tinha o conhecimento das canções de funeral e casamento e a medida que sua saúde se deteriora a cultura se distancia a tal ponto que hoje não há nenhum representante para efetuar um ritual desse âmbito. Associar à investigação elementos de alterações na lexicologia, para que se estabeleça uma concepção sincrônica e diacrônica para determinados fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

LABOV, William. *How I got into linguistics, and what I got out of it.* Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/HowIgot.html>. Acesso em: 04-12-2013.

VERBOS IRREGULARES: PADRÕES DE MORFOLOGIA NÃO CONCATENATIVA

Vítor de Moura Vivas (IFRJ/UFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, tentamos ilustrar padrões não concatenativos existentes em verbos irregulares do português. Para isso, verificamos diferentes formas de raiz que ocorre em seis verbos (‘pôr’, ‘ser’, ‘ter’, ‘ver’, ‘ir’ e ‘vir’) e fundamentamos nossa análise em Bybee (1985) e Gonçalves (2005).

Palavras-chave: Verbo. Morfologia. Irregularidade.

1. Introdução

Defendemos a ideia de que mudanças no radical têm, em geral contraparte semântica (BYBEE, 1985; GONÇALVES, 2005). Nos verbos, modificações no radical tendem a informar conteúdos de modo-tempo-aspecto ou número-pessoa e evidenciam que a flexão verbal do português não se organiza apenas pela morfologia concatenativa, mas também através da não linearidade. Neste artigo, objetivamos demonstrar que há padrões formais nas irregularidades verbais presentes nos verbos que têm raízes completamente distintas de acordo com o tempo verbal. Analisamos seis verbos (‘pôr’, ‘ser’, ‘ter’, ‘ver’, ‘ir’ e ‘vir’) e demonstramos os padrões formais presentes nas diferentes formas de radical.

2. A fusão em língua portuguesa

Há, no português, estratégias para indicar noções gramaticais que concorrem ou coocorrem com as marcas aditivas (sufixos flexionais). Como exemplos dessas estratégias, podemos destacar, entre outros expedientes formais, (a) ditongação na sílaba tônica do radical (‘saiba’); (b) a mudança na consoante final do radical (‘perco’); (c) a alternância vocálica na sílaba tônica do radical (‘est/i/ve’ / ‘est/e/ve’). Esses fenômenos não são exceções nem irregularidades, mas formas que a língua encontra ou para expressar uma noção quando não há um afixo isolável (‘tive’) ou para reforçar determinado conteúdo expresso por marca morfológica adicionada ao radical (‘acudo’).

Defendemos a ideia de que os referidos fenômenos são demonstrações claras da motivação entre forma e conteúdo nas estruturas morfológicas do português. Fundamentando-nos em Bybee (1985) e Gonçalves (2005), acreditamos que essas mudanças no radical do verbo são exemplos de um padrão ainda não sistematizado na língua: a fusão.

Bybee (1985) evidencia forte motivação entre forma e conteúdo na morfologia de línguas naturais, defendendo que a expressão de superfície de um vocábulo aponta graus de importância semântica entre afixos e bases. A ordem dos afixos, no interior de um verbo, revela a relevância semântica desses elementos para com o significado verbal. Quanto mais próximo do radical está um afixo, mais relevante semanticamente para o verbo é o conteúdo desse afixo. Não é por acaso que o sufixo de modo-tempo-aspecto preceda o de número-pessoa na morfologia do verbo.

Bybee (1985, p. 36) sistematiza o fenômeno fusão da seguinte maneira: "Conteúdos relevantes semanticamente tendem a se fundir no radical dos verbos. Desse modo, significados gramaticais relevantes tendem a aparecer expressos no radical dos verbos".

Mudanças no radical verbal, muitas vezes, são reflexos de fusão de algum conteúdo gramatical. Verificamos, em português, fusão de conteúdos do afixo de modo-tempo-aspecto e do afixo de número-pessoa no radical do verbo. Comprovamos, na nossa dissertação de mestrado (VIVAS, 2011), que informações flexionais se manifestam morfologicamente não só pelo acréscimo de afixos, mas também por fusão (estratégia de morfologia não concatenativa). A expressão de pessoa ou de tempo gramatical, por exemplo, pode ocorrer através de mudança no radical do verbo.

3. Tipos de fusão

Gonçalves (2005, p. 143) afirma que a fusão se dá de três maneiras: *"(1) o uso de raízes supletivas, (2) os casos em que o radical incorpora noções gramaticais ou, ainda, (3) a escolha do alomorfe flexional por classes morfológicas*". O segundo tipo consiste em casos de alternância vocálica, mudança consonantal, inserção consonantal, ditongação, mudança de vogal temática, haplologia, estudados por nós no mestrado (VIVAS, 2011). Verificamos, na nossa pesquisa, exemplos claros em que radicais incorporam noções gramaticais, quer de tempo, quer de número-pessoa.

O terceiro caso pode ser exemplificado em português pelo uso de '–va' em verbos de 1ª conjugação e de '–ia' em verbos de 2ª e 3ª na indicação de pretérito imperfeito. Esse tipo de fusão não foi analisado nesta dissertação, porque nos focamos nas mudanças ocorridas na base por influência de conteúdos gramaticais e não nas mudanças no afixo condicionadas pela base.

4. *Verbos irregulares: exemplos de fusão levada às últimas consequências*

O primeiro caso citado por Gonçalves (2005) consiste na existência de raízes totalmente diferentes na expressão de categorias gramaticais distintas. Há, segundo Gonçalves (2005), para o verbo 'pôr', as raízes '/puN/', que expressa pretérito imperfeito; '/poN/', que sempre expressa presente, ocorrendo nos tempos presente do indicativo, presente do subjuntivo e nos imperativos; '/poR/', que veicula a noção de futuro ocorrendo no futuro do presente e no futuro do pretérito e '/puS/', que aparece nos tempos pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, pretérito perfeito do indicativo e futuro do subjuntivo[117].

O verbo 'pôr', assim como o 'ter', evidencia que, no paradigma verbal, a existência de vários casos de radical que incorpora noções gramaticais por processos fonológicos (acréscimo consonantal: '/poR/', '/poN/' ou acréscimo consonantal e alternância vocálica: '/puN/', '/puS/') leva à ocorrência de formas supletivas. Em outras palavras, defendemos a ideia de que o segundo caso de fusão citado por Gonçalves (2005, p. 143), quando ocorre com frequência na conjugação de um verbo, pode ocasionar a fusão por formas supletivas.

Gonçalves (2005) detalha a fusão por raízes supletivas em verbos, mas não explicita muitos casos desse tipo de fusão, porque tem como foco os nomes. Tentaremos descrever, neste artigo, outros casos dessa fusão, também chamada pelo autor de *fusão levada às últimas consequências*.

---

[117] Defendemos a ideia de que 'puser' é a forma que marca, atualmente, futuro do subjuntivo, visto que ocorre em todas as pessoas do paradigma. Assim, o falante reconhece essa forma como de futuro diferenciando-a da forma pu/S/ que marca a noção de pretérito.

5. *Evidenciando padrões em verbos irregulares: o uso de raízes supletivas*

Nossa descrição será bastante resumida; temos a intenção de demonstrar que há padrões formais nos chamados verbos irregulares. O verbo 'ser' é um excelente exemplo para casos de *fusão levada às últimas consequências*, como verificamos abaixo no paradigma flexional atual para o presente do indicativo:

(52)

Eu	***sou***
Você ~ Tu	***é*** ~ ***é***s
Ele	***é***
Nós ~ A gente	***so***mos ~ ***é***
Vocês	***são***
Eles	***são***

O presente do indicativo tem formas de raízes específicas: 'sou', 'so', 'são' e 'é', como evidenciam nossos grifos. Veja-se, a seguir, a conjugação de 'ser' no pretérito mais-que-perfeito, no pretérito perfeito do indicativo e no imperfeito do subjuntivo, respectivamente:

(53)

Eu	***fo***ra
Você ~ Tu	***fo***ra ~ ***fo***ras
Ele	***fo***ra
Nós ~ A gente	***fô***ramos ~ ***fo***ra
Vocês	***fo***ram
Eles	***fo***ram

(54)

Eu	***fu***i[118]
Você ~ Tu	***foi*** ~ ***fo***ste
Ele	***foi***
Nós ~ A gente	***fo***mos ~***foi***
Vocês	***fo***ram
Eles	***fo***ram

(55)

Eu	***fo***sse

[118] Descrevemos apenas 'fu-' como a forma de radical, visto que '–i' é considerado o afixo número-pessoal de P1 no pretérito perfeito do indicativo pela literatura morfológica.

Você ~ Tu	***fo***sse ~***fo***sseis
Ele	***fo***sse
Nós ~ A gente	***fô***ssemos ~ ***fo***sse
Vocês	***fo***ssem
Eles	***fo***ssem

Para os tempos que expressam pretérito, também há formas específicas: 'fo-', 'fu-', 'foi'; 'fo-' ocorre nos tempos pretérito mais-que-perfeito do indicativo; pretérito imperfeito do subjuntivo. Já 'foi' e 'fu' são utilizadas apenas no pretérito perfeito do indicativo. Para expressar futuro, há a forma 'se/R/'. Apesar de sabermos que a vibrante não faz parte do radical, sendo, na verdade, o primeiro segmento dos afixos de futuro do presente e do pretérito, defendemos a hipótese de que o que marca futuro é a forma 'se/R/', porque acreditamos que a vibrante auxilie o falante no reconhecimento de tempo futuro e na distinção com relação à forma 'sê', de tempo presente. Abaixo, verificamos a conjugação do verbo 'ser' no futuro do presente e no futuro do pretérito:

(56)

Eu	***ser***ei
Você ~ Tu	***ser***á ~***ser***ás
Ele	***ser***á
Nós ~ A gente	***ser***emos
Vocês	***ser***eis
Eles	***ser***ão

(57)

Eu	***ser***ia
Você ~ Tu	***ser***ia ~ ***ser***ias
Ele	***ser***ia
Nós ~ A gente	***ser***íamos ~ ***ser***ia
Vocês	***ser***iam
Eles	***ser***iam

Nas formas verbais do imperativo e do presente do subjuntivo, a forma 'seja' ocorre na maior parte do paradigma alternando com 'sê', realizada apenas na P2 do imperativo afirmativo. Observem-se abaixo as conjugações do presente do subjuntivo, imperativo negativo e imperativo afirmativo, respectivamente:

(58)

Eu	***seja***
Você ~ Tu	***seja*** ~ ***seja***s
Ele	***seja***

Nós ~ A gente	***seja***mos ~ ***seja***
Vocês	***seja***m
Eles	***seja***m

(59)

Você ~ tu	não ***seja*** ~ não ***seja***s tu
Nós	não ***seja***mos
Vocês	não ***seja***m

(60)

Você ~ tu	***seja ~ sê***
Nós	***seja***mos
Vocês	***seja***m

Como apontam Illari & Basso (2009, p. 169), na maior parte do Brasil, 'você' é o pronome de P2:

> Há, no total, em PB, três formas de expressar a segunda pessoa: (i) pronome tu + verbo de segunda pessoa: tu és / tu vais; (ii) pronome tu + verbo de terceira pessoa: tu é / tu vai; (iii) pronome você e verbo de terceira pessoa: você é / você vai. Uma ou outra das duas primeiras soluções prevalece conforme a região nos três estados da região Sul. Na fala carioca, encontramos a segunda e a terceira. Nas regiões Norte e Nordeste, também encontramos (i) e (ii). A solução com você + verbo de terceira pessoa prevalece no restante do país.

Nas variedades em que prevalecem as estratégias (ii) e (iii), só há uma forma de radical: 'seja', para o verbo 'ser', no presente do subjuntivo e nos imperativos, pois a P2 do imperativo afirmativo fica da seguinte maneira: (i) 'seja você' ou (ii) 'seja tu'. Veja-se, por fim, o paradigma do futuro do subjuntivo:

(61)

Eu	***for***
Você ~ Tu	***for*** ~ ***for***es
Ele	***for***
Nós ~ A gente	***for***mos ~ ***for***
Vocês	***for***em
Eles	***for***em

A forma 'fo/R/' marca a noção de futuro do subjuntivo. O falante do português, ao ouvir essa sequência, reconhece a noção temporal expressa. O verbo 'ter' é outro exemplo de fusão por raízes supletivas; nesse verbo, os conteúdos amalgamados são os mesmos do verbo 'pôr':

(62)

(i) '**te/N/**': ocorre nos tempos que expressam presente: presente,

dos modos indicativo e subjuntivo, e imperativo;

(ii) '**ti/N/**': forma de radical do pretérito imperfeito do indicativo;

(iii) '**tiv**': formas de radical dos tempos pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Na P3 do pretérito perfeito, ocorre 'teve';

(iv) '**tive/R/**': forma que marca o futuro do subjuntivo. Defendemos ser esta forma que marca futuro do subjuntivo, mesmo sabendo, que, historicamente, a forma de radical é 'tiv-**'**. Acreditamos que o falante, hoje em dia, distingue, em sua gramática internalizada, 'tiv-**'**, expressando passado e 'tive/R/', indicando futuro do subjuntivo. Acreditamos na hipótese de que conteúdos diferentes costumam ter expressões formais também diferentes;

(v) '**te/R/**': forma que marca futuro do presente e do futuro do pretérito.

No verbo 'ver', a fusão ocorre da seguinte forma: 'vej-**'** indica tempo presente, ocorrendo no presente do indicativo, no presente do subjuntivo e nos imperativos. Essa forma alterna com 've' (**vê**s, **vê**, **ve**em). Os tempos que expressam pretérito (pretérito imperfeito do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo) têm uma forma de radical específica, 'vi-**'**, o que mostra que a noção de tempo passado é amalgamada na conjugação verbal do verbo 'ver'.

No futuro do presente e no futuro do pretérito, ocorre a forma 've/R/'. Mesmo sabendo que o segmento 'r' faz parte das desinências '-re', '-ra' (futuro do presente) e '-ria', '-rie' (futuro do pretérito), formalizamos 've/R/' indicando futuro, assim como Gonçalves faz com o verbo 'pôr'. Como o falante sempre verifica a realização da vibrante em todo o paradigma verbal do português, esse segmento passa a auxiliar na expressão de futuro. Já no futuro do subjuntivo, a forma é 'vi/R/'.

Todos os casos de *fusão levada às últimas consequências* demonstrados são de 2ª conjugação. Na 3ª, há dois verbos que também passam por esse tipo de fusão: 'ir' e 'vir'. O verbo 'ir' apresenta, nos tempos que indicam presente, as formas 'vou', 'vai', 'va-' e 'vão', sendo que 'vou' só ocorre no presente do indicativo. No pretérito imperfeito do indicativo, ocorre a forma 'ia', o que demonstra ser a noção desse tempo amalgamada ao radical.

Os outros tempos que expressam passado (pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo e pretérito perfeito do indicativo) apresentam as formas de radical 'fo-', 'foi' e 'fu-', sendo que a última só ocorre na P1 do pretérito perfeito do indicativo. Nos tempos que expressam futuro, é realizada a forma 'i/R/': '**ir**ei', '**ir**á'; '**ir**ia', '**ir**íamos'; já a noção de futuro do subjuntivo é marcada pela forma 'fo/R/'.

No verbo 'vir', verificamos fusão de presente através da forma 've/N/-' no presente do indicativo, no imperativo e no presente do subjuntivo. O futuro do presente e o futuro do pretérito são marcados por 'vi/R/': '**vir**ei', '**vir**á'; '**vir**ia', '**vir**íamos'. No pretérito imperfeito do indicativo, ocorre 'vi/N/', forma que também ocorre na P1 do pretérito perfeito do indicativo. A noção de pretérito ainda é amalgamada nos tempos pretérito perfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo por 'vie-'. A forma 'veio', que ocorre na P3 do pretérito perfeito, amalgama os conteúdos *pretérito perfeito + indicativo + P3*. A noção de futuro do subjuntivo é marcada pela forma 'vie/R/'.

6. Considerações finais

Os seis casos de fusão por raízes supletivas explicitados neste artigo – 'pôr', 'ser', 'ter', 'ver', 'ir' e 'vir' – são exemplos de verbos monossilábicos. Defendemos a ideia de que a *fusão levada às últimas consequências* só ocorre com formas infinitivas monossilábicas, o que reforça a uma hipótese defendida por Gonçalves: quanto menor uma forma, maior a probabilidade de haver distinção formal, já que a aplicação de afixos a um monossílabo torna muito provável a ocorrência de uma grande alteração formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZUAGA, Luísa. Morfologia. In: FARIA, I. H., PEDRO, Emília Ribeiro, DUARTE, I., GOUVEIA, Carlos A. M. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. 1 ed. Lisboa: Caminho, 1996, cap. 5.

BORBA, Sônia Costa. *O aspecto em português*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

BYBEE, Joan L. *Morphology*: a study of the relation between meaning

and form. 1. ed. Amsterdam/Philadelphia: John Publishing Company, 1985, v. 9.

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à linguística*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de morfologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. *Flexão e derivação em português*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

GONÇALVES, Carlos Alexandre; ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de. Das relações entre forma e conteúdo nas estruturas morfológicas do português. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários Diadorim*. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, UFRJ, p. 27-55, 2008.

GREENBERG, Joseph. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. 1 ed. In: GREENBER, J. *Universals of language*. Cambridge: MIT Press, 1963.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. *Linguística aplicada ao português*: morfologia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LAROCA, Maria de Nazaré Carvalho. *Manual de morfologia do português*. 1. ed. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994.

LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. 1. ed. *Lições de morfologia de língua portuguesa*. Jacobina: Tipô-Carimbos, 2003.

MIRA MATEUS *et al. Gramática da língua portuguesa*. 1. ed. Coimbra: Almedina, 1983.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

PETTER, Margarida Maria Taddoni Petter. Morfologia. In: FIORIN, Jo-

sé Luiz. *Introdução à linguística*: II princípios de análise. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2003, cap. 4.

REIS, Otelo. Breviário *de Conjugação verbal*. 41. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

RIO-TORTO, Graça Maria. *Morfologia derivacional*: teoria e aplicação ao português. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROCHA LIMA, Luiz. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

SANDALO, Maria Filomena Spatti. Morfologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, v. 1, cap. 5.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia geral*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

SAPIR, Edward. *Language*. 1. ed. New York: Harcourt, Brace and World, 1921.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português*. 1. ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

VILLALVA, Ana. Estrutura morfológica básica. In: MIRA MATEUS, M. H. *et al. Gramática da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2003, cap. 22.

VIVAS, Vítor de Moura. Relendo as categorias verbais. *XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2009, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

VIVAS, Vítor de Moura. A alternância vocálica no português: regularidade e sistematização. *Cadernos do NEMP*, vol. 1, n. 1, p. 33-44, 2010.

VIVAS, Vítor de Moura. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão*. Dissertação de mestrado. 2011. Faculdade de Letras / UFRJ. Rio de Janeiro.

ZANNOTO, Normelio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul: Educs, 2006.